

UNIVERSIDADE ABERTA



**Português Língua Não Materna como Língua de Ensino na
Guiné-Bissau: Implicações na Aprendizagem**

Donaldo António Dona Quimabé – 1901562

Mestrado em Português Língua Não Materna

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Português Língua Não Materna como Língua de Ensino na
Guiné-Bissau: Implicações na Aprendizagem**

Donaldo António Dona Quimabé – 1901562

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Ricardo Severino Salomão Lopes

2022

Resumo

O presente estudo nasce do contexto do ensino-aprendizagem sombrio bissau-guineense, motivado por vários factores. Um dos principais factores desse cenário é a utilização inadequada das metodologias do ensino de Língua Portuguesa ao aluno guineense, cuja língua de comunicação é outra (kriol/línguas étnicas). Deste modo, propôs-se a avançar com este estudo, com vista a compreender o impacto do PLNM como método do ensino no sistema educativo guineense, na proficiência linguística e no desempenho em outras áreas curriculares. Para isso, através do estudo comparado dos dois grupos dos alunos, no qual um dos grupos beneficiou do curso de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, cujo método do ensino é PLNM, fez-se análise dos resultados escolares (do liceu) por três indicadores: i) os que apresentam i) CRESCIMENTO, ii) DECRESCIMENTO e iii) CONSTANTE, tanto em Língua Portuguesa (LP) como em outras disciplinas agrupadas pelas características comuns, como as DISCIPLINAS PRÁTICAS, as TEÓRICAS e as LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. Logo, na sequência desta análise, pode-se verificar que o grupo que teve (ou ainda tem) acesso ao curso de Língua Portuguesa, cujo método é L2/LNM, apresenta melhor desempenho tanto na disciplina de Língua Portuguesa (embora nesta se denote um certo equilíbrio pelas oscilações apresentadas por dois grupos) como em outras disciplinas, sobretudo, nas DISCIPLINAS PRÁTICAS, que no indicador do CRESCIMENTO se perfila com melhor resultado (51,1%) e no DECRESCIMENTO no último de os que menos regrediram (14,3%). No cômputo geral, constata-se que o grupo alvo apresentou no indicador de CRESCIMENTO 57,1% contra 21,4% do grupo de controlo, enquanto no DECRESCIMENTO o primeiro conta com 42,85% face a 71,42% do grupo de controlo. Em virtude destes resultados e demais decorridos da revisão das literaturas, conclui-se que o PLNM é bastante ajustado como método a aplicar no ensino do Português no país e contribuiria significativamente no desempenho escolar dos guineenses, podendo reduzir drasticamente altas taxas do insucesso e de abandono escolar e, por conseguinte, proporcionar o ensino de qualidade no país.

PALAVRAS-CHAVES: Língua Portuguesa; Políticas linguísticas e Métodos de ensino de Línguas; Ensino-aprendizagem; Guiné-Bissau.

Abstract

The present study arises from the dark teaching-learning context, in which one of the main factors of this scenario is the inadequate use of Portuguese language teaching methodologies to Guinean students, whose language of communication is another (kriol/ethnic languages). In this way, it was proposed to proceed with a study in order to understand the impact of the PLNM as a teaching method in the Guinean educational system, in linguistic proficiency and in the performance in other curricular areas. For this, through a comparative study of the two groups of students, in which one of the groups has benefited from the improvement course in Portuguese, whose teaching method is PLNM, an analysis of the school results (from the lyceum) was carried out by three indicators: those that present GROWTH, DECREASING and CONSTANT, both in LP and in other subjects grouped by common characteristics, such as PRACTICAL, THEORETICAL SUBJECTS and FOREIGN LANGUAGES. Therefore, following this analysis, it can be seen that the group that had (or still has) performs better both in LP (although in this there is a certain balance due to the oscillations presented by two groups) and in other disciplines, especially in SUBJECTS PRACTICES, which in the GROWTH indicator is profiled with the best result (51.1%) and in the DECREASING in the last of them they regressed (14.3%). Overall, it appears that the target group presented in the GROWTH indicator of 57.1% against 21.4% of the control group, while in the DECREASING the first has 42.85% compared to 71.42% of the group of control. Due to these results and others elapsed from the literature review, it is concluded that the PLNM is quite adjusted as a method to be applied in the teaching of Portuguese in the country and would significantly contribute to the school performance of Guineans, being able to drastically reduce high rates of failure and dropout. school and, therefore, provide quality education in the country.

KEYWORDS: Portuguese Language; Language Policies and Language Teaching Methods; Teaching-learning; Guinea Bissau.

Agradecimentos

Tendo sido resultado de muitos contributos para a concretização deste trabalho, acresce-se, proporcionalmente, extensa lista por agradecer pelas contribuições e apoios, incondicionalmente, prestados: Gratidão eterna a todos que, direta e/ou indiretamente, permitiram que haja este produto!

E a vós peço que me permitam destacar alguns (não por serem mais importantes, mas sim como rostos de verdadeiros testemunhos da fraternidade, da humanidade e do serviço a outrem):

Antes, a Deus, pela vida, pela capacidade e resiliência para concretizá-lo;

Aos meus pais, pela oportunidade (que não tiveram, mas que ma proporcionaram), pela educação e orientação;

Aos meus professores e, em especial, ao meu orientador nesta Dissertação, Professor Doutor Ricardo Severino Salomão Lopes, pelo ensinamento, pela paciência, e pelo apoio de sempre;

À minha família e aos meus familiares, pela compreensão e apoio ao longo deste tempo;

Aos colegas e amigos pelo apoio e pelo alento que nunca me faltaram nesse período;

E, de forma muito particular e especial, ir além de agradecimentos, dedicar este trabalho: i) ao meu falecido pai, António Dona Quimabé, que sempre quis ver-me nesta senda, mas que, infelizmente, hoje, não pôde fazê-lo por ter partido antes...; ii) à minha mãe, D. Lúcia M'Bana, por me proporcionar aquilo que não teve; e, por último, iii) ao meu filho, Junaldo, pela feliz coincidência de ter nascido no momento que inaugura este percurso, juntando útil ao agradado!

Muito obrigado e bem-haja, *nha pepaduris!*

Índice

Conteúdo

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	v
Capítulo I – Enquadramento Teórico	8
1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	9
1.2. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO, CULTURAL E EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU.....	16
1.2.1.1. Educação pré-colonial ou tradicional africana.....	22
1.2.1.2. Educação colonial - Metropolitana	24
1.2.1.3. Educação Ante-colonial: nas zonas libertadas do PAIGC	29
1.2.1.4. Educação pós-colonial/pós independência.....	30
1.2.1.5. Educação no Multipartidarismo	39
Capítulo II – Metodologia de Pesquisa	44
Capítulo III – DEMANDAS SOCIOLINGUÍSTICAS NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	52
3.1. Políticas linguísticas no contexto plurilingue – caso da África.....	55
3.2. Políticas linguísticas comparadas da África lusófona – PALOP	62
3.3. Realidade sociolinguística guineense	67
Capítulo IV – ENSINO DE LÍNGUA: CONTEXTOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS	76
4.1. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA NÃO MATERNA: PERFIS E ABORDAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	79
4.2. IDENTIDADE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS	83
4.3. IMPACTO DA LÍNGUA/COMUNICAÇÃO NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E NA COMPREENSÃO INTERCULTURAL	87
Capítulo V	90
PERSPETIVAS DA ABORDAGEM DE L2 NO CONTEXTO GUINEENSE	90
5.3. Formação de professores da língua e a realidade de ensino-aprendizagem	102

(Cá, 2015).....	103
5.4. PERFIL DO PROFESSOR DE LP DA GUINÉ-BISSAU	103
5.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	104
5.4.1. Caracterização da identidade e perfil dos professores de LP da Guiné-Bissau ...	106
5.4.1.1. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR GUINEENSE DE LP À LUZ DO PERFIL DO PROFESSOR DE LNM – LE/L2.....	107
i) Domínio pedagógico.....	107
ii) Domínio da didática de LNM.....	108
5.4.1.2. Quadro do ensino de LP na GB na perceção dos professores de LP	111
5.4.2. PERFIS DOS ALUNOS NAS ABORDAGENS DIFERENCIADAS	114
Análise 1 – Dados referentes ao desempenho dos alunos em diferentes domínios do Grupo I.....	114
Análise 2 – Dados referentes ao desempenho dos alunos em diferentes domínios do Grupo II.....	115
Análise 3 – Dados comparados referentes ao desempenho dos alunos em diferentes domínios dos dois Grupos.....	116
Conclusão.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	138
ANEXO I: Mapa dos dados dos professores de LP inqueridos	139
ANEXO II: Figura 5.1. - Tabela do perfil do professor de LP na GB.....	142
ANEXO III: TABELAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DE GRUPO I (Grupo Alvo)	143
ANEXO IV: TABELAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DE GRUPO II (Grupo de controle)	145
ANEXO V: Ficha de inquérito dos professores	147

Índice de Gráficos e Tabelas

Tabela 5.1.: Perfil do professor de LP na GB -----	Anexo II
Tabela 5.2.: Domínio pedagógico dos professores de LP -----	116
Tabela 5.3.: Elemento orientador do processo de ensino-aprendizagem de LNM ---	117
Tabela 5.4.: Caracterização das metodologias de ensino de Línguas pelos professores de LP -----	118
Tabela 5.5.: Caracterização das competências a desenvolver em LNM pelos professores de LP -----	118
Tabela 5.6.: Caracterização das abordagens linguísticas em LNM pelos professores de LP -----	119
Tabela 5.7.: Indicações de formas de aquisição/aprendizagem de LNM pelos professores de LP -----	119
Tabela 5.8. Avaliação do processo de ensino de LP pelos professores de LP -----	121
Tabela 5.9. Principais fatores de entrave no ensino de LP na GB -----	121-122
Tabela 5.10.: Indicadores das soluções para o ensino de LP na GB pelos professores de LP -----	122
Tabela 5.11.: Dados do desempenho em diferentes domínios dos alunos do Grupo I ----	124
Tabela 5.12.: Dados do desempenho em diferentes domínios dos alunos do Grupo II ---	125
Tabela 5.13.: Dados comparados pelos indicadores dos dois grupos -----	126
Gráfico 5.14.: Dados comparados do indicador de CRESCIMENTO -----	126
Gráfico 5.15.: Dados comparados do indicador de DECRESCIMENTO-----	127

Lista de Siglas e Acrónimos

AC – Abordagem Comunicativa

ANP – Assembleia Nacional Popular

AGT – Abordagem da Gramática e da Tradução

BM – Banco Mundial

CCI – Competências da Compreensão Intercultural

CPLP – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

FEC – Fundação, Evangelização e Cooperação

GB – Guiné-Bissau

ILN – Instituto de Línguas Nacionais

INDE – Instituto Nacional Para o Desenvolvimento da Educação

INEC – Instituto Nacional das Estatísticas e Censo

LBSEG – A Lei de Base do Sistema Educativo Guineense

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

LNM – Língua Não Materna

L2 – Língua Segunda/Dois

MEN – Ministério da Educação Nacional

MEES – Ministério da Educação e Ensino Superior

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-verde

PALOP – Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa

PLNM – Português Língua Não Materna

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

SNEF – Sistema Nacional de Educação e Formação

STP – São Tomé e Príncipe

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental da África. É um país com uma extensão total de 36.125 km², dos quais 68,7% é continente e 31,3% é água – mares e rios (Pólisier, 2001: 31). Partilha as fronteiras com o Senegal a norte, com a Guiné-Conakri a leste e sul e com o oceano atlântico a oeste. O país conta ainda com uma zona insular, o Arquipélago dos Bijagós, com cerca de noventa ilhas (sendo habitadas apenas dezassete) (Benzinho & Rosa, 2015). É administrativamente dividida em três províncias, oito regiões, um setor autónomo e trinta e seis setores (Furtado, 2005: 213-220).

Figura 0.1.: Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: file:///C:/Users/hp/Desktop/Guinea-Bissau_administrative_divisions_-_colored%206.svg [em 04/05/2022]

De acordo com o último censo (2009), a população ronda os 1.520.830 habitantes, com uma taxa de crescimento anual estimada entre 2% e 3%o (INEC, 2009). A população é bastante jovem, constituindo a maioria, onde 49,6% de toda a população tem menos de dezoito anos. A esperança média da vida ronda os 52,4 anos (Benzinho & Rosa, 2015). Convivem no país entre 27 e 40 grupos étnicos, sendo os mais expressivos fula (28,5%), balanta (22,5%), mandinga (14,7%), papel (9,1%) e manjaca (8,3%); o resto varia entre menos de um por cento a três por cento (INEC, 2009).

Sendo o país multiétnico e, por conseguinte, multilingue, porquanto praticamente cada etnia fala uma língua, que serve do instrumento da comunicação de cada comunidade etnolinguística, o país conta com mais de três dezenas de línguas

(Intumbo, 2007), embora algumas estejam em extinção por desaparecimento ou absorção de alguns grupos étnicos pelos grupos mais representativos. Também existem o *kriol* (o crioulo da Guiné) que funciona como língua franca ou interétnica, falada por cerca de 60% de toda a população (Benzinho & Rosa, 2015) e a Língua Portuguesa, que é oficialmente adotada como a língua da escolarização e das comunicações oficiais – Língua Oficial –, embora não seja falada extensamente pela população guineense (13%) (INDE, 2000).

No capítulo educativo, antes, importa ressaltar que a educação escolar constitui o espaço que serve a sociedade na preparação e inserção dos seus membros, com vista a instituir "um património cultural comum, um conjunto de valores éticos e sistemas de regras comuns indispensáveis para a coesão social e a manutenção da própria sociedade" (Lopes, 2014). Deste modo, ela contribui tanto para o progresso individual como para toda a sociedade, porquanto a “sua importância vai além do aumento da renda individual ou das *chances* de se obter um emprego [...] garantimos nosso desenvolvimento social, económico e cultural” (Novo, Pinheiro & Mota, 2019). No plano individual, por meio da aquisição de conhecimentos e métodos de raciocínio, ela visa ao desenvolvimento intelectual e do caráter, e no plano coletivo (social) visa à “integração do indivíduo na sociedade [...] atribuindo-lhe um estatuto social de acordo com as suas aptidões particulares e o treino efetuado na fase educativa” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991: 26). Por isso, sem pretensão de secundarizar ou relegar para último plano qualquer outro tipo de educação, a inacessibilidade à escola coloca em perigo a própria existência da sociedade, pois “é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política” (Estêvão, 2012: 81). Por essa razão, a UNESCO (1999) insta que não é suficiente que as pessoas acumulem os conhecimentos durante a vida, mas que se aproveite cada oportunidade para “atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos” e, para que assim seja, é necessário que as ofertas educativas vão ao encontro dessas perspectivas e atendam às demandas sociais e individuais de cada sociedade.

Porém, apesar de a educação na Guiné-Bissau ser encarada como um direito e um dever dos cidadãos, cabendo neste caso ao estado a “responsabilidade de promover gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de todos os cidadãos terem acesso

aos diversos graus de ensino”¹, os dados e as realidades contrastam com aquilo que está descrito como a responsabilidade e o dever de quem os tem. Pois, no universo de mais de sete centenas de milhões de pessoas analfabetas no mundo (UNESCO, 2011), que inclui 40% da população da África Ocidental (Ancefa et al, 2009), a Guiné-Bissau vê-se representada, lamentavelmente, nesse cenário negro pela maioria da sua população em 58%². Para este cenário concorrem muitos fatores, que vão desde a acessibilidade à qualidade do ensino. Os dados indicam que 23% das crianças não chegam a entrar na escola e, dos que entram, 18% abandonam-na antes de terminar o 6ºano. Em termos da cobertura escolar, a oferta é bastante limitada, já que apenas 25% das escolas possuem oferta educativa além do 6ºano, e esta situação vai agravando-se à medida que se sobe de nível escolar (UNICEF, 2021).

Segundo os dados, apenas 37% das crianças chegam ao ensino secundário e, destas, apenas 17% o concluem. De forma mais pormenorizada, a taxa de conclusão por nível demonstra que apenas 27% conseguem concluir o primeiro e segundo ciclos, 17% o terceiro ciclo e apenas 11% concluem o ensino secundário (Idem). O abandono escolar prevalece sobretudo nas meninas e nas crianças de zonas rurais, porquanto, dos 27% que concluem o ensino básico 51% são meninas, mas no terceiro ciclo, dos 17% que o concluem as meninas constituem 46%, e dos 11% que concluem o ensino secundário igualmente 46% são meninas.

Relativamente à área de residência, de acordo com os dados acima apresentados, dos que não conseguem concluir os ciclos, no ensino básico é de 59% para os da zona rural contra 41% da urbana, no 3º ciclo são 64% contra 36% das crianças urbanas e 72% contra 28% das crianças urbanas. Ou seja, sete em cada dez crianças que não concluem os ciclos escolares são da zona rural (Idem).

Do ponto de vista da qualidade, os dados indicam que, nos dois primeiros ciclos, o nível de aquisição dos alunos é fraco, pois os alunos não dominam metade daquilo que deviam saber em disciplinas essenciais como Português e Matemática (MEN, 2017)³.

¹ Constituição da República da Guiné-Bissau, pela lei Constitucional 1/93, de 21 de fevereiro, segundo o suplemento ao Boletim Oficial número 8 de 21 de fevereiro de 1993

² O Relatório da situação do Sistema Educativo (RESEN, 2009)

³ Ministério da Educação Nacional no Plano Setorial da Educação 2017-2025

Como consequência, além do abandono escolar, existe uma elevada taxa de reprovações, com os dados a revelar que, em 2013, 21% dos alunos reprovaram no 1º ciclo, 18% no 2º ciclo e 17% no 3º ciclo (idem). Entretanto, globalmente, os dados recentes indicam que a taxa de reprovação rondava os 13% em 2021 (UNICEF, 2021). Embora demonstre o decréscimo comparativamente aos anos anteriores, os números continuam preocupantes, visto que vão além da média na África Subsariana (12%) e ainda mais além do quadro indicativo da iniciativa *Fast-track*,⁴ que sugeriu 10%.

Apesar de se reconhecer que existem vários fatores que concorrem para os resultados expostos, é bastante assinalável a qualidade ou aptidões dos professores que lecionam nas escolas do país, pois, de acordo com o MEN (2017), “uma das principais causas do insucesso dos alunos em matéria de aquisição de conhecimentos é o nível dos professores” e a insuficiência dos mesmos, sobretudo, nas disciplinas fundamentais (Idem: 12-13). A afirmação é sustentada pelos resultados do estudo feito pelo próprio Ministério e os parceiros, como a UNICEF em 2015. Os dados obtidos indicam que 32% dos professores de Português têm dificuldades em responder corretamente o que ensinam e 54% para os de Matemática, no 2º ano de escolaridade. Os números agravaram-se mais para o 5º ano, em que a percentagem para os de Português foi 95% e de Matemática, 98% (idem).

Diante deste quadro, particularmente no que se refere à qualidade dos professores, sobretudo de português, procurámos compreender as implicações da forma de ensinar a língua no desempenho escolar das crianças tanto para a aquisição da língua como dos conhecimentos em outras áreas do saber. Portanto, partindo do princípio de que “a eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e às características dos aprendentes” (Grosso, 2005: 35), a adoção do Português Língua Não Materna como língua de ensino, com o seu domínio ou a sua proficiência pelo aluno, pode servir como a base fundamental para se atingir o sucesso escolar, já que a sua presença no sistema de ensino é extensiva a todas as áreas científicas ou disciplinas curriculares. De acordo ainda com Namone & Timbane, “os alunos guineenses enfrentam grandes dificuldades de compreender, de se expressar, de escrever e de desenvolver as capacidades cognitivas nessa língua”. (2017:48). Esta

⁴ O Quadro indicativo da iniciativa *Fast-Track*, entre 2000 e 2010, serviu de referência para inspirar as políticas educativas.

situação, na ótica de Cruz (2013), “advém da fragilidade do sistema educativo e do fracasso generalizado no processo de ensino e aprendizagem do português”. Este facto deve-se sobretudo ao fraco domínio linguístico e didático-pedagógico, uma vez que, segundo Cruz, apenas 39% têm formação psicopedagógica para exercer a sua profissão. Deste modo, a forma como é ensinada a LP, além do insucesso escolar bastante generalizado e evasão escolar que se verificam no sistema, “contribui substancialmente para o atraso económico e tecnológico que o país enfrenta atualmente” (Ichinose, 1996: 25-26). Ainda que se admita uma série de questões que estará por de trás disto, a nosso ver, essa realidade terá tido fortes implicações da componente linguística, porquanto reúne bastante consenso a questão metodológica do ensino de língua, que, para muitos, constitui o maior entrave. Para tal, é necessário, segundo Namone & Timbane (2017: 40), “[...] uma planificação coerente e coesa da política linguística, que deve ter, como objetivo geral, promover o desenvolvimento qualitativo da educação do país, a partir da inclusão sociocultural de todas as populações, especialmente, as mais necessitadas”.

Nessa perspetiva, propomos avançar com um estudo com vista a compreender o impacto do PLNM como método ensino no sistema educativo guineense, na proficiência linguística e no desempenho em outras áreas curriculares. É, obviamente, o método adequado ao estatuto da língua que se ensina e às características dos alunos guineenses.

A propósito, propomos, como objetivos gerais, compreender o impacto do PLNM, por um lado, na proficiência de Língua Portuguesa (doravante LP) e, por outro lado, no desempenho ou na aprendizagem de outras áreas curriculares; e tendo especificamente que i) identificar as políticas linguísticas e os métodos de ensino de Língua (portuguesa) no sistema educativo guineense; ii) caracterizar o Sistema Educativo; iii) obter os resultados das abordagens do PLNM/L2 e a vigente no país para efeito da comparação; e iv) apontar, como sugestões dos resultados dos estudos, as necessidades e desafios do Sistema Educativo tanto na perspetiva das políticas linguísticas como na da metodologia de ensino de Língua.

Sendo assim, esperamos que, com adoção de PLNM/L2 como método do ensino de LP, melhore o desempenho escolar dos alunos, não apenas em LP como também em

outras disciplinas que compõem o currículo, com vista a que, no futuro, se possa reduzir drasticamente as altas taxas de reprovação e a evasão escolar no setor educativo e contribuir para o melhor quadro socioeconómico do país.

Para a elaboração deste estudo, recorreu-se, por um lado, à linha exploratória a partir das publicações científicas e documentais – pesquisas bibliográficas e documentais –, com o propósito de fundamentar e referenciar teoricamente o estudo. Por outro lado, foi adotada a abordagem quali-quantitativa, aqui enquadrada no envolvimento dos professores de LP, através de recolha das suas opiniões e constatações; e procedeu-se à realização do estudo tendo como metodologia a pesquisa empírica que compreendeu a procura (e conseqüente análise) de dados e elementos a partir dos dados levantados dos alunos (e ademais) para a análise comparativa, com vista a tirar as conclusões com base nos métodos e procedimentos adotados na pesquisa.

O tronco deste trabalho fez-se compor por cinco capítulos, precedido pela introdução que devidamente o enquadra e traça as linhas gerais, definindo o problema e os objetivos da pesquisa, bem como caminhos e passos seguidos para obtenção dos resultados que se vão apresentar no final do estudo.

No capítulo I, procedeu-se à caracterização do sistema educativo guineense e assinalou-se as fases que marcaram a sua evolução. Verificou-se que a educação escolar foi instituída após a incursão colonial em África pelos portugueses. Foi caracterizada esta educação como seletiva e elitista e com forte tendência para a aculturação. Entretanto, concomitantemente surgiu a outra escola instituída pelo movimento libertador nas zonas libertadas, com o propósito de fazer face à alta taxa de analfabetismo (cerca de 99%) e de reafrikanização do povo. Seguiram-se as fases pós-independência, caracterizadas pelas vicissitudes e grandes carências, tanto dos recursos como dos professores, do ponto de vista de quantidade e de qualidade, o que até hoje têm persistido, refletindo, por conseguinte, na vida individual dos cidadãos e no progresso do país.

O capítulo II descreve as metodologias adotadas para esta pesquisa, que além do enquadramento teórico do campo científico, faz a caracterização da presente pesquisa.

Por um lado, caracterizada pelas abordagens exploratória e bibliográfica para o estudo e, por outro lado, para o estudo empírico adotou-se a abordagem quali-quantitativa para o levantamento e análise dos dados, de modo a atender ao propósito e ao problema do estudo.

No capítulo III, fez-se uma abordagem geral sobre as línguas e as políticas linguísticas, sobretudo ao nível africano, que constitui segundo continente com maior diversidade linguística. Porém, apenas 0,9% têm estatuto oficial nacional, facto que terá fortes implicações no processo de ensino-aprendizagem das crianças africanas, porquanto, de acordo com vários estudos, a aprendizagem torna-se mais significativa se as crianças aprenderem nas suas próprias línguas maternas.

No capítulo IV, procedeu-se à descrição das diferentes abordagens de ensino de línguas, tendo-se definido os contextos e perfis de aprendiz para cada abordagem. Por fim, ressaltou-se a abordagem de L2 e os pressupostos que a acompanham, como o que seria propício para o contexto do ensino de língua ao aprendiz não nativo ou de língua adicional.

Por fim, no capítulo V, foram apresentados e analisados dados empíricos recolhidos no âmbito deste estudo através do sistema estatístico – tabulações e gráficos –, visando à obtenção dos resultados que respondam ao problema do estudo. Antes, apresentou-se os pressupostos didático-pedagógicos para o exercício do magistério (do professor) e a definição do perfil de um professor de Língua Não Materna (LNM).

Face aos resultados obtidos e ao problema do estudo, conclui-se que a adoção do PLNM como método de ensino na Guiné-Bissau terá repercussão positiva na aprendizagem dos alunos, tanto em LP como nas outras disciplinas, confirmando assim a hipótese inicial.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As teorias linguísticas e as formas ou abordagens de as ensinar apresentam cumplicidade que vem de há muitos tempos. Este fato leva-nos a procurar i) compreender dinâmicas que nortearam as evoluções dos dois campos ao longo do tempo e ii) relacionar as duas áreas, por forma a apurar de que forma se implicam e se influenciam. Para isso, propomos analisar as sucessões teóricas, agrupadas em duas perspectivas: Formalistas⁵ e Funcionalistas⁶ e as possíveis ligações com as formas do ensino de línguas em certas alturas como consequências ou influência de uma determinada conceção teórica. Por fim, inferiremos quais os contributos resultantes das evoluções teóricas e metodológicas para o ensino da língua, particularmente, do ensino da Língua Não Materna (LNM).

No campo da linguística, é praticamente consensual o pioneirismo do Saussure (1857-1913), com a publicação póstuma do “*Cours de Linguistique Générale*”⁷, que não só instituiu uma conceção teórica – Estruturalismo – ao delimitar os objetivos e o objeto de estudo da linguística, mas também, e sobretudo, a afirmação da linguística como ciência. Para Costa, Saussure “gerou um grande impacto para as investigações linguísticas, pois propôs uma sistematização do estudo das línguas e conferiu à disciplina um caráter científico” (2011: 114). Esta teoria defende que a língua é que deve constituir o objeto de estudo, não a forma de falar nem o falante, pois, segundo Saussure (1916), a língua “é um sistema de signos com regras comuns a todos os falantes, e não a fala, que é variável e concretizada individualmente”. Nesse âmbito, a língua é considerada algo externo ao seu falante, caracterizada pela separação do ato de fala do conhecimento linguístico.

Com o passar de tempo, nota-se certa evolução, impulsionada pelo Bloomfield, que deu origem a uma nova Abordagem Audiolingual, a qual valorizava a repetição oral na língua-alvo. Ela surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, concebida por Bloomfield (1942), e visava a ensinar línguas mais rapidamente aos militares e

⁵ Teóricos que defendem a análise e a explicação linguística a partir da própria língua, não do falante ou do contexto comunicacional (Costa, 2011: 124)

⁶ Ao contrário da nota1, consideram o contexto da comunicação como fundamental para análise e explicação dos fenómenos linguísticos. (Idem)

⁷ Obra publicada postumamente em 1916, três anos depois de ter morrido.

imigrantes durante o período da guerra (Perine, 2012). Na linha desta abordagem, a aprendizagem de línguas considerada como uma questão de treino e hábito (Bloomfield, 1933: 34), era necessária uma intensa exposição à língua-alvo, sendo o professor um falante nativo cujo papel era pronunciar as estruturas para repetição, cuidando sempre para não cometer equívocos em frente aos alunos (Bruscato & Baptista, 2020).

Entretanto, para Chomsky (1959), que se opôs à teoria comportamentalista⁸ defendida por Saussure, propõe a teoria “Gerativista”, que defende que a linguagem é uma faculdade inata, tendo uma Gramática Universal que estaria presente em todas as pessoas. De acordo com esta concepção, desde a nascença, o indivíduo possui uma estrutura predisposta à aquisição de qualquer língua e que, exposto a uma língua específica, descobriria quais são os seus parâmetros particulares. Desta forma, a língua deixa de ser entendida como um sistema externo aos indivíduos e passa a ser vista como uma competência interna e comum aos falantes. Segundo o mesmo autor, existe um conjunto de regras inatas que permitem aprender várias línguas e que o foco de estudo deve ser não só a língua como objeto, mas também como ela funciona mentalmente (idem).

Assinala-se, então, uma mudança, no dizer de Bruscato e Baptista, da dicotomia língua e fala – Estruturalismo - para competência e desempenho - Gerativismo - (2020: 325). De acordo com estes autores, enquanto o gerativismo se preocupa com a competência linguística do falante “ideal”, a descrição estruturalista das línguas preocupava-se apenas com a estrutura de superfície (Idem: 328). Mas a concepção de língua enquanto sistema permanece, o que faz ambos serem Formalistas.

Deste modo, estas concepções, primeira, Estruturalista – que não inclui o ser humano ou falante na análise linguística - terá influenciado o método de ensino da língua baseado na gramática e tradução (AGT), conhecido como método tradicional, em que os aprendizes deveriam, como principal objetivo, conseguir traduzir textos escritos, o que implicava estudar o significado das palavras (Bruscato & Baptista, 2020: 327).

⁸ O comportamentalismo considera que o ser humano não possui uma inteligência inata e que o conhecimento é adquirido somente através de estímulos e reforços oferecidos pelo meio (Richards & Rodgers, 2001: 56).

No entanto, considerando que a repetição exaustiva não pressupõe a compreensão e a proficiência no idioma, ainda que o aprendiz fixe algumas estruturas, não significa que ele (falante) seja capaz de reformulá-las e, conseqüentemente, adquirir a fluência na língua (Bruscatto & Baptista, 2020). Pois, isso condicionaria a comunicação espontânea e natural. Aliás, afirma Conejo (2007: 241) que “os exercícios estruturais e comportamentalistas não são suficientes para a produção natural na língua”. Em consequência, surgiu a nova abordagem, denominada Método Natural de Ensino de Línguas, proposta pelo Krashen e influenciada pela teoria inatista de Chomsky. Para defensores desta abordagem, a aquisição de línguas é inconsciente e natural, por isso, o aprendiz deve aprender a pensar na língua-alvo percorrendo as mesmas fases de quem adquire uma língua materna, que passa pelas compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita respectivamente (Bruscatto & Baptista, 2020: 329), ou seja, cronologicamente, seguindo estas etapas, privilegiando a oralidade no início e introduzindo, gradualmente, a escrita. Assim, sublinha-se o contributo positivo do ensino-aprendizagem de línguas ao respeitar o tempo de cada aluno, a valorização do significado e da comunicação.

No entanto, os críticos desta abordagem apontam a sua inconsistência tendo em conta o período crítico, que se acredita ser determinante para aquisição de línguas, pois tendo ultrapassado esse período, normalmente, perde-se a faculdade de adquirir com facilidade uma ou mais línguas. Assim sendo, aprendizagem baseada no método que segue paradigma natural, considerando o período crítico, apresenta perspectiva com certa reserva, de acordo com os críticos dessa abordagem, constitui desvantagem ou obstáculo para um aprendiz adulto ou jovem que tenha ultrapassado essa fase crítica.

Na senda sequencial de sucessões das teorias e metodologias de ensino de línguas, inaugura-se a nova abordagem, que não só marca a mudança paradigmática rotulada de Funcionalismo, cuja base se assenta no homem e no meio. Esta abordagem, denominada de “Abordagem Comunicativa” (AC), terá tido a forte influência das teorias de aprendizagem do princípio construtivista, sobretudo, de Piaget e Lev Vygotsky.

Para Piaget (1950), toda aprendizagem depende de uma mesma inteligência sensório-motora inata e responsável pelos quatro estágios do desenvolvimento (sensório-motor,

pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal) (apud Bruscato & Baptista, 2020: 330). E Vygotsky valoriza a importância da interação social para a aprendizagem. Embora haja certas nuances nas suas abordagens, ambos os teóricos eram defensores do construtivismo, ou seja, da construção do conhecimento a partir da relação do sujeito com o meio em que se encontra (Souza, 2015: 3). Entretanto, ao contrário de Piaget (1971), que conferia maior importância ao desenvolvimento biológico, afirmando seu caráter universal, Vygotsky (1986) priorizava a aprendizagem social, sendo o desenvolvimento, portanto, variável em função do meio social do indivíduo. Assim, contrariamente às tendências estruturalistas e gerativistas, que consistiam na tradição linguística da separação dicotômica “língua e fala” e “competência e desempenho” para estruturalistas e gerativistas respectivamente, o novo paradigma – Funcionalismo - fundamenta estudos linguísticos nas funções comunicativas (Bruscato & Baptista, 2020: 331).

A teoria defendida por Vygotsky⁹ enfatiza a importância da socialização para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1934) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendendo que é através da interação com outros é que o sujeito consegue passar do seu desenvolvimento real para seu desenvolvimento potencial. Com este conceito de ZDP, segundo Bruscato & Baptista (2020), permitiu que os educadores dessem conta da importância da participação ativa dos estudantes na sala de aula e da interação social para aprendizagem. Para ser mais específico, considerava a função comunicativa da linguagem a razão para a aprendizagem das línguas (Mendes, 2011: 2). Para aprofundar mais a sua tese da socialização linguística, afirma que a língua ao princípio é social e só posteriormente, através das interações, passa a ser internalizada por indivíduo (o contraponto ao Piaget, que defendia o contrário).

A ideia veio a ser corroborada e reforçada pelo Michael Halliday¹⁰, que indica o contexto como fator determinante na atribuição do significado à língua, afirmando que “a língua como um sistema de escolhas paradigmáticas em cadeia sintagmática. As

⁹ Considera a função comunicativa da linguagem como motivadora da aprendizagem linguística. O autor desenvolveu a sua teoria sistêmico-funcional entendendo a língua como um sistema de escolhas paradigmáticas.

¹⁰ Michael Halliday (1925-2018) defensor do contexto da comunicação para atribuição do significado e compreensão linguística.

escolhas não são aleatórias, mas dependentes do contexto, realizando assim funções” (Halliday, 1973). Na perspectiva desses autores, a função comunicativa pressupõe os conhecimentos que vão além do domínio linguístico, ou seja, requer várias competências.

Então, ficou evidente que os métodos sempre surgiram em reação a alguma situação concreta de necessidade ou na sequência de alguma ineficácia ou defeito do anterior ou por necessidade de estender leques de opções. Muitos surgiram em busca de uma forma universal do ensino de línguas aplicável em qualquer contexto independentemente das características do aluno ou das necessidades deste. Aliás, segundo Silva (2004: 2), “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Entretanto, os momentos que marcavam e fundamentavam as mudanças de uma abordagem para a outra resultavam exatamente da desadequação ou inaplicabilidade de tal método a um determinado contexto ou da necessidade da abertura à coexistência com outros métodos para atender às necessidades/problemas específicos. Por exemplo, o surgimento da abordagem comunicativa foi marcado pelas dificuldades da realização efetiva da aquisição de línguas pelos alunos por meio da AD, fundamentada no fato de que o conhecimento gramatical não é bastante para a comunicação. Pois, alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas muitas vezes, mas poucas vezes as utilizavam em situações comunicativas reais fora da sala de aula. Ficou claro, portanto, que a comunicação (entendida como um todo, e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras. Desta forma, venceu-se que ser competente, de ponto de vista comunicativo, engloba também outras competências (Hymes, 1970).

Para elucidar este aparente dilema, fomos rever alguns autores que haviam sugerido diretrizes para atender as questões relacionadas com adoção apropriada e assertiva das metodologias e/ou pressupostos que garantem o sucesso da abordagem a adotar. Para isso, basicamente, sugere-se uma análise baseada em situação que se adapte ao método ou inverso, considerando as características de aprendizes e os resultados das experiências. Enfatiza-se que não seja tida nenhuma metodologia como melhor e

homogénea, mas, sim, que se considere a adaptabilidade contextualizada como determinante e o papel do professor. Já que nenhuma sala de aula é igual a outra, não tem os mesmos alunos, nem os mesmos objetivos, muito menos as mesmas intenções e as mesmas expectativas e os mesmos professores, coloca-se a questão que vai além da simples escolha ou mudança de método. Na ótica de Jalil & Procaïlo (2009: 780), é útil que se abra uma discussão sobre análise acerca das diferentes propostas que influenciariam a eficácia no ensino.

No QECR, sugere-se a atuação do professor

baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas; elaborando métodos e materiais adequados; implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem

(2001: 12).

A par das considerações que destacam o aluno como fator que determina as direções do ensino-aprendizagem, deve-se levar em consideração os objetivos linguísticos, culturais e intelectuais como linhas orientadoras de ensino-aprendizagem da língua. Para que esses objetivos sejam concretizados, na linha de Ançã (1999), depender-se-á da edequação do modelo didático proposto, tendo em vista “as particularidades ideológicas, geográficas, linguísticas e culturais do contexto em causa”. Como as componentes que devem preceder a definição de um modelo didático para ensino de L2, defende Ançã (2022:16)

o público: perfil biográfico e linguístico, motivações, concepções de aprendizagem; o contexto: geográfico, linguístico e sociolinguístico, histórico-social, institucional; o objecto: finalidades educativas, objectos do ensino e aprendizagem da L2, concepção da L2 e da cultura 2; o agente: perfil daquele que ensina, expectativas, representações da L2 e da cultura 2, concepções do ensino.

Em virtude dos fatos expostos, ficou evidente que as mutações teórico-metodológicas proporcionaram mudanças de paradigmas. Por um lado, tal como o que se verificou em análise do discurso, a sociolinguística e as teorias de enunciação, que conseguiram ligar a linguística a outras áreas do conhecimento, valorizando a pluralidade e subjetividade linguística e humana, iguais mudanças ocorreram nas teorias da

aprendizagem, as quais, inicialmente, valorizavam apenas o estímulo do meio, mais tarde, a capacidade inata do aprendiz e, finalmente, a interação entre o sujeito com seus conhecimentos prévios e o meio (Bruscato & Baptista, 2020); por outro lado, numa visão de conhecimento e de sujeitos multifacetados, e considerando que os indivíduos aprendem de maneiras distintas, torna-se evidente que não há uma teoria ou um método que sirva para tudo e todos (idem).

Hoje, isso leva à coexistência de várias teorias e métodos que podem ser aplicados ao ensino de línguas em função de contextos que envolvem processo. Este fato terá resultado exatamente das mudanças e aparecimento de diferentes abordagens referidas atrás, já que as “concepções de língua e de aprendizagem de cada época são responsáveis pelo desenvolvimento de novos métodos de ensino, que buscam uma melhor eficácia para o ensino aprendizagem” (Richards & Rodgers, 2001:1). Essas dinâmicas, então, fizeram emergir concepções que colocavam em causa o método como um conjunto de procedimentos uniformes, passando a abranger a grande variedade de situações nas quais ocorre o ensino de língua (Gianini, 2009: 81). Assim sendo, o ensino de língua deve abranger distintos métodos em função das necessidades e características dos aprendizes (Prabhu, 1990). Os métodos de ensino passam a ser encarados como “um referencial a ser adaptado por parte do professor” (não como normas a implementar à risca) em função da realidade onde esteja inserido, o que, segundo Jalil & Procaïlo (2009: 783), “diminuiria o abismo entre a teoria elaborada por estudiosos da Linguística Aplicada e a prática, vivenciada pelo professor em seu dia-a-dia”.

Apesar de que não se admita a metodológica homogênea ou universal para o ensino de línguas, muitos sugerem as práticas com pendor para a abordagem comunicativa, considerando objetivos e contexto do processo educativo ou de ensino da língua a um falante não nativo. Para Gomes, essa flexibilidade metodológica deve ser adotada em função dos ciclos sequenciais do sistema educativo: da etapa inicial de familiarização, etapa de operacionalização à etapa de apreciação ou reflexão, ou seja, da aquisição da competência comunicativa e, progressivamente, à aquisição da competência linguística (Gomes, S/D:22). Assim, para o mesmo autor, os princípios indispensáveis para

estruturação do processo de ensino-aprendizagem, que se acredita ser transversal e consensual entre sugestões metodológicas, devem ser abordagens que

a) Levam os alunos a aprender a comunicar, comunicando; b) Encorajam os alunos a serem comunicativos e criativos; c) Recorrem a técnicas variadas; d) Ajudam os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem pessoais; e) Promovem e valorizam a interação aluno-aluno; f) Propõem actividades comunicativas em que sejam integradas e exercitadas gradualmente as várias capacidades (ouvir, falar, ler e escrever).

(idem).

Essa abordagem deve ser aquela que considera a língua como um instrumento essencial da comunicação. Pressupõe que o falante não só tem de ter um conhecimento linguístico (gramática) como também deve conhecer as regras sociais e culturais que regem a língua em questão no ato comunicativo, permitindo, assim, uma maior aproximação entre o que é ensinado e as necessidades dos alunos que não têm a língua como LM (Candé, 2008: 10). Outrossim, cabe ao professor assumir um papel fundamental tanto como agente educativo e cultural de mudanças como autor do futuro (Candé, 2008: 11). Vai optando por decisões muitas vezes baseadas na sua experiência, vivência com o grupo, contexto cultural e social e valores pessoais (Jalil & Procaïlo, 2009: 781). A intenção, portanto, é que cada professor avalie e perceba nas suas práticas aquilo que pode mudar, aperfeiçoar ou manter, de acordo com o seu contexto de atuação.

1.2. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO, CULTURAL E EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

A sociedade africana (e a guineense em particular) já apresentava uma organização social própria antes da chegada dos europeus, baseada em dois modelos: horizontal – as diversas etnias do litoral guineense, estabelecidas no local desde os séculos XIII e XIV, na sua maior parte dedicada à cultura do arroz, animistas, e dividindo-se em grupos que viviam conforme o modo de produção comunitário primitivo, sem divisão de classes (Almeida, 1981: 30), e o outro - vertical – que associa essencialmente as etnias fulas e mandingas (das etnias islamizadas) com uma organização social estruturada e estratificada, politicamente baseada nas tradições e união das etnias e economicamente sustentada pela tributação (Cá, 1999: 22).

No plano educacional, reconhece-se, igualmente, que o país registou, ao longo da sua história, as transformações dos sistemas e das ideologias educativas. Estas mutações sempre decorreram, por um lado, das motivações das autoridades ou das características culturais da sociedade em particular, neste caso, a forma como cada sociedade conserva e transmite os saberes e valores; e, por outro lado, das ideologias e projetos socioculturais baseados no sistema informal e espontâneo (característico da sociedade africana e de período pré-colonial), institucionalizado através de ensino-aprendizagem na escola (característico do período pós-colonial).

Assim sendo, em função dos desafios ou necessidades sociais e interesses das entidades ou autoridades no momento, foram sucedendo ou coexistindo os sistemas e políticas educativas adotadas em diferentes etapas da história do país.

1.2.1. Desdobramentos dos projetos educativos e Transformações ideológicas do(s) sistema(s) educativo(s) guineense(s)

A educação define-se como fenómeno social e universal, que acontece desde que haja a intenção de transmitir a outro o património sociocultural e científico da humanidade (Alfazema, S/D) ou como a preparação intelectual ou profissional para devidas integrações na sociedade e no mercado do trabalho.

Nesta perspetiva, para melhor elucidação do que é a educação, a sua finalidade e a sua relação com o desenvolvimento individual e social, tecemos algumas considerações a propósito.

Segundo Lopes, a educação foi-se construindo, ao longo do desenvolvimento da história da humanidade, “como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política [...] como um outro nome de justiça” (2014: 44). Deste modo, fica a ideia de que a escola serve do instrumento do equilíbrio, pois possibilita empoderamento de indivíduos independentemente da classe ou raça numa sociedade, isto é, como asseverou Saviani (2000), “a pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis”. O fato evitaria a

dominação ou exploração de um pelo outro. Reconhece-se igualmente o papel da escola na promoção do património cultural e na manutenção da coesão de uma determinada sociedade ou comunidade, servindo como elemento regulador e disciplinador dos comportamentos comumente aceites pela sociedade como valores identitários e culturais. Ademais, confirmou Lopes que

a educação escolar é um campo de atuação da sociedade para a regulação comportamental dos seus indivíduos, na medida em que é através dela que se institui um património cultural comum, um conjunto de valores éticos e sistemas de regras comuns indispensáveis para a coesão social e a manutenção da própria sociedade

(2014:44).

Para Francisco, “um indivíduo educado é um sujeito íntegro, que sabe valorizar o outro, mesmo não concordando com a posição que o outro assume. O educado sabe respeitar opiniões diversas e sabe posicionar-se no meio dos demais” (2010: 180).

A instrução é tida no domínio da produtividade e da renda como potencializadora das capacidades individuais e coletivas, já que “as pessoas instruídas são mais propensas a otimizar o seu desempenho como produtoras, a aumentar a capacidade de inovação e tirar o proveito das oportunidades, com impacto notável sobre os rendimentos e na riqueza do país, em geral” (PNUD, 2000:11). Reconhece-se, portanto, a transversalidade da educação em potencializar várias atividades de Homem, em que os ganhos e as rendas são maiores comparativamente a quando dela é desprovida, e a necessidade de associá-la (educação) a qualquer atividade, de modo que capitalizar essas atividades por meio dela (educação/escolarização). Tal foi corroborado por Richmond, Robinson e SachsIsrael:

O direito à educação é um meio de concretização de outros direitos. A alfabetização é a concretização do direito à educação. É “[...] um resultado-chave da educação e um instrumento para a aprendizagem adicional [...]” que surge como parte do direito à educação e facilitadora da consecução de outros direitos

(2009: 7)

Enquanto Pires, Fernandes e Formosinho asseveram que:

A ação global da educação escolar reflete-se em dois sentidos: na formação do indivíduo e na dinâmica da sociedade. Do ponto de vista da formação do indivíduo, a educação escolar visa o seu desenvolvimento intelectual, através da aquisição de conhecimentos e

métodos de raciocínio. E ainda, visa o desenvolvimento do seu caráter através da interiorização de atitudes, comportamentos, aptidões físicas e técnicas indispensáveis para o desempenho de uma profissão. Já do ponto de vista da sociedade, a educação escolar visa a integração do indivíduo na sociedade sob o respeito e assimilação da ordem aí existente, atribuindo-lhe um estatuto social de acordo com as suas aptidões particulares e o treino efetuado na fase educativa

(1991: 26).

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) (2006), o nível educacional é considerado como um dos indicadores da capacidade que uma sociedade tem para resolver os seus problemas e proporcionar aos seus membros condições de vida dignas e de assegurar o desenvolvimento sustentável.

No entanto, a educação por si só não garante tudo, pois “está fortemente associada à importância e ao valor à educação que é atribuída pela sociedade na sua conjuntura política, económica, social e cultural” (Lopes, 2014:1), porquanto decorre da complexidade da sociedade e da diversidade das atividades educativas (Francisco, 2010: 180). Sendo assim, para que a educação cumpra com todos os seus desideratos, é necessário que a sociedade inspire nela e que seja reflexo das necessidades e dos desafios sociais, identificados e promovidos pelo poder político dentro dos limites das suas capacidades, já que “a promoção da educação depende das agendas política e económica de cada país” (Lopes, 2014:46).

Assim, tanto do ponto de vista sociocultural como do ponto de vista profissional parte-se do princípio de que a educação, tanto na instrução formal como espontânea ou informal, é reconhecida como a chave para a construção de uma sociedade mais aberta e solidária e mais expressiva em termos de equilíbrio e de igualdade numa sociedade.

As realizações educativas acontecem com base em programações, leis e instrumentos políticos que estruturam, regulam e orientam todo o sistema e a sua funcionalidade numa planificação prévia, a curto, médio e longo das políticas e realizações educativas. Estas políticas refletem as decisões assumidas num amplo campo social que são as políticas públicas do Estado sobre os valores que devem perpetuar na sociedade para assegurar o seu desenvolvimento social, cultural e económico (Lopes,

2014: 1). A sua conceção e implementação, ainda que possam emergir de princípios comuns, variam de país para país e de época para época. Por isso,

Não existem modelos únicos e ótimos de assunção e concretização de políticas educativas, tendo em conta que os contextos operacionais e os próprios atores sociais envolvidos no processo são munidos de especificidades físicas, históricas, sociais, culturais e económicas que em interação viabilizam certas opções em detrimento de outras num determinado espaço social e temporal.

(Idem)

Entretanto, apesar dessa possibilidade diversificada de conceber as políticas educativas em função de cada realidade, afiguram-se como os objetivos fundamentais de sistemas educativos a redução da vulnerabilidade social dos jovens (e demais camadas) oriundos de meios marginais e desfavorecidos como forma de romper com o círculo vicioso da pobreza e da exclusão social (Delors et al., 2001: 125). Ou seja, a promoção do bem-estar e da justiça social constituem elemento essencial para a manutenção do equilíbrio e da paz social, assim como a prevenção dos conflitos. Devem, devido a isso, constituir pilares que alicerçam a base das políticas públicas, em geral, e as educativas, em particular, pois são elementos essenciais para a coesão e progresso social. Além do mais, atribui-se o papel fundamental do crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades à educação como espaço ou mecanismo proporcionador desses eventos ou realizações sociais.

Nesse sentido, propomos analisar a relação existente entre a educação e o desenvolvimento social e de que forma se complementam para as suas respetivas realizações. Aliás, cumpre-nos compreender, no essencial, o papel da educação no desenvolvimento humano e social e de que modo a sua ausência pode afetar ou comprometer esses desenvolvimentos (humano e social). Procuraremos, primeiro, o conceito e dimensão do desenvolvimento no plano individual e no plano coletivo, associado ao impacto da educação.

Entende-se por desenvolvimento como um conjunto de processo multidimensional que vai além das perspetivas económicas e financeiras, podendo encontrar as dimensões políticas e culturais. Logo, estas novas perspetivas, para além do simples aumento da taxa de crescimento económico, de acordo com Alfazema (S/D), são impulsionados

pelo movimento em direção ao desenvolvimento humano ou desenvolvimento integrado. Neste caso, os objetivos de desenvolvimento integram o desenvolvimento social. Neste considera-se os direitos humanos básicos, acesso a um sistema justo, a promoção da literacia, a educação e a saúde (idem).

Na linha de Diniz, o desenvolvimento é tido como “um esforço comunitário articulado e organizado para se dotar a ele próprio das condições e no contexto da sua existência coletiva” (2006), que inclui o processo social e político, através do qual uma sociedade tenta atingir uma série de propósitos:

- Melhorar o nível de vida de todos os membros das sociedades através de: fornecimento generalizado de meios de subsistência tais como alimentação, habitação, cuidados de saúde, da redução das desigualdades na distribuição do rendimento, do alargamento das oportunidades de emprego, e de melhorias na qualidade da oferta de unidades de saúde, educação e de outros serviços sociais e culturais;
- Contribuir para a criação de condições que conduzam ao amor-próprio da população (oportunidades de participarem no processo de desenvolvimento) evitando sentimentos de exclusão;
- Alargar o conjunto de oportunidades económicas e sociais à disposição dos membros da sociedade, instituições e investimento;
- Assegurar um processo de desenvolvimento sustentável

(idem:34).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento humano, por um lado, visa à criação das capacidades humanas e, por outro, ao uso dessas mesmas capacidades tanto para fins produtivos como para fins económicos, políticos, culturais, sociais e para lazer (Alfazema, S/D). Assim sendo, as condições essenciais para que desenvolvimento seja real e efetiva, de acordo com Diniz (2006), pressupõem basicamente “i) uma longa vida; ii) boa saúde; iii) aquisição de saber, que permite o acesso aos recursos necessários para auferir um nível de vida conveniente”. Adianta ainda que

o desenvolvimento humano não se esgota com o atingir destes pressupostos, englobando também outras dimensões, igualmente importantes (embora de difícil execução), que se prendem com a liberdade política, económica e social; a criatividade; a produtividade; e o respeito pela garantia dos direitos humanos fundamentais.

(idem:35).

No que concerne ao papel da educação no desenvolvimento, é comumente reconhecida a sua pertinência e imprescindibilidade no seu processo. Por exemplo, para Sen (2000), a educação é como “uma oportunidade social e como uma importante

liberdade” e que “o analfabetismo é uma barreira à participação em atividades económicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controlo de qualidade” (Sen, 2000: 56).

Por isso, torna-se fundamental, para o desenvolvimento de qualquer sociedade, a aquisição e aperfeiçoamento dos saberes, tendo em conta os valores vigentes ao nível local. A educação, no plano do desenvolvimento, consiste no investimento na formação dos indivíduos para produzirem e gerirem os seus rendimentos, de forma eficaz e eficiente, e serem capazes de resolver os seus problemas sociais. Por isso, considera-se a educação como responsável pelas diferenças na produtividade e pelas diferenças nos níveis de desenvolvimento. Pois, “quanto maior for o nível de educação, maior será o desenvolvimento” (Diniz, 2006: 269). Embora não baste o contributo da educação para promover o desenvolvimento, atendendo os múltiplos fatores para concretizá-lo, não há desenvolvimento sem o contributo da educação. A educação está no âmago do próprio desenvolvimento e é indispensável à sua concretização (Alfazema, S/D). Ela revela-se, indiscutivelmente, decisiva na sustentabilidade dos processos do crescimento e do desenvolvimento. Sem uma população com um bom nível educativo é impossível consolidar qualquer processo de desenvolvimento (idem).

1.2.1.1. Educação pré-colonial ou tradicional africana

Não se trata de recortes da história do país (ainda que seja indissociável) como objeto deste estudo que levamos a cabo, mas, sim, dos sistemas educativos ou mecanismos em geral da transmissão do conhecimento e de valores, independentemente das características e nível do povo. O foco de análise incide sobre a forma como a sociedade nessa altura se educa, que permitia a manutenção da coesão social e a transmissão dos saberes e dos valores. Na tradição africana, principalmente na sociedade tradicional guineense, os mais velhos são conhecidos como detentores do conhecimento: “na África, quando um velho morre é uma biblioteca que desaparece” (Hampaté Bâ, 2010). As pessoas aprendiam paulatinamente em diferentes lugares – educação comunitária (Cá, 1999: 89). E, para outros, porém, a educação só pode ocorrer a partir da institucionalização formal - escola instituída pelos europeus aquando da colonização. No entanto, sublinha-se que, ainda que não houvesse pessoas

que ensinassem na sociedade africana antes da institucionalização da educação escolar pelos europeus, nem pessoas específicas e especializadas para ministrar as aulas, “a educação das crianças e adolescentes era difusa (tarefa de todos os adultos do grupo social), permanente e prática” (Almeida, 1981: 30), isto é, era associada às atividades do dia-a-dia, ligadas à produção coletiva, em que se agrupavam populações rurais complexas no seu modo de produzir e de viver. Baseava-se essa educação no exemplo do comportamento e de trabalho de cada aprendiz, e “cada adulto era, de certa forma, um professor... Aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo” (Cá, 2000: 4).

Porém, de acordo com autores como Almeida (1981), as sociedades africanas, que haviam começado um processo de desenvolvimento praticamente equivalente ao de outras áreas do mundo antigo, tiveram a sua interrupção ou queda a partir da colonização efetuada pelos europeus, que “atribuiu aos povos negros um papel subalterno na divisão de trabalho estabelecida pelas potências europeias, em escala mundial, principalmente a partir do século XIX” (idem: 19). Perante estes fatos, levantam-se as questões do conceito ou pressupostos da educação: De que forma é encarada uma educação? Se esta só se pode admitir mediante a alfabetização? E se sim, poder-se-ia considerar igualmente que todos os povos antes do surgimento da escrita não tinham educação?

Assim, o fato inegável é que a educação escolar, que acontece entre quatro paredes e institucionalizada, teve a sua gênese com a rutura social, histórica e cultural dos povos africanos, protagonizada pelos europeus. Ou seja, é irrefutável o reconhecimento da educação como instituição formalizada, organizada, implementada pelos europeus, ser a gênese da educação escolar em África, de modo geral, e na Guiné, em particular. Mas também não seria justo não reconhecer a educação que ocorria antes da europeização, isto é, da sociedade africana tradicional, já que todos os povos passaram por estas condições. Além disso, o nível da organização e dinâmicas sociais que a África apresentava até à chegada dos europeus não condizia com o nível da organização social. Portanto, a ausência das instituições escolares (modelo ocidental) na sociedade africana tradicional não significava a inexistência da educação, pois se tratava, sim, de uma cultura diferente (Cá, 2000: 5). E mais, as evidências apontam no

sentido de, por um lado, que a educação em África (e na Guiné), no seu sentido amplo e na perspectiva do instrumento social, existia antes do período colonial, embora tivesse funcionado de forma própria e diferente do modelo ocidental. Também, quanto a este modelo (ocidental), admite-se que foi instituído pela colonização, que rompeu com a informalidade e espontaneidade da educação tradicional que caracterizava o país (Guiné-Bissau) antes da instauração do colonialismo, dando origem a uma educação formal assente no código da escrita segundo um conjunto de regras, práticas e valores estruturados pela metrópole (Portugal) em função dos seus objetivos (Oliveira & Oliveira, 1978: 19-21).

1.2.1.2. Educação colonial: Metropolitana

O sistema educativo colonial, de acordo com vários autores, foi implementado nos meados do século XV, e visava a propósitos específicos (Cá, 2008; Namone, 2014: 20). Foi caracterizado por uma educação seletiva e exótica e sofreu mutações ideológicas em virtude das estratégias do regime colonial. Do ponto de vista social, fora uma educação restrita e beneficiava apenas cerca de 1% da população do país e sem nenhuma ligação com a realidade social dessa população. Tratava-se, de ponto de vista cultural, de uma educação que visava a transformar o homem africano, tomando como modelo o homem europeu. Até que os colonizadores assumissem efetivamente a administração dos territórios africanos (definida pela Conferência de Berlim¹¹), a educação era destinada aos colaboradores e próximos dos colonizadores e servia como ferramenta que ajudasse nos seus negócios nas feitorias.

A educação colonial na primeira fase era: puramente informativa baseada em influências diretas, em contactos permanentes com um número restrito de populações e visava levá-las a modificarem as suas práticas e a imitar os colonizadores [...]. Era, no fundo, uma educação ocasional, precária e limitada principalmente a pessoas influentes, que mostravam interesse em colaborar com o regime colonial.

(Furtado, 2005: 248 apud Namone, 2014: 29)

Depois, foi alargada ligeiramente, já no período da colonização efetiva, mas a um número ínfimo da população, que adotasse o padrão da vida dos europeus. No mesmo sistema colonial, funcionavam dois tipos de escola diferentes, direcionadas a

¹¹ Conferência realizada entre 1883 e 1885 para a divisão dos territórios africanos pelas potências ocidentais.

diferentes grupos de pessoas: uma para os filhos dos colonizadores e os africanos “convertidos em europeus” – assimilados¹² – que disfrutavam do ensino privilegiado, localizada nas zonas urbanas sob a responsabilidade direta da administração colonial, e a outra, destinada aos nativos indígenas¹³ sob auspícios das missões católicas, que funcionava de forma rudimentar nas zonas rurais e que não ultrapassava a fase elementar (quarto ano da escolaridade). A primeira era caracterizada como difícil de acesso e da integração dos estudantes na sociedade, favorecia o individualismo e arrogância intelectual (Cá, 2000: 9). Para se ter acesso a ela, foram criadas diversas normas restritivas dos padrões portugueses (e europeus) que os nativos deveriam seguir para conseguirem ingressar no sistema. Desses padrões destacamos o abandono dos costumes e práticas culturais (assimilação), mudanças de identidade e batismo (Gomes, 2016: 3). Estas funcionavam na Guiné, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social (Oliveira, 1977: 40). Para muitos, a implementação do ensino na Guiné (e noutras colônias) atendia apenas o propósito colonial, pois achava-se que era minimamente necessária uma instrução (mas que não se igualasse com a dos europeus, e do contrário, ameaçaria a continuidade da exploração), como observa Cá:

Era necessário um mínimo da europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração económica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista.

(2000: 5)

Ainda que as atividades desenvolvidas nas colônias requeressem a mínima noção por parte dos intermediários para a execução eficaz e cabal das tarefas, estavam igualmente conscientes do perigo que a instrução suficiente do africano representaria futuramente. Pois constitui a possibilidade de os beneficiários dessa instrução despertarem a consciência e de oporem-se à dominação dos colonizadores. Contudo,

¹² Pessoas convertidas em cidadãos portugueses mediante observância de determinadas condições preestabelecidas.

¹³ São considerados indígenas os indivíduos da raça negra e os seus descendentes que nasceram ou vivem habitualmente na província, sem possuir ainda a instrução e os costumes pessoais e sociais indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses (apud Almeida, 1981: 36).

acreditava-se que esta escola tendia a domesticar os africanos, já que tanto a sua estrutura como o seu conteúdo não refletiam a realidade do próprio africano, mas, sim, do colonizador, e por isso foi considerada um “laboratório de desafricanização e sujeição” (Touré, 1977: 27). Aliás, as próprias autoridades portuguesas admitiam a real intenção da instrução dos africanos que levavam a cabo, quando se afirmava que “queremos ensinar a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores” (Cerejeira, 1960 apud Ferreira, 1977: 139). Estas asserções vêm corroborar a convicção de vários autores em como não havia nenhuma intenção de educar o africano para o seu bem-estar e da sociedade em que está inserido. Por exemplo, para Cá,

Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos.

(2000: 5)

Enquanto para Namone, o objetivo da educação colonial não passava de ação discriminatória e com fins distintos, e não visava ao ensino de qualidade aos nativos, mas, sim, a “dar mínimo a um reduzido número deles, os chamados 'assimilados', que em contrapartida serviam como intermediários entre portugueses e demais nativos” (2014: 20), com vista à manutenção e ao fortalecimento da dominação e exploração.

Mateus foi mais ao fundo da questão, tendo trazido as reais motivações e intenções que estiveram na base do sistema colonial:

o objetivo da educação colonial não era estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica, a ponto de permitir que os povos colonizados tivessem uma compreensão do mundo real, a sua libertação da condição de ignorância e de dependência. Pelo contrário, inculcava uma ideologia racista que desvalorizava a história e a cultura desse povo. Em contrapartida, valorizava a cultura europeia como “civilizada”. Tudo isso tem como finalidade a manutenção da dominação e exploração, visando manter o *status quo* europeu.

(1999: 38)

Todavia, as justificações das ações dos colonizadores, de acordo com estratégia colonial, visavam a convencer os nativos de que “devia-se arrancá-los das trevas”, que significava, na ótica dos colonizadores, uma salvação ou de resgate da “selvageria” (Fanon, 1979: 175).

Mas isso pouco ou nada adianta, pois não passava de uma educação com uma única finalidade: “apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone” (Cá, 2011: 211-212). Se fosse esse o propósito (de resgatar ou salvar o homem africano das trevas), por que foi reservada para apenas um número restrito dos africanos (cerca de 1%¹⁴), enquanto a grande parte ficava fora do sistema? O que justifica estabelecimento dos critérios rigorosos, os padrões europeus, para que o africano tivesse acesso à instrução colonial, sabendo que tais critérios eram avessos às condições dos nativos, quem pretendiam resgatar ou salvar?

Face à dissonância entre justificações e as realidades na altura, custa acreditar-se e aceitar-se que tal educação servisse mais ao africano e que não se tratava de estratégia para dominar o povo africano no plano cultural, no sentido de este passar a ver o europeu e a sua cultura como superiores e, por conseguinte, assimilá-la e continuar a servi-lo. Quer dizer, receava-se que uma instrução avançada dos africanos viesse a despertar a consciência do seu estado e que um dia viesse opor-se ao regime colonial (o que não deixou de acontecer posteriormente, apesar do número pequeníssimo dos instruídos). Não obstante todas essas precauções para limitar e restringir a educação aos africanos (que um número insignificativo a tenha), não impediu que acontecesse o cenário prevenido, porquanto foram exatamente esses “homens convertidos em assimilados”, que assumiram a iniciativa e a implementação da revolução contra o colonialismo. Todos os promotores e as lideranças dos movimentos que desencadearam a luta contra o colonialismo eram antigos estudantes do sistema colonial e cursados na Europa. Importa sublinhar a questão de assimilados como sendo objeto de análise para compreender o seu papel no processo da colonização, visto que eram não só colaboradores do regime colonial, mas também, em muitos dos casos, coautores e responsáveis pelos atos perpetrados pelo regime colonial. Era notável, até

¹⁴ Quando muito, 1% de toda a população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária – e todos eles como “portugueses assimilados”, em Portugal. (Davidson, 1975: 26)

certo ponto, a difícil convivência entre assimilados e indígenas, facto motivado pela escola colonial restrita. E isto se verificou no processo da descolonização do povo africano, paradoxalmente assumido pelos mesmos.

À partida, independentemente da verdadeira intenção dele na definição das diretrizes que determinavam a condição do assimilado, o colonizador deixava a impressão de que os assimilados, tendo reunido as condições exigidas e tendo tido acesso igual ao saber e à cultura europeia, teriam acesso a iguais direitos. O que era praticamente impossível de alcançar, como se compreende na seguinte asserção:

Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do estado colonial, formada na escola portuguesa, desafricanizada, tentava a todo custo em um primeiro momento europeizar-se pela imitação do branco, procurando a aprovação e aceitação deste mesmo branco. Porém, tal aceitação nunca foi efetuada, pois o sistema colonial era por demais regido, o sentimento de superioridade racial do colonizador por demais profundo para que fossem feitas concessões aos “assimilados”. O resultado desta rejeição era o aparecimento de homens divididos – peles negras, máscara branca – que havendo deixado de ser africanos, não conseguiram tornar-se europeus.

(Cá, 2000: 14)

Para muitos, o retorno à origem deveu-se à frustração dessa franja, que se sentia distante das emancipações almejadas e das massas populares, das quais veio e culturalmente superior pela mentalidade incutida pela instrução colonial. A situação de inquietação permanente pela falência da identidade própria e dificuldade de integração em ambas sociedades terão motivado os assimilados a enveredar pela reaproximação à origem para não só se reconciliassem consigo mesmos e com o seu povo, mas também a tomar consciência do seu estado e do povo e fazer face às injustiças e à dominação das quais os mesmos haviam participado. Pela necessidade de fazer face a esta situação de dicotomia e de marginalidade, “na procura de redescobrir uma identidade para reencontrar a sua dignidade” (Oliveira, 1997: 35), mediante a incessante busca das mesmas (educação identidade), “se prolongava em atos concretos de identificação com as aspirações das massas populares. Produziu-se, então, uma espécie de síntese entre intelectual e as massas populares, da qual nasceu o movimento de libertação” (Cá, 2000: 15).

1.2.1.3. Educação Anticolonial - nas zonas libertadas do PAIGC

A educação nas zonas libertadas centrava-se nas escolas implementadas durante a luta pela independência nas zonas sob dominação do movimento libertador (PAIGC), que inicialmente se enquadravam num projeto de estabelecer a unidade nacional com o *slogan* “Unidade, Luta e Progresso”. Essa unidade visava não só à união das diferentes etnias que compunham (ainda compõem) o xadrez cultural do país, mas também à união dos dois povos: guineense e cabo-verdiano. Este projeto tinha a sua base na educação, vista como a ferramenta chave para a promoção da unidade nacional (Namone, 2014: 18). Foi efetivamente o mecanismo encontrado para fazer face à outra luta – a cultural – pelos libertadores, considerada por Cabral como “resistência cultural”. De acordo com Cabral,

O objetivo desse projeto visava formar um homem novo consciente da sua realidade social e que deveria lutar para transformá-la – ou seja, formar um homem novo livre da exploração colonial e de qualquer tipo de exploração. A ênfase desse projeto consistia na formação política de quadros com dever de promover o desenvolvimento de nova sociedade independente.

(1977, apud Namone, 2014: 18)

Esta educação, diferentemente da educação colonial, “retoma as experiências da educação espontânea da sociedade tradicional africana, que era desprezada na educação colonial” (Cá, 1999: 89). A informalidade educativa e a sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Também se procurava, aprender principalmente pela prática (Cá, 2000: 13). Nota-se claramente o papel atribuído à educação no processo da luta que se desencadeava na altura como forma de “resistência cultural”, que teve um papel preponderante para enfrentar o colonialismo. Por isso, para Cabral, foi dos principais instrumentos da luta para combater o colonialismo (1979) e da “emergência de uma cultura verdadeiramente nacional, cujas raízes estariam assentadas nos aspetos positivos das diferentes culturas tradicionais, sendo capaz de incorporar elementos endógenos, adaptados às necessidades do país e às aquisições da cultura científica universal” (Oliveira e Miguel, 1978: 23). Esta escola foi inaugurada após o congresso do PAIGC em Cassacá, em 1964. Esse encontro tinha como propósito fazer face ao sistema

colonial montado, à dualidade do funcionamento da escola - a do indígena e do assimilado –, que, na ótica dos libertadores, era fator de divisão social, e, ainda, aos aspetos negativos da própria sociedade africana.

“Para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Seleccionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspetos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural [...] Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar, aos poucos, a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar sem violências desnecessárias contra todos os aspetos negativos, prejudiciais ao homem, que aí; da fazem parte das nossas crenças e tradições”.

(Cabral 1977: 157)

Assim sendo, subjaz-se a intenção da construção de uma sociedade nova e uma preocupação com o futuro da geração a nascer. Seria uma sociedade moderna que herdaria naturalmente tudo que era bom da sociedade tradicional e que iria combater os aspetos negativos e promover valores e conhecimentos defendidos pelas sociedades modernas para que se pudesse acompanhar a globalização. Ficou evidente também que o sistema educativo implementado nas zonas libertadas estava a lançar bases para o futuro estado e criar condições para instalação do sistema democrático em consonância com o sistema tradicional, com base nos princípios e regras que salvaguardam a convivência dos povos culturalmente heterogêneos.

1.2.1.4. Educação pós-colonial/pós independência

A educação é um instrumento, na atuação da sociedade, para a regulação comportamental dos seus indivíduos, pois é através dela que se institui um património cultural comum, um conjunto de valores éticos e sistemas de regras comuns indispensáveis à coesão social e à manutenção da própria sociedade (Lopes, 2014: 8). O estado da Guiné-Bissau/o PAIGC, tendo consciência clara do papel da educação para alcançar os objetivos da reconstrução nacional, e que estes dependiam em larga escala do foco na educação, “engajou-se na formação de quadros em cursos médios e superiores em ordem a responder às necessidades de um país acabado de sair da guerra, extremamente debilitado em termos sociais e educacionais” (Teotónio & Mota,

apud Freire & Guimarães, 2003: 41). O país apresentava um quadro complexo, agravado por confrontar-se com a coexistência de dois sistemas de educação contraditórios: o sistema introduzido pelos portugueses durante a dominação colonial, concentrado nos centros urbanos, que controlavam, baseado numa espécie de escola metropolitana, e um sistema educativo que o PAIGC estava construindo, nas zonas libertadas, pelo qual a escola se integrava no trabalho produtivo da vida nas tabancas (aldeias) (Namone, 2014: 92). Nesse sentido, o desafio vai além da instrução ou alfabetização:

A política educacional implementada no período subsequente a independência foi direcionada as seguintes funções: i) transformação da então estrutura implementada pelo colonialismo português e da dualidade educacional – colonial e das zonas libertadas; ii) a unidade da educação com o trabalho produtivo; e iii) combater o analfabetismo que era de 90%...

(Cá, 1999: 6)

Diante disso e de muitas limitações, que vão desde escassos recursos financeiros e humanos qualificados de que dispunha, o país viu-se obrigado a estabelecer os objetivos tendentes a contornar essa realidade:

i) construir um novo sistema educativo para um novo contexto social, orientado para objetivos genuínos, decorrentes dos novos ideais político-ideológicos forjados durante a luta da libertação nacional, enfrentando limitações em termos de experiência, de recursos humanos qualificados, de infraestruturas, de meios financeiros, embora contando com a manifesta solidariedade da comunidade internacional, dos países e organizações amigas ou; ii) prosseguir com um sistema educativo herdado, estranho, construído na ótica da dominação colonial, altamente discriminatório e seletivo, introduzindo nele modificações pontuais para fazer face à inevitável explosão escolar, enquanto se construía paralelamente o novo sistema

(Furtado, 2005: 1).

Pelas necessidades decorrentes do período colonial, a política educacional desencadeada pelo governo instituído logo após a independência operou profundas transformações ideológicas que reafrikanizassem as mentalidades dos guineenses e ocasionassem a emancipação do ensino através de campanha de alfabetização das crianças e dos adultos (Cá, 1999: 4), como respostas imediatas a esses desafios. Para tal, de acordo com Freire (1978), este processo envolvia fundamentalmente uma decisão política em coerência com o projeto da sociedade que se procurava criar. Segundo o mesmo autor, o importante na alfabetização de adultos não seria “o

aprendizado da leitura de texto sem a compreensão crítica do contexto social a que se refere” (idem). É o que ele chamava de “conhecimento empacotado”. Porém, defende Freire que o aprendizado deve virar-se para a realidade local e ser protagonizado e construído pelas próprias protagonistas. A este propósito, desenhou-se e levou-se a cabo uma séria de medidas que se adequassem à realidade e à sociedade que se pretendia construir:

A introdução do trabalho produtivo nas escolas; a participação dos estudantes e professores em campanhas e serviços para a população; as atividades políticas valorizando o interesse local, nacional, africano ou do Terceiro Mundo: o estímulo à decisão coletiva seja no âmbito das salas de aula, na gestão escolar ou na sociedade, foram algumas dessas medidas que auxiliaram o início da mudança da "mentalidade colonial" nas ex-escolas portuguesas e nas novas instituições de ensino.

(Almeida, 1981: 93)

O sistema educativo instituído, além da instrução ou alfabetização, incentivava o povo guineense a mudar de atitudes e comportamentos que iam contra os valores instituídos para a nova sociedade através de “sessões de esclarecimentos” e reuniões com os habitantes das tabancas (aldeias), dos bairros das cidades com temas ligados “aos vícios coloniais” e às “práticas tradicionais nocivas”, quais sejam: casamento precoce, o domínio autoritário dos mais velhos sobre os mais novos e dos homens sobre as mulheres, as crenças tradicionais que promovem o medo da mudança e o fatalismo, entre outros.

Através do exemplo prático, estudantes e professores incentivam o povo guineense a mudar atitudes, a decidir sobre a própria vida. Para isso, são promovidas as "sessões de esclarecimento". São reuniões com os habitantes das tabancas (aldeias) ou bairros das cidades, onde são discutidos costumes tradicionais e vícios coloniais (como o costume de dar filhas em casamento desde crianças: o domínio autoritário dos mais velhos sobre os mais novos, dos homens sobre as mulheres, dos chefes sobre os subordinados; as crenças tradicionais que difundem o medo da mudança e o fatalismo: a crença nos amuletos e a necessidade da ação promovida coletiva para modificar as situações adversas; os hábitos alimentares prejudiciais à saúde; noções de higiene e a prevenção de doenças; o alcoolismo introduzido pelos colonizadores). São debatidas também as transformações económicas (a prática colonial da monocultura para exportação e a necessidade de diversificação para abastecimento interno e a técnica das "queimadas" para preparar terrenos de agricultura e suas consequências para o solo, perigo de incêndios na seca transformação da pesca artesanal em atividade rentável com auxílio oficial a

intensificação do trabalho agrícola para superar os prejuízos à guerra e diminuir a dependência externa de alimentos).

(Almeida, 1981: 94)

Além dessas, aproveitava-se para disseminar as novas ideologias para serem encarnadas, permitindo, deste modo, a que se fizesse face às ideologias coloniais, presentes fortemente nas mentes de alguns cidadãos, sobretudo, os das zonas urbanas. Por isso, o objetivo educacional do PAIGC após a independência consistia não apenas na formação em busca de quadros políticos e técnicos para o desenvolvimento da nova nação independente (Namone, 2014: 98-99), como também “criar um homem novo, trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da participação efetiva e criadora nas transformações sociais” (Cá, 1999: 124, citando Freire, 1978: 49). Para isso, essa educação teria de basear-se na realidade da Guiné-Bissau, pensada pela população local, a partir da realidade sociocultural do país (Freire, 1978).

É óbvio que os fracos recursos que o país herdou e a reduzida quantidade e qualidade dos quadros fizeram com que o país enfrentasse enormes dificuldades na implementação dos planos desenhados. Esses recursos eram essenciais para serem postos em prática. Além da carência/insuficiência de recursos atrás referida, estes são outros fatores que concorreram para a dificuldade de materialização do desiderato (projetos educativos): impreparação e incompetência dos dirigentes do partido que assumiram o poder na altura, sobreposição do partido ao estado e a dependência externa do ponto de vista financeiro.

Relativamente ao primeiro aspeto - a impreparação ou incompetência dos dirigentes -, naturalmente, com o quadro educativo que se apresentava na matéria de formação de quadros do período colonial, impossibilitava a que o próprio país dispusesse de quadros suficientes para atender às demandas na altura. Assim, a gestão do estado passou a ser assumida pelos dirigentes do partido (PAIGC), saídos da luta sem mínima preparação, que quando muito tinham o 4º ano de escolarização. Esta situação persistia, igualmente, por sentimento de serem compensados pela participação na luta, ou seja, os combatentes sentiam-se no direito de ocupar cargos na hierarquia do poder político, por terem participado da luta contra a dominação colonial. E eles, ocupando algum cargo, estariam a garantir a sua subsistência e da sua família. “A luta pela

libertação continuava como testemunho omnipresente na sociedade guineense [...] esta sacralização da luta surgiu para mascarar a incompetência dos dirigentes do partido” (Cá 1999: 45). Para Koudawo, entre vários fatores que concorreram para o fracasso estão a “falta de preparação e má organização dos próprios dirigentes da campanha, falta do pessoal qualificado, insuficiências logísticas, entre outros (1995: 114). Enquanto na ótica de Namone,

O governo não conseguia implementar todas as orientações desenhadas tendo em conta a escassez dos recursos, sobretudo recursos humanos qualificados, e a pouca experiência dos próprios governantes, que não tinham a qualificação técnica necessária para administrar o país e suprir a grande demanda da população pela educação

(2014: 105).

O segundo aspeto - sobreposição do partido ao estado - testemunhou que, porventura por o estado ter surgido da ação do partido pela luta desencadeada durante onze anos, terá levado os dirigentes dos partidos a encarar o partido como supremo e definidor das orientações do estado. Aliás, de acordo com os princípios e o programa do PAIGC, toda a atividade política e de reconstrução nacional se desenvolve de acordo com a divisa do partido: “Unidade e Luta” (PAIGC, 1974: 146). O que levou Cá a afirmar que “tornar-se-ia difícil tomar decisões técnicas sem que houvesse interferências de partidário. Consequência: a eficácia da organização ficou estagnada à espera das decisões político-partidárias ou naufragou-se num caos generalizado” (1999: 126), em que o papel do professor é reduzido ao “mero executor de normas e exigências decididas nos gabinetes” e a escola como “mero aparato ideológico” (Cá, 1999: 7).

O último aspeto - a dependência externa, rotulada por muitos como neocolonialismo - surgiu na sequência da crise económica (que levou o país a abraçar o neoliberalismo) que afetou sobretudo os países mais pobres, como a Guiné-Bissau, condicionando toda a sua ação. Este fato consubstanciou-se na reconfiguração do estado, que passou a atuar sob dependência dos parceiros, aliado à luta pelo poder. Convém realçar que foi a partir desse período que os ideais e projetos previamente estabelecidos começaram a ser postos em causa, e foi, igualmente, o período marcado pela cisão entre Cabo-Verde e a Guiné, em consequência do golpe de estado de 1980 (Namone, 2014: 106). Por conseguinte, inaugurou-se uma nova fase de aparente abertura política voltada aos países capitalistas, que resultou nos acordos de cooperação com estes países e as

instituições financeiras internacionais, orientadas pelo programa neoliberal de ajuste estrutural (idem). No plano educativo, procurou-se encontrar estratégias apropriadas que dessem respostas aos problemas do ensino, que se agravava de forma paulatina, segundo Cá (2008: 151). Nesse sentido, foi promovida a reforma global do sistema educativo: estruturação global do sistema, denominado Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF) (aprovado em 1981) e desenvolvimento e melhoria da qualidade de educação, intitulado “Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau” (datado de 1988) (MEN; 1981: 3). Porém, tal reforma do sistema educativo não passou das letras mortas, porque, nada se viu em termos de realizações. Por isso, para muitos estudiosos, foi o período que marcou o recuo do sector educativo. Afirmou Furtado que “esta estagnação verificou-se a partir de 1980, registando-se a queda dos efetivos escolares, que era alta nos primeiros anos após a independência” (2005: 110). Embora tenha sido uma situação conjuntural na altura, a educação foi a área mais afetada, e contava com fraca qualidade de quadros e sem especialistas, agravada com a evasão dos poucos que tinham formação para outras ocupações em outros departamentos do estado. Por conseguinte, reapareceu o elitismo: um grupo ou uma classe passava a controlar o estado, promovendo uma minoria e excluindo uma maioria, o que conduziu, assim, à recriação de uma estrutura de classe (nova elite). E “o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os níveis superiores de educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada” (Oliveira, 1977: 40). Tal ia contra os princípios defendidos inicialmente pelo partido (PAIGC), por ter afetado o quadro social em construção, baseado na afirmação das “culturas africanas” (Fanon, 1979: 174-175).

Entretanto, os líderes adotaram um modelo clássico de Estado-Nação, no qual se enfatizam a unidade e a centralidade, em detrimento de uma diversidade social e cultural a ser composta democraticamente (Kizerbo, 2006). Com isso, voltou a segregação entre gente urbana e gente rural, que fora combatida tanto no período da guerra assim como nos primeiros momentos da independência. Esta situação não só permitiu a que aparecesse uma classe de privilegiados, mas também reintroduziu a questão de “civilizados”, ou seja, indivíduos considerados “civilizados” em oposição aos que eram considerados “gentios”, pois, de acordo com Cá,

O sucesso individual dos estudantes representava para o jovem distanciamento progressivo da sua realidade de onde ele era originário a comunidade rural e a sua

integração gradual em um universo antagônico, o mundo urbano, em que trabalho intelectual e manual não se misturavam.

(2000: 10)

Este fato suscitou algumas questões para reflexão: i) Que mudanças e realizações foram que a independência trouxe? e ii) A educação à luz dos ideais do partido na luta pela independência e na reconstrução do país.

No respeitante ao primeiro ponto, considerando as caracterizações das escolas sob auspícios do partido nas zonas libertadas e em todo o país, no período pós-independência, o foco da investida do Partido/Estado era não só na educação, mas também na criação de condições sociais que favorecessem a igualdade e eliminassem as barreiras entre o povo. Constatou-se, de fato, um avanço nesse sentido: muitos tiveram possibilidade de acesso à escola, independentemente da sua situação ou condição social, através dos projetos educativos voltados para o campo como reflexo da realidade do ensino e da convivência na diversidade (embora de forma tímida, já que o processo de unidade nacional, na ótica dos partidários, pressupunha a eliminação das noções de etnia). Define Cabral (1977) a unidade nacional “[...] como caminho que conduz à eliminação da identidade étnica entre o povo da Guiné-Bissau com vista a construir uma pátria gloriosa e amada, baseada na força da nossa união na Guiné e Cabo Verde”.

Contudo, pelas práticas assumidas pelos dirigentes e pela forma como funcionava a educação, era notável uma tendência de continuidade das práticas coloniais, como, por exemplo, dar privilégios à gente urbana. Antes da independência, havia um único liceu (em Bissau). Este fato promoveu a evasão escolar e êxodo rural, porque, não havendo os liceus nas regiões e havendo a necessidade de prosseguir com os estudos, um aluno teria que abandonar a sua aldeia para estudar nesse único liceu. A alternativa seria abandonar o estudo e estar condenado a viver assim para o resto da vida (Cá, 1999: 129). Mesmo os que conseguiam deslocar-se para Bissau encontravam barreiras (condições de acesso), sobretudo pela idade. Só teria acesso ao liceu quem concluiria o liceu com não mais que dezoito anos (depois foi revisto para 21 anos). Por isso, a escola secundária “permaneceu seletiva e discriminatória, embora uma elite nacional substituísse os estrangeiros. Aparentemente, quase 90% dos alunos matriculados no primário não chegariam ao secundário (de acordo com o número de estudantes

matriculados nos dois níveis em 1975) ” (Almeida, 1981: 91). Parecia fruto da circunstância, mas foi algo bem consciente e eventualmente planejado, basta apreciar o trecho do discurso do então presidente:

Esta escola é como a faca de dois gumes, porque aos alunos devem ser ensinados o que devem fazer quando forem grandes, se não, acontecerá como dantes, em que cada indivíduo que aprendia a ler até 3ª ou 4ª classe [série], já não queria ser lavrador, queria vir para a cidade. Se deixarmos que isso continue a acontecer, as nossas escolas constituirão uma grande fábrica de desempregados, porque não teremos trabalho para dar a toda a gente na cidade. Portanto, temos que criar uma nova mentalidade nos indivíduos que vão às escolas. [...] temos que valorizar o trabalho do camponês. Por isso temos que fazer uma revisão total do nosso programa de ensino. Temos que transformar o nosso programa de ensino num programa de acordo com o nosso desenvolvimento. Um programa de ensino que servirá a nossa terra e não o programa de ensino que irá formar indivíduos que irão desprezar o próprio trabalho do seu povo, do seu país. Queremos sim que cada indivíduo estude mais para elevar o nível do nosso povo, que cada indivíduo que estudar mais e aprender mais sirva a sua terra, o seu povo

(Cabral, 1978: 55 apud Namone, 2014: 99-100)

Ainda que pareça que a intenção era exatamente no sentido inverso, isto é, acabar com essa segregação, o segmento a seguir esclarece:

pois não havia escolas e professores suficientes para estendê-lo por todo o território. Sobre esse aspeto, os dirigentes explicavam que era menos importante possibilitar o acesso, a curto prazo, de toda a população ao ensino secundário (já que não haveria trabalho para tantos técnicos médios no país). Importante seria abolir imediatamente os privilégios desses técnicos e neutralizar a atração exercida pela cidade e a fuga dos lavradores escolarizados promovendo transformações econômicas e sociais no interior transmitir conhecimentos úteis aos lavradores no curso primário evitar a possibilidade de ascensão profissional apenas pela posse de uma habilitação formal (certificado de conclusão do curso secundário), valorizando a competência baseada na experiência prática.

(Almeida, 1981: 98)

É bastante claro, portanto, as razões subjacentes nesta estratégia, porque a melhor forma de evitar o êxodo de pessoas que vivem nas zonas rurais é levar a escola junta delas, e como a melhor forma dessa população aperfeiçoar as suas atividades agrícolas - sublinhando que quanto melhor estudares, melhor fazes o teu trabalho de lavoura e outros¹⁵ – ou seja, quanto mais nível de escolarização, melhor é a forma de evitar

¹⁵ “Devemos mostrar também que, se um indivíduo for à escola, fará melhor a lavoura (...) Um homem que for à escola, que fizer seus estudos até um certo nível, estará mais apto a utilizar um trator, a consertar um trator, a retirar maior rendimento do trator. Estará mais apto mesmo para estudar os avanços que a cultura terá noutros domínios, para estudar as experiências que serão feitas nos centros de experiências que vamos criar aqui, para de fato ser um agricultor moderno, capaz de seguir toda a vida

segregação ou a aparecimento dos mais privilegiados e o igual acesso a todos passava necessariamente pela expansão do ensino secundário para todas as regiões. Ficou claro que a real intenção se prendia não só com a falta de recursos humanos e financeiros para suportá-lo, mas também com o enquadramento dos futuros quadros qualificados, que viriam talvez a ameaçar os seus cargos (dirigentes), porque aqueles preparados estão para assumir funções destes. Assim, assinala-se apenas mudanças das pessoas, mas não do paradigma.

O outro aspeto da (des)continuidade a assinalar, prende-se com a persistência das ideologias colonias/ocidentais nas escolas, sobretudo no liceu, através professores estrangeiras, que vinham no quadro da cooperação com vários países para a superação das lacunas deixadas pelos portugueses, que ensinavam no período colonial (curiosamente, estes voltaram como cooperantes para ensinar). As ações destes enfatizavam a

Supervalorização da tecnologia avançada, vista como remédio para todo e qualquer mal do subdesenvolvimento; a infalibilidade da ciência, que teria um valor milagroso crença absoluto independente da sua aplicação concreta na realidade, são visões 'ideológicas' que podem ser transmitidas através do ensino dessas matérias.

(Almeida, 1981: 127-128)

Essa atitude era considerada como a confirmação da superioridade e versatilidade da cultura ocidental em detrimento da cultura africana, algo que ia contra os princípios da luta e da reconstrução nacional e assinala(va) a continuidade das ideologias coloniais embora numa outra perspectiva.

O segundo ponto chama a atenção para o fato de ter sido dos fatores que estiveram na base da estagnação da educação: por um lado, a impreparação dos dirigentes na altura, por outro lado, a dependência absoluta do estado, no seu todo, e em particular a educação nas decisões e políticas a adotar. Isto não só constitui entraves por falta da visão e da capacidade para o setor mas também toda a ação se reduzia à deriva da vontade e do interesse dos dirigentes do partido. Assim sendo, "a eficácia da

da sua terra - vida política, vida social - um agricultor que possa se beneficiar de todos os progressos da humanidade (Almeida, 1981: 99)

organização ficou estagnada, à espera das decisões do “Partido-Estado”, o que levou o país a mergulhar num caos generalizado” (Namone, 2014: 95). Naturalmente, este fato terá tido profundas implicações no funcionamento do sistema, permitindo a que se chegasse ao estado em que se encontra(va) a educação no país.

Então, com base no exposto, podemos notar, sim, algumas mudanças e realizações como massificação do ensino primário, no ponto de vista quantitativo, certas adaptações e ligação do ensino à realidade sociocultural do país, mudança do período das férias, que coincide com a época de atividades agrícolas, ou a escolarização das mulheres. Porém, constata-se uma série de situações que evidenciam a persistência das ideologias ocidentais no ensino da Guiné: a começar pela opção linguística, a manutenção do português como única língua de ensino (algo que será discutido no próximo capítulo), língua que não é a materna ou da interação social da esmagadora maioria dos alunos guineenses; a escola como espaço da recriação da “classe elite”, desta feita pelos próprios guineenses; e a divisão social decorrente da desigualdade de acesso à escola, embora aqui não funcionasse com o critério de “assimilado”, o qual privilegiava uma determinada classe ou grupo em detrimento da maioria, sobretudo, da classe mais desfavorecida das zonas rurais. Consubstancia-se, por conseguinte, na polarização, na mesma sociedade, de classes profundamente extremadas, ou seja, uma cada vez mais rica e a outra cada vez mais pobre, sem possibilidade de ascensão social desta, como resultado do ensino que se pratica no país.

1.2.1.5. Educação no Multipartidarismo

O multipartidarismo corresponde ao período de abertura democrática, ou seja, a passagem do regime monopartidário para o regime democrático. Foi efetivamente concretizada no princípio dos anos noventa com a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994, embora tenha dado os sinais dessa abertura na década de oitenta com o retomar das relações com os países capitalistas. Esta situação, portanto, teve as suas implicações em todos os setores da vida pública, em especial, no setor educativo. Nesse período, houve algumas mudanças e transformações sem, no entanto, deixar, teimosamente, de persistirem alguns problemas que têm constituído entraves no sistema educativo guineense.

Esta abertura político-social permitiu a que, no setor educativo, se observasse a maior abertura para a intervenção do setor privado, através da legalização da participação da sociedade civil, o que fez com surgissem diversos operadores educativos (Furtado, 2009: 39). Apesar de esforços em levar o ensino a toda a população, desde a luta de libertação, como se comprometeu, o estado não tinha capacidade de satisfazer cabalmente as necessidades no setor, pelo que decidiu abrir e regulamentar as intervenções de outras entidades e pessoas coletivas e singulares nos setores da educação e formação (Decreto nº 7/91 de 20 de maio, do Boletim Oficial [Diário da República] nº 20 de 20 de maio de 1991 apud Lopes, 2014: 29). Esta decisão, segundo Lopes (2014: 42), foi reconhecida como uma das importantes decisões políticas assumidas pelo Estado, depois de constatar que por si só não seria capaz de garantir a educação a todos os cidadãos. Permitiu a maior expansão da rede escolar na Guiné-Bissau e favoreceu o acesso à educação básica, assim como “houve melhorias ao nível da cobertura escolar nos últimos anos como resultado do esforço do Governo na disponibilização de novas salas de aulas e na abertura à participação do setor privado e comunitário na oferta de serviços educativos” (Banco Mundial, 2008 e 2009: 31). Também é assinalável, a partir desse período, a participação das comunidades ou populações que se têm organizado para dar maior dinamismo à educação, “através da construção de escolas comunitárias, salas de aula, apoio aos professores com subsídios de alimentação e transporte e construção das suas casas” (Lopes, 2008: 10).

O outro ato digno de nota nesse período tem a ver com a criação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (LBSEG), como suporte das reformas que pressupunham a criação de “um quadro/instrumento de política educativa para a organização do sistema” (Lopes, 2014: 67), ainda que este processo tenha precisado de cerca de duas décadas para a sua concretização: “o projeto político para dotar o sistema educativo guineense de uma Lei de Bases do Sistema Educativo é bastante antigo, data de 1992/1993 e que o ano de 2009/2010 correspondeu à fase de finalização desse processo iniciado 17 anos antes” (idem: 119). Os políticos tenham-no assumido como algo que resultou da vontade política, pelas evidências, no entanto,

terá sido por pressão externa dos parceiros¹⁶ e dos sindicatos, estes que reivindicavam a regulamentação da sua carreira profissional e que pressupunha uma lei geral que regulamentasse todo o sistema.

Esta aparente mobilização em torno da educação, proporcionada pelo maior envolvimento e intensificação de ações, com vista às respostas profícuas aos problemas e necessidades da população guineense, paradoxalmente, tem produzido os resultados muito aquém do desejado. Pois, se analisarmos o sistema educativo guineense à luz dos princípios gerais que fundamentam e norteiam toda a ação educativa, compreenderemos melhor o reflexo daquilo que é a realidade educativa do país. Independentemente dos problemas ou necessidades que qualquer realidade apresente especialmente e tipo de sociedade que se pretenda construir a partir da ação educativa, o primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser a redução da vulnerabilidade social das classes marginais e desfavorecidas de modo a romper com o círculo vicioso da pobreza e da exclusão social (Delors et al., 2001: 125). De acordo com os Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento, estabelecidos pelo Banco Mundial (BM), para o setor educativo até 2015, seria necessário que os estados: i) assegurassem a educação para todos, ii) eliminassem as disparidades entre os géneros no ensino primário e secundário até 2005 e a todos os níveis do ensino até 2015 (Kraft & Negrão, 2010: 17). O Sistema Educativo Guineense como “o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação” (Lei n.º 4/2011, capítulo I, alínea 2), embora se confirme a conformidade da vocação e a missão com instrumentos ou diretrizes internacionais como propósitos e desafios educativos, a realidade espelha um cenário não condizente com a real missão das entidades responsáveis, como se vê na imagem panorâmica da realidade educativa guineense no trecho que se segue:

fraca qualidade de ensino; grave insuficiência quantitativa e qualitativa da rede escolar educativa; carência de equipamentos educativos essenciais na maioria dos estabelecimentos escolares que caracterizam um ambiente de aprendizagem pobre; elevado número de professores sem qualificação inicial e contínua no exercício do processo ensino-aprendizagem, pois 63% dos professores contratados não têm formação pedagógica apropriada (Aplicação para o Fundo Educação para Todos 1, 2011, p. 5);

¹⁶ Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que estabelecia que até 2000 todas as crianças em idade escolar deveriam ter acesso a uma educação de qualidade (Lopes, 2014: 67).

existência de um fraco sistema de formação inicial de professores; inexistência de um sistema de formação contínua de professores; falta de professores com formação especializada para desempenho de determinadas funções educativas especializadas; desajustamento dos conteúdos programáticos face às realidades sociais, económicas, financeiras e pedagógicas do país; baixo nível de remuneração dos educadores e professores acompanhados com longos períodos de atrasos de pagamento de salários; inúmeras greves de professores que levam à paralisação completa das atividades letivas; falta de sistema de avaliação de professores e de educadores; inexistência de serviços de apoio psicológico, de saúde, de orientação escolar e profissional; elevado número de alunos por turma caracterizadas por uma grande heterogeneidade etária na sua composição; tempo escasso de ensino repartido em três turnos letivos (1.º turno: 07h00 – 11h00; 2.º turno: 11h00 – 15h00; 3.º turno: 15h00 – 19h00); elevada taxa de analfabetismo; insuficiente expressão da educação pré-escolar; elevada taxa de incumprimento da escolaridade obrigatória; entrada tardia na escola de crianças em idade escolar; baixo rendimento dos alunos; alta taxa de insucesso e abandono escolar; baixa taxa de frequência escolar; disparidade entre os géneros no acesso à escola e na conclusão dos ciclos de ensino, principalmente do ensino secundário; debilidade extrema da educação especial e do ensino técnico profissional; funcionamento debilitado dos estabelecimentos de ensino superior; ausência de instâncias de investigação em educação; ausência de integração das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino [...]¹⁷

A existência dos problemas acima expostos justifica a persistência da elevada taxa de analfabetismo no país, que rondava 50,3%, em 2010, segundo o próprio Ministério da Educação Nacional (Lopes, 2014: 21). De acordo com o Banco Mundial “muitas das crianças que concluem o ensino básico permanecem analfabetas devido à fraca qualidade do ensino que recebem (2009: 30). E, segundo Cá, “a repetência nos níveis em que acontece na escola básica guineense é inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável socialmente e improdutivo economicamente” (1999: 180).

Portanto, o Setor Educativo Guineense apresenta a incapacidade, por um lado, em absorver a maior percentagem de crianças em idade escolar e, por outro lado, em proporcionar qualitativamente a educação àqueles que se encontram dentro do sistema. Ficou longe de cumprir tanto com as metas propostas, que são as de assegurar a educação para todos e a equidade de géneros, que continua a apresentar diferenças como cumprir com a missão básica e essencial, garantir maior equilíbrio social e eliminar grandemente a pobreza que se alastra cada vez mais para os níveis

¹⁷ (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, 2000, pp. 4-5; Aplicação para o Fundo Educação para Todos, 2011, p. 5 (ver anexo 1); Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento [IPAD], 2011, pp. 308-309; Furtado, 2005, pp. 41-45; Campos & Furtado, 2009, pp. 14- 44; Monteiro, 1993, pp. 106-111). In Lopes (2014: 22-23)

insuportáveis. Nesse sentido, a educação na Guiné, ao longo da história do país, esteve e tem estado ao serviço das ideologias que não refletiam/refletem as necessidades e demandas sociais, mas, sim, das estratégias de dominação e de exploração dos mais fracos pelos mais fortes, através de manipulações e discriminações. Por um lado, se a escola colonial serviu de instrumento ideológico e de dominação cultural, por outro lado, para os governos assumidos pelos próprios nativos, ela serviu (e serve) de trampolim pessoal e de grupo de elite que continua a explorar o resto da população, que cada vez mais se abraça com a extrema pobreza. Entretanto, é incompreensível a manifesta incapacidade de fazer face aos problemas crónicos que afetam o sistema educativo guineense, e este, por várias décadas, ligado sempre aos escassos recursos (ou falta dos mesmos) dos quais o país dispõe. Deste modo, trazemos duas notas que sustentam a inconsistência desse argumento: se é verdade que a educação é o setor potenciador de todos os outros, ou seja, não pode haver o desenvolvimento em outras áreas sem educação, por é que outros setores constituem prioridades em detrimento da educação? Pois o bolo orçamental para educação varia entre 8% e 13%, enquanto, por exemplo, para o setor da defesa e segurança (para um país que não está ameaçado nem em guerra) ronda 30%, e os órgãos da soberania (Presidência, Governo, ANP e Tribunais), cada um, é-se-lhe reservados valores orçamentais superiores à da educação. Dos valores orçamentais afetados à educação cerca de 99% são destinados apenas ao pagamento dos salários. O que, de facto, pressupõe a inexistência do investimento no setor (Educação) pelo governo e que os maiores investidores no sistema são encarregados de educação dos alunos e os parceiros do ministério, com cerca de 65%. Isso patenteia indiscutivelmente os reais motivos dos governantes de manter o *status quo* (não porque não haja meios, não têm vontade política e interesse em cumprir a sua missão), pois os seus filhos e familiares não estudam nas escolas públicas, mas, ou nas escolas privadas de grandes prestígios, ou no estrangeiro, enquanto a maioria da população, sem meios, são obrigados a frequentar as escolas públicas, que recorrentemente se encontram paralisadas devido a greves dos professores, o que leva, assim, a que, quase absolutamente, não haja condições para o mínimo funcionamento efetivo do processo de aprendizagens, o que significa um grave acentuar das fragilidade e forte disfuncionalidade do próprio sistema.

Capítulo II – Metodologia de Pesquisa

O homem, pela sua natureza e pela curiosidade que sempre o caracterizou, sempre procurou um mecanismo para encontrar respostas às indagações sobre tudo que o rodeia e que lhe diz respeito. De acordo com vários autores, nos primórdios da humanidade, esse processo baseava-se, de forma mais livre, na tentativa e erro. À medida que o tempo vai avançando, “o homem foi sistematizando suas ações, criando instrumentos e técnicas que lhe permitiram conhecer a natureza das coisas, bem como o comportamento das pessoas” (Cervo; Bervian, 2002; Fachin, 2006; Barros; Lehfeld, 2007). Nesse sentido, qualquer conhecimento científico, por um lado, é uma resposta a uma questão, pois, segundo Japiassú (1999: 84), sem pergunta não pode haver conhecimento científico, na perspectiva de que o surgimento do conhecimento vem na sequência de uma interrogação do homem por algo do qual não tem resposta e que é importante encontrá-la para que possa lidar com esse fenómeno; por outro lado, é fato que o conhecimento, ainda que tenha resultado do trabalho individual, tem carácter e finalidade coletivos:

O carácter coletivo do conhecimento reflete não só o fato de que o homem não produz conhecimento sozinho, como o fato de que o conhecimento, uma vez produzido, interfere na vida do próprio homem. Ao serem formulados e veiculados, as ideias e os conhecimentos contribuem para a manutenção e a justificativa da própria sociedade – nas suas relações, seus costumes e seus valores – ou para sua modificação

(Moroz e Gianfaldoni, 2006: 10).

Assim, pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. Apesar de poder partir da iniciativa individual, inclui toda a sociedade e seu interesse desta. Deste modo, para compreender do que se trata a pesquisa científica e como é desenvolvida nos tempos de hoje, trazemos algumas definições e os procedimentos básicos para a sua realização.

De acordo com Minayo, a pesquisa é uma

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados

(1993: 23).

Para Demo, trata-se de um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (1996: 34). Na perspectiva de Gil, é um “processo formal e sistemático de

desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (1999: 42).

Assim, a pesquisa científica é uma realização concreta de uma investigação que visa a encontrar resposta, de forma bem planeada e desenvolvida, de acordo com pressupostos e normas consagrados pela metodologia científica, e que segue um conjunto de etapas ordenadas. Ela (pesquisa) conta com o desenvolvimento metodológico como essencial para fundamentação e obtenção do resultado rigorosamente científico.

Apesar da reconhecida importância das técnicas e pressupostos metodológicos consagrados para a investigação científica,

não é uma sucessão de etapas estereotipadas ou estabelecidas que se cumprem numa determinada ordem imutável, mas sim uma investigação que permite que as opções, a construção e a organização de processos, compondo um modelo de análise particular, variam em função da natureza e da especificidade do objeto do estudo, e conforme a acuidade e a imaginação do investigador sem nunca afastar da fidelidade aos princípios de rigor metodológico fundamentais na investigação científica.

(Pardal & Lopes, 2011: 14 apud Lopes, 2014: 53)

Por isso, a investigação científica depende, de forma criativa e heterogênea, de “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (Gil, 1999: 26), de operações mentais e de uma linha de raciocínio adotada no processo para que os objetivos sejam alcançados, sem que sejam necessariamente formas estereotipadas e uniformes e, sem, no entanto, deixar de observar os princípios incontornáveis do rigor científico. É nessa senda que se segue a explicitação dos procedimentos metodológicos que caracterizaram o presente estudo.

2.1. Caracterização do estudo

Para consagrar cientificamente este estudo, somos obrigados a seguir uma das linhas do raciocínio à luz dos princípios básicos e imprescindíveis para a obtenção do conhecimento cientificamente comprovado e reconhecido. Tendo em vista os fundamentos das justificativas que suportam a necessidade e a pertinência do tema em estudo – evidente fracasso de todo o sistema educativo guineense, como consequência substancial das más políticas linguísticas e a adoção inapropriada dos métodos de ensino de língua escolar na Guiné com consequências transversais em todo o sistema educativo e, por conseguinte, na sociedade em geral –, muitos se debruçaram sobre a mesma problemática, mas nunca se

assumiu a adoção de uma medida alternativa que resolvesse o problema ou mitigasse os efeitos resultantes das práticas de ensino da língua no país. Nessa perspectiva, considerando a linha do raciocínio de Gil, corroborada por outros, quando diz que

quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno, surge o problema. Para tentar explicar a dificuldades expressas no problema, são formuladas conjeturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se conseqüências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as conseqüências deduzidas das hipóteses. [...]

(1999: 30).

Propomos levar a cabo um estudo que caracteriza o sistema educativo guineense e todas as suas dinâmicas ou mudanças como forma de compreendê-lo melhor e propor vias alternativas (no âmbito das políticas e ensino da língua). Para efeito, fomos rever as literaturas das temáticas concernentes ao nível global e ao nível das realidades (as)simétricas para efeito da comparação; e, por outro lado, proceder a um estudo concreto que envolve diretamente os agentes implicados no sistema, tendo aplicado abordagem diferentes de ensino da língua [portuguesa], como alternativa, considerando as características sociolinguísticas dos alunos guineenses (pode quiçá reverter a situação crónica do fraco desempenho escolar). Para isso, de ponto de vista de objetivos, recorreu-se à linha exploratória¹⁸ a partir das publicações científicas e documentais – pesquisas bibliográficas e documentais¹⁹ – e numa abordagem quali-quantitativa²⁰, ou seja, o estudo permeou as duas abordagens, pretendendo, por um lado, compreender, “com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais” (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002), aqui enquadrada no envolvimento dos agentes educativos, particularmente, os professores de LP, através de recolha das opiniões e nas constatações de vários agentes nos estudos e nas publicações; por outro lado, observou-se a abordagem quantitativa na realização do estudo a partir dos dados levantados dos alunos (e ademais)

¹⁸ É desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato. É realizado especialmente quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipótese (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002).

¹⁹ Bibliográficas – Estudo desenvolvido a partir de material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos e Documental – a partir de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (por ex.: Documentos de 1º mão: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes e fotografias. Documentos de 2º mão: relatórios de pesquisas, relatórios de empresas e tabelas estatísticas (GIL, 1999).

²⁰ A decisão pelo desenvolvimento de uma pesquisa quali-quantitativa envolve, além do interesse dos pesquisadores, o enfoque dado ao problema de pesquisa que, muitas vezes, depende de uma abordagem múltipla para ser adequadamente investigado (GIL, 1999; Richardson, 1999; Cervo; Bervian, 2002).

para a análise comparativa com vista a inferir as conclusões com base nos métodos e procedimentos adotados no estudo.

Assim sendo, considerando que a pesquisa “é construção de conhecimento original de acordo com certas exigências científica [...] e que deve obedecer aos critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação” (Goldemberg, 1999: 106) e atendendo à natureza e às circunstâncias deste estudo, a realização da pesquisa requeria uma abordagem que contemplasse as formas tradicionais da prossecução dos estudos científicos, que seguem as linhas teórico-metodológicas propostas e experimentadas em vários contextos como também métodos decorrentes da especificidade do estudo e da justeza da circunstância do estudo em si, que exige criatividade e as teorias que expliquem, de forma lógica e fundamentada, as opções postas em análise, e as hipóteses assumidas e associadas ao estudo.

Seguir-se-á, na seção seguinte, a explicitação dos procedimentos técnicos adotados nesta pesquisa para a obtenção dos resultados deles resultantes, conforme os objetivos propostos à partida.

2.2. Procedimentos e recolha de dados

Partindo do pressuposto de que “a mola propulsora do método científico é a articulação entre os métodos e instrumentos com o espírito científico dos pesquisadores (Cervo; Bervian, 2002; Fachin, 2006; Barros; Lehfeld, 2007), neste trabalho adotou-se os seguintes procedimentos: primeiro, a revisão da literatura - publicações, dissertações e teses que abordaram algo que tenha ligação com o tema deste estudo, documentos tanto legais como orientadores, como programas e currículos escolares, dos quais se procurou extrair dados que respondem às questões orientadoras desta pesquisa. Atendendo ao objeto do estudo desta dissertação, por um lado, mediante uma entrevista semiestruturada, recolheu-se os dados e opiniões dos professores de LP, com os quais se procurou apurar a noção e o nível do conhecimento destes em práticas de ensino de língua, particularmente, L2; por outro lado, procurou-se reconhecer a situação do ensino de LP enquanto língua de ensino na Guiné através de opiniões dos professores constante no roteiro da entrevista; segundo, de acordo com a fórmula/método assumida para este estudo, constitui-se dois grupos de alunos do Ensino Secundário, catorze alunos em cada, em que o primeiro grupo (alvo de estudo) conta

com aqueles que frequentam o curso de aperfeiçoamento²¹ de LP num centro especializado para tal, cujo método de ensino de língua é L2, e o segundo grupo, constituído por alunos igualmente do Ensino Secundário que não frequentam esse curso. Levantou-se, dos dois grupos, os respetivos resultados anuais no Ensino Secundário, entre 7º ano e 12º ano. Do primeiro grupo, foram extraídos resultados de antes e depois/no decorrer do curso de língua, e, do segundo grupo (grupo de controlo), extraídos resultados de dois anos ou níveis escolares subsequentes, para efeito de comparação. Estes resultados foram obtidos através das pautas dos resultados das respetivas escolas com consentimento e autorização dos próprios alunos, selecionados de forma aleatória, aplicando o critério de paridade em níveis escolares, género e idade.

Assim, mediante levantamento bibliográfico e outras consultas feitas, foi possível recolher informações e dados relevantes para a caracterização/descrição dos fenómenos desconhecidos ou implícitos, para as reflexões e formulação de conclusões constantes neste trabalho e com os resultados dos dois grupos dos alunos do Ensino Secundário, através de fórmula adiante explicada, numa análise cruzada e interpretativa, traduzidas em tabelas e gráficos. Isto permitiu inferir não só níveis do desempenho dos alunos que compõem os dois grupos, mas também reconhecer implicações da adoção de L2 no ensino da língua no desempenho desses aprendizes e a diferença que esta faz em comparação com o outro grupo.

2.3. Análise de dados

O processo de análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito da pesquisa tem a ver com o tratamento de dados das informações recolhidas junto das diferentes fontes selecionadas ou a que se recorreu com vista a construir conhecimentos sólidos e consistentes, de acordo com os objetivos previamente propostos (Marconi; Lakatos, 2010). Para Laville e Dionne (1999: 214-215), o processo de análise e interpretação de dados “permite abordar atitudes, valores, representações, mentalidades e ideologias”. E na linha de Bardin, a análise de conteúdo pode ser entendida como

um conjunto de técnicas da análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.

²¹ Curso promovido pelo grupo de professores – Sociedade AJALV - licenciados no Instituto Camões em Bissau, que funciona no Centro cultural Português de Bissau na Embaixada de Portugal desde 2012 e apoiado tecnicamente pela FEC (ONG portuguesa versada na área da educação).

Nessa perspectiva, para a obtenção dos resultados visados, de acordo com os objetivos traçados e a natureza do estudo, adotou-se as seguintes fórmulas: das leituras bibliográficas aplicou-se o método hipotético-dedutivo através de análise baseada em informações expostas ou não à luz das hipóteses previamente concebidas podendo ou não ser confirmadas ou das informações ou dos dados transversalmente consensuais por diferentes autores; relativamente à verificação ou análise das políticas educativas, particularmente, linguísticas a partir das decisões, deliberações ou leis e dos planos curriculares ou programas, pela ausência praticamente das primeiras, recorreu-se aos autores que teriam escrito algo sobre tais; quanto aos planos curriculares, procurou-se verificar em que medida refletiriam as políticas adotadas e a conformidade destas com a realidade sociolinguística do país e se prevê uma abordagem que se adequaria às características dos alunos guineenses e do contexto do ensino; e, por fim, para a análise dos dados obtidos dos resultados dos alunos, em primeiro lugar, para o primeiro grupo, observou-se, individualmente, o desempenho de cada aluno em três indicadores: i) aqueles cujos resultados se mantêm antes e depois/durante o curso de LP denominamo-los CONSTANTE; ii) os que apresentaram progresso são denominados CRESCENTE; e iii) são denominados DECRESCENTE aqueles que regrediram, por seguintes domínios²²: a) Língua Portuguesa, b) Disciplinas práticas, c) Disciplinas teóricas, d) Línguas estrangeiras – francês e/ou inglês - e e) Média Global (incluindo a LP), em que os valores obtidos (de 0 a 20) por cada e em diferentes domínios são traduzidos em percentagem (de 0 a 100%). Para efeito da análise, verificar-se-á em cada domínio a percentagem de cada situação (CONSTANTE, CRESCENTE E DECRESCENTE) e, no fim, em termos globais.

No primeiro plano, a análise é feita ao nível de cada grupo em diferentes domínios e ao nível global, e no segundo plano, estabelece-se a comparação entre os dois grupos, por domínios e ao nível global²³.

Convém sublinhar que o foco de análise não incide sobre os resultados da comparação dos dois grupos, mas, sim, sobre o nível do desempenho em três indicadores atrás referidos. Em diferentes domínios procura-se compreender maiores e menores implicações desta abordagem, além do desempenho global. Através das tabelas e gráficos que refletem

²² As siglas foram simbolicamente definidas por nós e não decorre do senso comum.

²³ A obtenção dos resultados para indicadores resulta das médias das disciplinas das mesmas características e a média de todas as disciplinas do nível para o indicador global.

informações resultantes destas análises, far-se-á interpretações e descrições com base em desempenho de cada grupo por domínio e ao nível global e, depois, comparar-se-á os dois grupos ao nível de cada domínio e no cômputo geral. Assim, considerar-se-á o melhor desempenho daquele que reunir maiores percentagens nas situações CRESCENTE E CONSTANTE, e o pior, em maiores percentagens na situação DECRESCENTE, o que permitirá inferir, de fato, não só implicações diretas no desempenho em LP e no desempenho global, mas também irá permitir identificar em que domínios têm maior ou menor impacto.

Embora seja fiável e metódico, do ponto de vista científico, o estudo apresenta as suas limitações, desde o número abrangido, devido, por um lado, à disponibilidade ou limitação dos alunos do liceu que frequentam o curso, este ministrado para muitos, que não são apenas do Ensino Secundário, por um lado; à situação de ensino, sobretudo, o público, na Guiné, ultimamente caracterizada por paralisações absolutas do funcionamento das aulas em virtude das greves, por outro lado. Foram dois anos letivos sem funcionamento das escolas públicas da Guiné, por isso, muitos alunos que haviam sido selecionados para este estudo, ou desistiram, ou mudaram para as escolas privadas. Estas ocorrências condicionaram a colaboração e obtenção de informações e de dados.

**Capítulo III – DEMANDAS SOCIOLINGUÍSTICAS
NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Historicamente, o campo linguístico proporcionou acesos debates e assinalou dinâmicas e evoluções teóricas interessantes, tendo, inicialmente, a língua como objeto de estudo e desassociada do falante e da sociedade. Lançamos um olhar a esse debate não como o nosso foco de análise, mas como forma de compreender e enquadrar a análise que faremos do tópico em estudo.

Fato irrefutável: o contributo e a pertinência dos estudos científicos não se restringem ao valor dos resultados alcançados ou à descoberta resultante desses estudos, mas, sim, têm a ver com o interesse e iniciativa de apurar fatos, confirmando-os ou não. Isso valoriza qualquer contributo nesse campo independentemente da sua pertinência ou não. Nesse sentido, sem pretensão de julgar os autores que iremos analisar, reconhecendo o pioneirismo e utilidade das suas contribuições, propomo-nos a analisar os precedentes da análise contemporânea na linguística, que inclui fatores extralinguísticos na análise e as suas implicações na compreensão real dos fenómenos linguísticos.

De acordo com Coelho et al. (2010), duas correntes marcaram o período pré-sociolinguístico. A primeira - Estruturalismo –, defendida por Saussure. Para esta corrente, “a língua (i) é tomada em si mesma, separada de fatores externos; (ii) é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos”. A segunda corrente é a gerativista, sustentada por Noam Chomsky. De acordo com esta teoria, a língua “(i) é concebida como um sistema de princípios universais; (ii) é vista como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência” (Coelho et al., 2010: 13-14). Deste modo, na linha destes autores, as duas abordagens teóricas, pelo “sentido de elevar a linguística à posição de campo científico pleno, com objeto e método definido” (idem) (contribuição do estruturalismo) e pela sofisticação ainda maior dessa ciência ao propor que “a faculdade da linguagem é um componente universal e inato da espécie humana” (idem) (contribuição da gerativista), são assinaladas no campo linguístico pela inauguração científica neste. No entanto, essas abordagens excluem as influências externas à língua que decorrem das mudanças e dinâmicas sociais na análise dos fenómenos linguísticos, assumindo uma perspectiva na qual “as regras e relações internas dos componentes da gramática são suficientes para uma descrição adequada do objeto descrito pela linguística” (idem), o que se afigura na linguagem como um “constructo homogêneo” (idem).

Entretanto, essa ideia foi depois questionada e também refutada por estudiosos, como por exemplo, Meillet, que defende a visão da língua como sendo fato social e que “a linguística é uma ciência social”, e, assim, “o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (1921 apud Calvet, 2002: 16). Portanto, esta nova abordagem explica o fenómeno linguístico por meio dos fatores ignorados pelas abordagens anteriores (históricos e sociais). Ela (abordagem) sugere a “presença do componente social na análise linguística”, onde a Sociolinguística “se ocupa da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala” (Coelho, et al., 2010). Nesse sentido, a partir da inserção da sociolinguística no âmbito de interesses da linguística, passou-se a reconhecer a íntima relação existente entre língua e a sociedade, e começou-se a analisar questões como: variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planeamento linguístico, entre outras (idem). Isto permitiu a que na análise da língua fossem inclusos os aspetos da cultura em que é usada, a relação entre os interlocutores, entre outros (idem). Assim sendo, atendendo à ligação intrínseca entre a sociedade e a língua e ao facto de esta ser fenómeno resultante daquela, também é natural que se admita o papel fundamental da língua na evolução e no constructo social, o que lhe reserva o papel manipulador e influenciador das relações sociais, tornando-a em instrumento da decisão política que institui e regula os comportamentos linguísticos e comunicativos com implicações diretas na vida sociocultural e económica dos membros ou grupos da sociedade. Este facto confere à língua um papel preponderante no desenvolvimento global de uma sociedade, tal como afirmam Abdula, Timbane e Quebic:

Não seria possível serem traçadas filosofias de desenvolvimento económico, programas de inovação tecnológica e metas a serem alcançados sem que haja uma base linguística pré-estabelecida, que permita a aquisição do conhecimento tecnológico, a nomeação dos sistemas e o partilhar dos saberes adjacentes.

(2017: 39)

Assim, associado à prática de atuação interativa dependente da cultura de seus usuários, permite assumir “um carácter político, um carácter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas”

(Antunes, 2009), requerendo, assim, políticas linguísticas²⁴ que devem ir ao encontro das aspirações sociais e criar condições de igualdade social e de igualdade de acesso a oportunidades de diferentes grupos sociais que compõem uma sociedade. Esta necessidade assume maior relevância no âmbito educativo, como instituição vocacionada para a moldagem e projeção social, na qual a língua desempenha importante papel. Por um lado, trata-se do meio que permite a interação entre os membros da sociedade, facilitando a troca de experiências e de conhecimentos, e, por outro lado, carrega consigo as visões socioculturais e a do mundo do falante. Perante este fato, considerando a diversidade cultural e, por conseguinte, linguística, de diferentes grupos etnolinguísticos, numa sociedade, acresce então a necessidade e a pertinência de uma definição e planificação criteriosa de línguas para as funções oficiais e comunicativas numa determinada sociedade, com maior ênfase no sector educativo, considerando as suas implicações na aprendizagem escolar. Por isso,

a escolha da língua para o ensino deveria exigir um esforço redobrado dos governantes e dos especialistas em educação, na busca de uma planificação coerente e coesa da política linguística, que deve ter como objetivo geral promover o desenvolvimento qualitativo da educação do país, a partir da inclusão sociocultural de todas as populações, especialmente as mais necessitadas

(Namone & Timbane, 2017: 40).

A complexidade da opção linguística no âmbito das políticas linguísticas, particularmente nas sociedades etnolinguisticamente heterogéneas, é manifestamente real e infalível, dado que se apresenta um quadro diversificado de grupos sociais com respetivas características sociolinguísticas diferenciadas, em que umas das quais recaem as opções linguísticas como políticas linguisticamente assumidas.

3.1. Políticas linguísticas no contexto plurilingue – caso da África

A África é tradicionalmente considerada um continente rico em diversidade linguística – apesar de variabilidade de seus falantes, ou seja, essas línguas não têm mesmas proporções de uso pelos africanos: apenas um terço (1/3) da população africana fala 50% de total das línguas), o que justifica a sua posição de segundo continente com mais línguas faladas (cerca de 30%), atrás da Ásia com cerca de 32%, tendo a Europa 4%. (Calvet, 2014)²⁵. De acordo

²⁴ Políticas linguísticas estão voltadas para uma prática de carácter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (língua de trabalho, oficiais, nacionais) (Severo, 2013: 451)

²⁵ Louis-Jean CALVET, professor Emérito, Universidade de Aix-Marseille, na Conferência Internacional sobre “o sucesso da educação em África: o desafio das línguas”, pela CIEP, Dakar, de 27-28 de março, 2014.

com este autor, as línguas africanas agrupam-se em seis tipos: tipo A – língua com estatuto oficial nacional; tipo B – língua com estatuto oficial regional; tipo C – língua veicular; tipo D – língua endógena padronizada e utilizada no ensino; tipo E – língua utilizada diariamente por uma comunidade linguística e transmitida de geração em geração; e tipo F – língua ameaçada que não é transmitida (idem). Com base nestas classificações, Calvet procurou definir perfil linguístico dos países africanos (que inclui apenas 38 países de 54 ou 55 do continente africano): perfil de A – países com única língua oficial e de ensino; perfis A, C e E – países com uma ou duas línguas oficiais, algumas línguas veiculares e grande número de línguas vernáculas (11 países); perfis A, C, D e E – onde uma política linguística transformou a situação, por exemplo, numa língua D na do ensino - 11 países.

Na linha do mesmo autor, à luz da classificação ou agrupamento linguístico atrás exposto, apenas 0,9% das línguas africanas tem estatuto oficial nacional (tipo A) e são faladas por cerca de 10% dos habitantes; 3,8% das línguas africanas preenchem o tipo C (veicular, como o crioulo na Guiné-Bissau) e constitui LM para cerca de 30% da população local. E as do tipo E representam 79% do conjunto das línguas e são utilizadas por cerca de 34% da população (caso das línguas étnicas na Guiné-Bissau).

Esses dados revelam grande desproporcionalidade entre as línguas e os falantes: as línguas com estatuto oficial, que praticamente são herdadas dos colonizadores, com cerca de 0,9% são línguas, em maioria das partes ou em todas as partes, do ensino para população que tem outra língua, que tem cerca de 90% da massa falante (34% de tipo E, mais 30% de tipo C, mais o resto). Este fato chama atenção, sobretudo, no processo de ensino das crianças oriundas das populações que não têm as línguas de tipo A. E levanta-se a questão, legítima para nós: por que é que aquelas que têm cerca de 90% dos falantes não podem ser línguas de aprendizagem?

Atendendo que a educação “é um dos principais eixos estruturantes do desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada cidadão”, da formação intelectual, cultural e humana e, por conseguinte, de cada comunidade, é atribuída à escola o papel preponderante para a efetivação dessa missão (Morgado & Silva, 2016: 59), incumbe-se-lhe o dever, através do planeamento linguístico²⁶, de promover e desenvolver políticas escolares que vão em conformidade com os desideratos pré-definidos e que atendem naturalmente às necessidades

²⁶ Planeamento linguístico interessa-se pela prática, pela implementação da política que é a sua aplicação prática no seio de uma determinada sociedade (Calvet, 2007)

sociais e de aprendizagem global das crianças, com propósito de colmatar as necessidades ou os problemas sociais. Considerando as fortes implicações da língua na aprendizagem, sobretudo, para a criança e para o seu desenvolvimento cognitivo, requer-se, então, políticas linguísticas que vão ao encontro dessas perspectivas e que permitam que a criança cresça e se desenvolva intelectualmente, de forma adequada e, por conseguinte, potenciá-la, a par de outras, como cidadã plena e permitindo a sua participação ativa no desenvolvimento da sociedade em que esteja inserida ou a que pertence. Para tal, é necessário que as políticas linguísticas enveredem pela utilização das línguas dos aprendizes, como defende a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: “toda a pessoa tem direito a receber educação na língua própria do território onde reside” (Oliveira, 2003). Aliás, quando a criança descobre que a sua língua é importante a ponto de merecer a opção como língua de aprendizagem, “começa a valorizá-la e usá-la de forma mais persistente” (Abdula, Timbane & Quebi, 2017: 43).

No entanto, apesar de a África espelhar uma realidade de multilinguismo, não o é na realidade escolar (Maurer, B., 2014)²⁷, ainda que o seu reflexo na educação e no desenvolvimento seja notório. De acordo com Crispim (1994), “as questões do estatuto de língua veicular e de língua escolar adquirem maior importância”, mas não tem sido algo fácil tendo em conta que, segundo o mesmo autor, várias situações concorrem para a sua inviabilização, tais como: i) alegada intenção de construção de uma “nação” que pressupõe aniquilação das diversidades culturais e linguísticas, optando, em maioria dos casos, pelas línguas herdadas dos colonizadores e ii) medo de potencializar rivalidade entre grupos étnicos pela escolha de uma língua em detrimento de outra. Nesse sentido, como forma de evitar esses conflitos, recai a preferência sobre a língua imposta pela colonização, como língua neutra, que não criaria nenhuma rivalidade entre os grupos étnico-linguísticos ou opção pela língua mais falada ou com maior número de falantes (língua majoritária), preterindo as minoritárias – algo que dá origem ao outro problema: injustiça social ou violação do direito da minoria.

No que diz respeito ao primeiro caso – construção de uma nação -, um insistente argumento que fundamenta e sustenta a sua opção consiste nos ideais da formação da nação, ou seja, na promoção de unidade nacional nos meados dos séculos XIX e XX, “marcados por uma série de políticas de repressão à diversidade linguística” (cf. Anderson, 2015; Hobsbawn, 2013;

²⁷ Bruno Maurer, professor na Universidade Paul Valéry, Montpellier na Conferência Internacional pela CIEP, 2014 sobre “o sucesso da educação em África: o desafio das línguas”

Oliveira, 2002; Varennes, 2015), e concretamente no período em que ocorria o processo de modernização e centralização dos Estados nacionais, cuja ideologia assentava na ideia da homogeneidade linguística, que garantiria a unidade nacional, e que passava necessariamente pela adoção de uma única língua oficial para a nação. Para Hamel (1995), “essa resistência está associada à ideologia da nação homogênea e monolíngue que consolidou os Estados nacionais nos séculos XIX e XX e que ainda hoje persiste entre a classe hegemônica”. Ainda o mesmo autor segue dizendo que “garantir direitos coletivos a grupos etnicamente distintos poderia colocar em risco a unidade e a soberania da nação, constituindo, assim, uma verdadeira ameaça à segurança nacional” (idem). Nessa senda, segundo os defensores desta ideia, a heterogeneidade contrapõe os princípios que pressupõem a existência de uma nação unida e que as variabilidades podem potencializar não só a segmentação social, mas também a criação de conflitos decorrentes das eventuais rivalidades étnicas, pondo assim em causa ou ameaçando a coesão e progresso social. Para que assim não acontecesse, convinha promover uma única língua, com a qual todos se identificassem e revissem como parte da sua identidade.

Entretanto, as escolhas das línguas que assumam este papel nem sempre foram/são pacíficas. É-o, visto que, uma escolha, por um lado, que pode ser uma língua que não é falada por alguma parte do povo e que culturalmente não o representa, o que provoca, naturalmente, a resistência em aceitá-la como tal; por outro lado, pode mais conflituante, quando a escolha recai sobre a língua de um dos grupos sociais. Muitas vezes, escolhe-se a do grupo majoritário, ignorando a situação dos minoritários (o segundo caso). Nesse sentido, à medida que essa ideia ganhava espaço e se consolidava, aqueles cujas línguas não correspondiam à língua oficial dos estados, sobretudo na aprendizagem, “sofreram toda sorte de discriminação e exclusão social” (Silva, 2017).

Os autores mais contundentes defendem que a exclusividade da língua dominante como oficial coloca em vantagem os falantes dessa língua “tanto no acesso a serviços e benefícios estatais quanto no controle de áreas administrativas, políticas, educacionais e econômicas” (Varennes, 2015), pois, segundo este autor, “os direitos linguísticos constituem um instrumento que pode permitir maior participação desses indivíduos na vida pública e, portanto, no exercício da cidadania” (idem). Assim, a língua assume um papel essencial na promoção de equilíbrio social, na participação ativa dos cidadãos na vida pública e na redução da pobreza e promoção da ascensão social dos grupos mais desfavorecidos, caso as suas línguas sejam tidas ou incluídas pelas políticas oficiais:

uma abordagem generosa e prática para o uso de línguas minoritárias por parte dos Estados ajuda as minorias a alcançar acesso igual a serviços e oportunidades. Ao utilizar as suas línguas, as autoridades contribuem de forma mais eficaz para as minorias, na medida em que estão mais bem informadas, participam mais eficazmente na vida pública e têm um melhor acesso aos serviços e às oportunidades. A utilização da língua das minorias contribui assim para a sua inclusão em todas as facetas da sociedade e promove a coexistência pacífica. Usar somente uma língua oficial pode resultar em sua exclusão desproporcional – e potencialmente servir para alienar, criar desvantagem e antagonizar parte da própria população do estado

(Varenes, 2015: 46)

Piller (2016: 5), apesar de ser “extremamente raro que a língua seja considerada um fator pelo qual indivíduos, comunidades ou nações podem ser excluídos”, como a questão da justiça social a par das desvantagens e discriminações baseadas em questões de género, raça, religião, etnicidade, etc., admite que “se nós não formos capazes de, ao menos, reconhecer as desvantagens e discriminações com base na língua, nós não seremos capazes de trabalhar para uma mudança positiva” (idem). Portanto, como forma de reverter este cenário, é necessário “garantir que todos os cidadãos tenham os mesmos instrumentos de acesso à cidadania (idem).

Porém, Edwards (2006) e Wee (2011) opõem-se a essa posição, defendendo que a constituição desses grupos (maioritários e minoritários) decorre da construção social, portanto, de um processo natural. Para Edwards, a opção pela língua minoritária nem sempre foi algo que condiz com o desejo ou com as necessidades da comunidade, pois “o contato com outras sociedades implica uma dinâmica de mudança constante, de apropriação e reapropriação de significados sociais, políticos, económicos, culturais e – por que não? – linguísticos” (2006: 103). Este autor acusa ainda os defensores da minoria de estes não estarem comprometidos com a vida dos falantes dessas línguas, mas, sim, tão-somente da língua em si, “tomada como objeto, artefacto a ser resguardado e conservado, peça de museu” (idem). Adianta, de forma mais acutilante, que

a ecologia de línguas é agora uma indústria em vertiginoso crescimento, mas é difícil ver que ela tem feito a alguém algum bem – exceto, claro, para aqueles académicos que encontraram ampla oportunidade para publicarem argumentos do lado dos anjos, e para promoverem o debate, se apenas entre eles mesmos

(Edwards, 2006: 101).

De acordo com este autor, nada adianta as medidas interventivas através das políticas linguísticas, enquanto o quadro social apresenta a diferença. Por isso, segundo ele, “a ineficácia de tais políticas linguísticas se deve ao simples fato de que a normatização de uma língua não muda a balança social que separa os grupos dominantes dos grupos social e

economicamente mais fracos” (idem). Enquanto as condições sociais assim o ditam, não faz sentido algum “reivindicar o uso de uma língua que não lhes propiciará a emancipação social e política que necessitam ou desejam” (idem).

Na ótica de Wee (2011), não se coloca apenas a questão de direito no âmbito interétnico, mas também intraétnico (dialetos), já que as variabilidades internas de uma língua pode gerar igualmente as concorrências dialetais, admitindo que “a eleição de uma variedade para a padronização pode produzir discriminações contra falantes que dominam outras variedades, não eleitas como 'a língua minoritária’”. Conforme Wee (2011), a questão que se coloca incide sobre o lugar dos “direitos linguísticos” nas opções da comunidade, em caso de não haver consenso entre membros no que tange à desejabilidade e a legitimidade, ou seja, o que confere a legitimidade e o que justifica as aspirações da comunidade para esses direitos quando os pontos de vista não se convergem. Portanto, a determinação da escolha da língua maioritária como língua oficial é algo resultante do fenómeno global, das dinâmicas sociais que as medidas interventivas não são capazes de mover. É possível até que as opções de grupos minoritários pela língua maioritária sirvam como estratégia de negociação social e luta política (Silva, 2017: 677).

Então, no fundo, nas duas perspectivas, e no olhar de May, as línguas têm as funções mutuamente excludentes: enquanto “a língua dominante é a única autorizada a assumir um papel instrumental, a língua dominada é associada somente a valores sentimentais” (2005: 325). Neste sentido, a língua minoritária pode ter importância para a identidade, mas não um valor instrumental. Assim, independentemente da situação favorável ou não a um ou ao outro, importa sublinhar que as questões que constituem preocupações se prendem essencialmente com o domínio da língua no ensino-aprendizagem, já que “a educação na língua do educando facilita o desenvolvimento cognitivo, sobretudo, nas fases da educação básica para além de construir bases da referência cultural” (Namone & Timbane, 2017: 40). Por isso, os que constituem o grupo minoritário são desprovidos dessa possibilidade, o que naturalmente os impede de gozar desta faculdade e repercute negativamente nas suas vidas e na sua plena integração social.

Assim, pode-se confirmar duas tendências que as situações expostas forjam nas sociedades etnolinguisticamente heterogêneas: a primeira, a ausência de uma política linguística coerente e adequada, porquanto prevalece o ideal da unidade nacional – homogeneidade linguística – optando por sacrificar as diversidades culturais e, por conseguinte, constitui

fortes entraves no processo de ensino-aprendizagem, considerando que a língua em que ocorre é estranha aos aprendizes, e, a segunda, resulta da escolha de uma ou mais línguas locais oficializadas (mas que raramente abrange todas que compõem a sociedade em concreto, considerando, por um lado, grande número de que por vezes uma sociedade dispõe, e, por outro lado, a incapacidade de criar condições prévias para que todas possam beneficiar de igual tratamento), da qual surgem questões de desigualdade e da exclusão social, que aparecem grupos com maior afinidade linguística com a oficializada, ora por proximidade, ora por ser essa língua adotada. Quanto ao outro que não só a desconhece, mas também não se revê nela, o que, portanto, não garante igualdade de acesso à aprendizagem para ambos grupos e cria a situação de vantagem àquele em detrimento deste, o que se consubstancia em discriminação e exclusão social de um a favor de outro, dá lugar à pobreza da classe desfavorecida, potencializa os conflitos e ameaça a paz e a coesão social.

Em suma, por um lado, enquanto as demandas socioeducativas exigem ou requerem uma intervenção de políticas que sejam profícuas à realidade própria, em nome de um utópico projeto estereotipado e exótico de construção de uma “nação”, e, por outro, manifesta negligência de ignorar fatos espelhados pelos resultados que são produzidos pelos sistemas em que ainda se acredita e insiste na manutenção de *status quo*, que até aqui tem comprometido o desenvolvimento do sector educativo, o desenvolvimento dos próprios países e dos seus cidadãos, e agravando a situação da pobreza extrema e da desigualdade social, sobretudo em África, e ameaçando fortemente as futuras gerações. Daí urge a necessidade de adotar políticas e estratégias adequadas, porque o que se nota não é essencialmente a questão de recursos que tem afetado os sistemas educativos africanos, mas, sim, políticas e estratégias consentâneas com as realidades africanas. Assim, é mais do que urgente o redireccionamento das políticas educativas, em particular, políticas linguísticas, que considerem os contextos plurilingues, que não continuem a ver a pluralidade linguística no ensino africano como obstáculo à coesão nacional, mas, sim, como enorme contributo para o sucesso escolar e desenvolvimento social e económico do continente. De acordo com as recomendações saídas da CIEP, “a introdução das línguas africanas nos sistemas educativos é [...] uma necessidade para melhorar a qualidade da educação e para garantir a coesão social” (2014). Isso quer dizer que a reversão do atual cenário dos sistemas educativos africanos passa necessariamente pelo domínio da língua de ensino que se afigura na implementação das estratégias linguísticas assumidas pelas políticas educativas, passando primeiro pelo investimento sério na elaboração de gramáticas e dicionários escritos dessas

línguas, produção de manuais e formação de professores, embora acarrete, naturalmente, os meios financeiros. Isto seria menos dispendioso que os resultados negativos de atuais sistemas: evasões escolares, reprovações, entre outras. Ademais, segundo Rodrigues, “uma política educacional plurilinguística incentivaria o respeito às diferentes culturas e traduziria a importância das línguas maternas na erradicação de processos de exclusão política e social, uma vez que facilitaria a aprendizagem e aumentaria a participação social e política das populações” (Rodrigues, 2011: 62). Ainda que não pareça algo fácil, tendo em conta a complexidade que a caracteriza, de acordo com Calvet (2014), para desenvolver uma política escolar, no domínio linguístico, “é necessário saber como medir a importância relativa das línguas e as relações que mantêm entre elas”. Portanto, apesar de o multilinguismo no ensino ter sido sinónimo do aumento de despesa (ou ainda o é), das dificuldades cognitivas (algo revertido com recentes estudos), agora as mesmas instituições já reconhecem fortes possibilidades de a utilização das línguas africanas constituírem “meio de reforçar a diversidade cultural e de valorizar o património cultural” (idem), como forma de melhorar a qualidade do ensino, porque, como sublinha Hassana Alidou²⁸, “não podemos aprender sem compreender” (2014). Logo, sucessos escolares, justiça e equilíbrio social, combate à pobreza e o desenvolvimento global das sociedades plurilingues, sobretudo africanas, dependem das políticas linguísticas voltadas para as línguas locais e faladas pelas crianças e alunos africanos.

3.2. Políticas linguísticas comparadas da África lusófona – PALOP

Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), nomeadamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial²⁹, Moçambique e São Tomé e Príncipe, são um grupo que também compõe a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma organização intergovernamental que inclui, além dos PALOP, o Brasil, Portugal e Timor-Leste (Rodrigues, 2019). Historicamente, estes países foram marcados por um patrono colonial comum (exceto a Guiné Equatorial) e cujos vestígios sociolinguísticos derivados deste se configuram numa identidade comum, ainda que, do ponto de vista geográfico, não se agrupem. Apesar de esta identidade derivada da lusofonia ser de origem complexa

²⁸ Investigadora, especialista em desenvolvimento internacional e diretora do gabinete da UNESCO, Abuja pela CIEP, 2014

²⁹ O país recém-integrado nos PALOP, que, no entanto, pouco se dispõe das informações relativas às políticas linguísticas e as relações etnolinguísticas da realidade equato-guineense. Deste modo, impossibilitará a sua reflexão nesta análise.

(colonização e dominação), as relações multilaterais desses países foram de relevância determinante, pois, de acordo com Rodrigues, “durante o período de colonização, existiu um entendimento orientado ao objetivo mútuo dos PALOP em obter suas independências de Portugal” (2019). No entanto, no período pós independência e de formação de estado, esse esforço tornou-se, na prática, completamente improcedente (idem: 108). A descontinuidade das ligações iniciadas é justificada pelas políticas assumidas pelos estados novos, onde, apesar dos protagonistas serem os mesmos que os anticolonialistas, enveredaram por uma política voltada e sustentada pelos ideais externos, ignorando as demandas internas. Assim sendo, não se verifica uma verdadeira identidade comum, fato atribuído à singularidade da situação da descolonização tardia de Portugal, o que terá motivado o destaque de outras identidades nacionais internas e a aproximação com as demais organizações internacionais pan-africanas, levando à não apropriação do português pela maioria dos povos desses países, em que se acreditava que construiria uma verdadeira identidade luso-africana. Porém, a ausência dessa identidade não quer dizer a ausência da identidade lusa nos PALOP, pois, de acordo com Vilela,

a situação é bem diversa de país para país. Em Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, há, como vimos, os chamados crioulos, que no meu entender já formam línguas de comunicação normais e, em grande parte, normalizadas ou em vias de normalização". Em Angola e Moçambique, a situação parece estar bem mais clarificada.

(2001: 37)

Os contextos históricos e culturais - diriam ainda geográficos e demográficos desses países - fizeram com que surgissem dois blocos entre os cinco países que compõem os PALOP, com características bastante comuns. Por um lado, a Guiné-Bissau, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe formam um bloco – os três países apresentam em comum territórios e número de população bastante pequenos e nos quais surgiu, dos contatos entre nativos e os portugueses, o crioulo com muita similitude, que funciona nesses países como língua veicular. Por outro, Moçambique e Angola formam outro bloco – ambos países têm territórios e números de população bastante maiores sem uma língua crioula. Segundo Abdula, Timbane e Quebi (2017), este bloco é dezassete vezes maior que o outro, e nele não houve ou não surgiu o crioulo como noutro bloco, pois as condições sócio históricas não o favoreciam. Para estes autores, isto se deveu às dimensões territoriais e demográficas, sendo que nos territórios pequenos e com número de população reduzida tornou-se fácil a penetração dos portugueses, e foram tão intensas as ações colonizadoras e necessidades comunicativas, que forjaram o surgimento do crioulo, que hoje é a língua mais falada e a língua materna da

maioria das populações desses países. Enquanto no outro bloco, segundo os mesmos autores, as mesmas razões (dimensões territoriais e demográficas) dificultavam a permeabilidade do português, considerando a grande desproporcionalidade das duas populações em contato.

Não foi fácil ao português impor-se em tão extensos territórios, dado o número diminuto dos seus falantes de línguas africanas... Por outro lado, a estabilidade e o isolamento dos diferentes grupos rurais africanos e a sua pouca mobilidade fortaleciam o uso das línguas maternas entre populações autóctones.

(Pereira, 2006: 68 apud Abdula & Timbane & Quebi, 2017: 28)

Atendendo que qualquer plano educativo, sobretudo em África, começa sempre pelo fator linguístico, e tendo em conta que a situação nesse continente é, do ponto de vista linguístico, muito complexa, pois “há um plurilinguismo generalizado, que tanto pode ser multilinguismo, bilinguismo, ou, numa outra perspetiva, situação de completa diglossia” (Vilela, 2001: 37), e, portanto, nos PALOP não é exceção. Todos esses países, tendo em conta os contextos particulares, sofrem pressões linguísticas tanto internamente (tratando-se dos países multilingues) como externamente (por serem rodeados dos países vizinhos cujas línguas oficiais são diferentes, além das necessidades de integração e de globalização). Aliás,

Os países africanos lusófonos sofrem da pressão das línguas oficiais dos seus vizinhos. A Guiné Bissau está completamente cercada por vizinhos que têm o francês como língua oficial. No plano interno, o crioulo exerce também uma pressão sobre a língua portuguesa... São Tomé e Príncipe está numa zona onde dominam o inglês e o francês... Angola tem quatro vizinhos dos quais os dois do Norte (RDC e o Congo) e os dois ao sul e ao leste têm respetivamente o francês e o inglês como línguas oficiais. Quanto a Moçambique, ele é completamente rodeado por países anglófonos (Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabué, África do Sul, Swazilândia)

(Kukanda, V. 2000: 108 apud Vilela, 2001)

Assim, estas pressões linguísticas nos PALOP criam condições favoráveis para a maior infiltração das “línguas estranhas” nesses países, fato que leva, hoje, a uma preferência por essas línguas pelos cidadãos desses países, aliada à maior procura de estudos superiores nos países vizinhos. O que exatamente prova, cada vez mais, a anglofonização e, sobretudo, francfonização dos países afro lusófonos. E hoje, constata-se ações burocráticas e documentos exclusivamente em línguas estrangeiras (não em português, língua oficial no país). Uma prova inegável dos francfonizar e anglofonizar dos países afrolusófonos, sobretudo a Guiné-Bissau, é quando o francês e inglês se constituírem os pré-requisitos indispensáveis nos concursos lançados para se ingressar nas instituições nacionais e privadas, por exemplo, das bancas cujos maiores utentes são nacionais, e, ainda serem

usados pelos altos dignatários e responsáveis do país em ocasiões internacionais em detrimento do português, do crioulo, etc.

Este fato explica-se pela maior dominação das línguas estrangeiras como consequência do fraco investimento na difusão da língua portuguesa, não só nos respectivos territórios, mas também nos espaços regionais e internacionais tanto dos PALOP como de Portugal. De acordo com Couto (2001),

a importante posição que a língua portuguesa ocupa atualmente no panorama linguístico mundial não resulta de concretização de um programa estratégico que visasse atingir esse objetivo, uma vez que Portugal nunca associou ao processo de expansão uma política de difusão da língua, ao contrário do que fizeram outras potências europeias, mas resulta sim da difusão que, espontaneamente, navegadores, guerreiros, mercadores, marinheiros e missionários, a partir do século XV, ao espalharam-se pelas quatro partidas do mundo, conferiram à componente linguística um carácter de disseminação que está na base do aparecimento de diversos crioulos em África, América e Ásia

(Couto, 2001 apud Vilela, 2001: 34)

No panorama educativo dos PALOP verifica-se um desempenho bastante diferenciado, particularmente, no que tange às políticas linguísticas. Não obstante haver esta situação de relaxamento quanto à suficiente disseminação de língua portuguesa, constata-se maior interesse por ela no campo do ensino em detrimento das línguas locais, pois “ao observar a constituição de cada um dos PALOP, nota-se interesse pela promoção da língua oficial (LP), e pouco se faz menção ao destino dos diversos Línguas Bantus, do Khoisan e dos crioulos falados pelos cidadãos residentes no espaço dos PALOP” (Abdula, Timbane e Quebi, 2017: 28). Segundo estes autores, a situação está mais nebulosa nos casos da Guiné e São Tomé e Príncipe, porque “não houve nenhuma política linguística tomada em nível da lei-mãe [constituição da República]” (idem).

Considerando a situação sociolinguística dos PALOP em que praticamente todos os países africanos são plurilingues, é preciso maior atenção nas questões linguísticas tendo em conta as suas implicações na aprendizagem (como havíamos referido atrás), porquanto “a educação em línguas locais é primordial para o avanço a passos largos para o desenvolvimento” (Abdula, Timbane e Quebi, 2017: 42). Os estudos mostram claramente que “a educação na língua do educando facilita no desenvolvimento cognitivo, sobretudo nas primeiras fases da educação básica, para além de construir bases da referência cultural” (idem: 40), ajuda “na melhoria da qualidade de ensino e na autoestima das crianças e jovens” (idem: 42), constituindo-se em uma espécie do museu cultural dos falantes dessas

línguas. Ainda que de forma tímida, assinalam-se alguns avanços em alguns países dos PALOP nesse sentido: reconhece-se a necessidade do ensino ocorrer nas línguas locais, o que pressupõe, *a priori*, uma prévia fixação ortográfica e padronização dessas línguas e elaboração e produção dos suportes linguísticos (gramáticas e dicionários) e formação dos professores para essas demandas. Entretanto, a curto prazo, isso não parece exequível, pois requer tempo e recursos, aliás “só a médio ou longo prazo seria possível utilizá-las na alfabetização e no ensino formal” (Vilela, 2001: 38). Ainda assim, alguns países já se encontram avançados nesse sentido: em Moçambique, desde 1989, fez-se trabalhos linguísticos prévios da fixação e padronização das treze línguas locais na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) (Martinho, 1994: 81), e a padronização destas ocorreu em 2008³⁰, e em Cabo-Verde, em 1979, procedeu-se à normalização do crioulo³¹.

Em Angola, surge a proposta para a fixação fonológica de seis línguas locais (Instituto de Línguas Nacionais [ILN]³² Boletim Nº 1 Luanda, 1987), citado por Vatomene Kukanda (2000).

Porém, na Guiné-Bissau e em São Tomé Príncipe, oficialmente não se assinalou nenhuma iniciativa do género, até agora, exceto algumas iniciativas privadas e académicas.

Essas iniciativas, contudo, não excluem o português (assim que venha a concretizar-se efetivamente) do processo do ensino-aprendizagem nos sistemas dos PALOP: com base nos resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo, prevê-se que as crianças aprendam conceitos básicos e sejam alfabetizadas mais efetivamente na sua língua materna nos primeiros anos, pelo menos até ao 4ºano, em que o português desempenha o papel de língua franca, que vai sendo usada progressivamente, enquanto as línguas maternas fazem o percurso inverso, ou seja, à medida que se avança, o seu uso reduz-se, e o português vai avançando nos níveis superiores.

No caso de Moçambique, parece que o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) é presentemente favorável a um modelo que utiliza uma língua bantu (L 1) como língua de ensino nos primeiros anos da instrução primária, como um estágio em direção ao ensino posterior exclusivamente apenas em Português. O INDE tem vindo a experimentar este tipo de Modelo em Gaza e Tete desde 1993, através de um programa financiado pelo PNUD e pelo Banco Mundial.

(Lopes, 1997: 28)

³⁰ No seminário de padronização da ortografia de línguas moçambicanas (Abdula & Timbane & Quebi, 2017: 27)

³¹ Uma instituição para regular o papel das línguas.

³² Do Primeiro Colóquio Linguístico sobre “A problemática do estudo e da utilização do crioulo”, de 9 a 14 de abril de 1979, ainda no período vigente da unidade com a Guiné-Bissau.

Portanto, considera-se perfeitamente possível a construção de uma identidade multilingue tendo em conta a natureza linguística extremamente diversificada no continente africano, incluindo luso-africana (dos PALOP). Segundo Rodrigues, não é prejudicial ao português como língua de ensino nesses países, pelo contrário, este com outras línguas contribuem para uma possível “internacionalização e uma identidade cultural-linguística, para cada vez mais o sistema internacional e as nações nele inseridos serem mais multilingues e integrados entre si” (2019: 108-109). Assim sendo, na linha de Abdula, Timbane e Quebi (2017: 29), “o primeiro passo seria a valorização das línguas africanas e, para que isso ocorra, deve-se oficializa-las nos países e nos locais onde elas são faladas”. Na ótica de Lima,

o sentimento de que a valorização da língua própria é uma necessidade por meio da oficialização - A oficialização de uma língua faz com que ela seja efetivamente um instrumento de uso efetivo, pois normaliza e padroniza a escrita e a própria fala. A oficialização da língua incentiva a produção literária, a investigação, e faz com que a língua seja conhecida fora do próprio país de origem.

(2001)

Assim, como forma de superar problemas com que os sistemas educativos africanos, em particular, e os afro-lusófonos têm vindo a enfrentar, como evasão escolar, fraco nível de aprendizagem, alta taxa de reprovação, entre outros, com implicações diretas nas vidas sociais e económicas, é necessário que se avance para a definição de políticas linguísticas que vão ao encontro das necessidades e aspirações das populações, no sentido de atingir maiores progressos e mais equidade possível nas sociedades africanas.

3.3. Realidade sociolinguística guineense

A Guiné-Bissau tem mais de vinte grupos étnicos, e cada um com a sua língua. Dessa forma, o país apresenta uma vasta diversidade linguística e cultural (Namone & Timbane, 2017:43). Este constructo sociolinguístico terá resultado das sucessivas invasões imperiais africanas nos tempos idos, acabando por engendrar atual cenário no xadrez sócio antropológico que hoje se vislumbra na sociedade guineense (Santos, 2015). As incursões aventureiras dos europeus no continente africano (no caso da Guiné, os portugueses), que visavam a “civilizar os indígenas”, possibilitaram a que chegasse a língua portuguesa (Cá, 2015). Os contatos com os nativos da Guiné, que já tinham as suas línguas próprias, e pela necessidade de comunicação entre as partes e dificuldade da compreensão da língua do outro forjaram o surgimento de um crioulo, que hoje se tornou língua franca e veicular do país ou língua nacional, servindo igualmente do instrumento essencial para a coesão interétnica e fator de

mobilização para a “unidade e luta” do movimento libertador. Hoje, a língua materna (LM) da maioria da população guineense, sobretudo nas zonas urbanas, e LM ou L2 nas zonas rurais, são faladas por cerca de 80% de toda a população (Couto & Embaló, 2010).

Durante o período colonial, na escola, nas instituições administrativas e na imprensa usava-se a Língua Portuguesa, enquanto o crioulo servia para a pregação religiosa ou ações de alfabetização pelos missionários, mas sem consentimento das autoridades civis na altura (Candé, 2008: 19). A exclusividade linguística imposta pelas autoridades coloniais era justificada pela i) inexistência de padronização e de sistemas da escrita de línguas locais, inclusive o crioulo, ii) “ausência de tradição escolar institucional em línguas em línguas africanas ou crioulos” e iii) inexistência de professores com preparação adequada para ensinar essas línguas e dos recursos didáticos apropriados para o seu ensino (Crispim, 1994, apud Candé, 2008: 19). Essas mesmas razões justificaram a continuidade das mesmas políticas, paradoxalmente, pelas autoridades sucessoras, durante a luta e pós-independência, tendo Cabral considerado a LP a maior riqueza deixada pelos portugueses: “o português é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram” (Cabral, 1990: 59), o que equivale dizer que esta língua é um instrumento facilitador dos contactos internacionais e como mecanismo de acesso aos conhecimentos científicos (como se existisse alguma língua científica ou que se pudesse adaptar ou não às ciências). Isto revela uma ignorância por completo do verdadeiro papel que a Língua Portuguesa teve ao longo da colonização e as implicações desastrosas no sistema educativo. De forma a compreender melhor o papel desempenhado pela LP, sugerimos que se faça apreciação atenta da passagem que se segue:

A colonização foi um empreendimento que não só dominou administrativamente os territórios colonizados, tendo explorado os seus recursos de modo ilegítimo e ilegal, mas foi sobretudo um acto de alienação cultural dos nativos (indígenas, no vocabulário do imperialista), que viram as suas tradições inferiorizadas e ridicularizadas; a sua História suspensa e colocada no estado selvagem em que a dominação colonial sempre procurou ter os homens e mulheres oprimidos; e as suas línguas consideradas as mais incultas que existiam, tanto mais que eram denominadas de dialetos, e não propriamente línguas.

(Jaló, 2019)

Assim, não parece bastante convincente encará-la apenas numa visão estrita de língua como instrumento de comunicação, ignorando ou descuidando a devastação que essa língua (portuguesa) exerce na cultura dos PALOP e o fato de que mais de 99% da população a desconhecia ou não a fala, mas tendo de aprender nessa língua. Então, seria bastante utópico acreditar no seu favorecimento na aprendizagem.

Neste contexto do multilinguismo que caracteriza a Guiné-Bissau, o português goza de estatuto privilegiado de língua oficial, sendo reconhecido como língua do ensino, embora seja conhecido apenas por cerca de 13% da população guineense (Embaló, 2010: 30). Constitui, na maioria dos casos, em termos cronológicos, a terceira língua adquirida/aprendida pelos guineenses, enquanto o crioulo, além de se estabelecer como instrumento fundamental de comunicação entre os guineenses, evolui cada vez mais como língua da identidade nacional. Entretanto, de acordo com Santos (1987), embora o estatuto oficial de LP seja importante nas relações políticas, económicas e culturais com o exterior e a nível interno, em alguns espaços institucionais como a escola, ela não encontra tradução na vida quotidiana e não nela que a grande maioria dos guineenses aprende a falar. Soltando a vista à realidade global, particularmente, a africana, é o que se traduz exatamente nos resultados ou desempenhos escolares das crianças e que explica igualmente a crise da aprendizagem, apesar de progressos consideráveis em melhoria de acesso à escolarização (Relatório de Banco Mundial (BM), S/D). Segundo o mesmo relatório, mais de metade das crianças das escolas primárias do mundo enfrentam a pobreza de aprendizagem por serem incapazes de ler e compreender textos simples até aos dez anos de idade (idem). Este fato é essencialmente motivado pela inadequação linguística e metodológica, verificadas sobretudo no contexto africano, em particular, na Guiné-Bissau, porquanto até 37% das crianças em idade escolar em todo o mundo são ensinadas numa língua que não falam ou não compreendem bem (idem). Em vez de essa língua criar condições favoráveis para o sucesso escolar das crianças, condena estas demasiadamente ao fracasso.

Vários estudos levados a cabo apontam para as vantagens e sucessos escolares em todas as áreas curriculares e no desenvolvimento cognitivo das crianças quando estas aprendem na língua que falam e compreendem. E, ainda, segundo esse relatório do BM, uma política eficaz da linguagem, além de melhorar ensino-aprendizagem e a progressão escolar, “reduz os custos nacionais por aluno, permitindo uma utilização mais eficaz dos fundos públicos para melhor acesso e a qualidade de ensino para todas as crianças” (BM, S/D).

Diallo defende que “a aprendizagem da LM ou L1, durante a infância é algo fundamental e inevitável, pois a primeira língua que a criança utiliza faz parte da experiência que tem do mundo a partir da sua existência e a língua acompanha-a sempre nesse processo de aprendizagem” (1996). Benson explica que “do ponto de vista da pedagogia, o fato mais importante seria que a proficiência na segunda língua (ou terceira, etc.) dependa muito da proficiência na primeira (a língua materna)” (1993: 38). Segundo esta autora, o aluno que

aprende na sua própria língua tem mais potencial e sucesso para a aprendizagem da L2, ou seja, os alunos que aprendem na L1 apresentam melhores resultados na L2 de que aqueles aprendem somente na L2. Da mesma maneira, foi também constatado no documento da UNESCO, em 1951, o reconhecimento do papel das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem.

Ora, face a tudo isso, levanta-se a interrogação: em que língua ensinar na Guiné, considerando, por um lado, o plurilinguismo ou multietnicidade e a questão de potenciais conflitos que podem resultar da escolha de uma língua em detrimento de outra, e, por outro lado, a inexistência dos códigos escritos uniformizados para essas línguas, inclusive o crioulo?

Entre argumentos que fundamentam essas questões, salienta-se que o português não é a língua materna da esmagadora maioria da população guineense e nem é a língua mais falada. Aliás, é das menos faladas no país, pois repousa sobre bases sociais bastante estreitas no plano sociológico (Diallo, 1996: 10). Entretanto, contrapõem-se dois argumentos: os de há dificuldades de escolha de língua para o ensino, já que são mais de duas dezenas de línguas espalhadas pelo país, incluindo o crioulo, e o de que nenhuma das línguas dispõe de escrita uniformizada. Isto introduz outro argumento, que é o de que são necessários recursos e meios não apenas para as normalizações como para preparação e formação de professores, assim como elaboração dos manuais, que também requer tempo e meios para a sua efetivação.

Não nos parecendo bastante convincentes os argumentos da inexistência dos códigos escritos uniformizados para as línguas nacionais (o que é verdade), julgamos relevante perguntar: o que se fez e quais são iniciativas anteriores ou atuais que possibilitassem ou possibilitem a criação desses códigos? Pois, que se saiba, essa consciência ou reconhecimento é bastante antiga, porquanto fora(m) argumentos usados para substituir o crioulo pelo português no ensino desde a luta, nas zonas libertadas, em que Cabral enfatizava a ausência da escrita para essas línguas e faltas de recursos que se alegavam como razões para avançar com esses arranjos linguísticos. Ademais, é relevante perguntarmos: que comparação se faz entre os desperdícios financeiros e materiais resultantes dos prejuízos do atual sistema e os investimentos que seriam necessários para “equipar”, pelo menos, o crioulo e atos subsequentes para a sua oficialização e ensino? A nosso ver, se se canalizasse todos esses recursos para normalizar o crioulo, adotando-o como língua do ensino

(sobretudo para os primeiros anos do ensino básico) a par da língua portuguesa, conseguir-se-ia torná-lo uma realidade.

Quanto à questão de o eventual conflito que pudesse surgir da escolha de uma das línguas, o contexto já o solucionou, porquanto o crioulo não constitui uma língua étnica, mas, sim, interétnica, falada por uma boa parte dos guineenses. Por isso, de acordo com muitos autores, seria a escolha acertada para o ensino. Existe enorme dificuldade, em muitas realidades, de definir uma língua nacional como língua de instrução numa realidade multilingue (como é caso da Guiné), para evitar um potencial conflito interétnico ou fragmentação social, o contexto guineense, porém, não possibilita esse cenário, visto que o crioulo funciona como língua franca entre as outras existentes, com condições de coexistência muito favoráveis. Aliás, sustenta o Scantamburlo que

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

(2002: 40)

Para sustentar a necessidade de adoção de uma língua de instrução profícua, muitos autores reconheceram que os problemas que hoje se fazem sentir e que são reconhecidos por todos são os resultados/consequências não apenas de estratégias más/inadequadas à realidade, como também da falta do domínio da língua de instrução. Por exemplo, Cá (2015) considera que “a falta de planeamento do ensino da Língua Portuguesa a partir da perspetiva do ensino da L2 enfraquece cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem”. A autora testemunha a experiência própria: “As crianças tinham muitas dificuldades quando os seus processos de alfabetização se davam em português e, muitas vezes, era necessário que eu explicasse em crioulo para uma boa compreensão por parte dos alunos”. Por sua vez, Scantamburlo (2013) argumenta que “a falta de domínio do português por alunos e a falta da instrução por professores geram consequências negativas no resultado escolar. Isso indica que são fundamentais os procedimentos metodológicos do ensino dessa língua a partir do contexto local”. E Baldé (2013) assegura que a não adoção da língua materna ou bem compreendida/dominada como língua ensino escolar “constitui um obstáculo que dificulta a adaptação e a integração plena das crianças na escola, já que não lhes é possível utilizar um instrumento de comunicação quotidiana na atividade mais importante da sua idade”. Cá foi mais longe em admitir que “o país está muito longe do resto do mundo onde a educação é

tomada como prioridade e por via de desenvolvimento de uma nação. Pois, a qualidade da educação é considerada baixa, ou seja, precária” (2015), e entende que

essa deficiência do ensino do português, de modo geral, é causada pela ausência de uma política linguística que oriente a produção dos materiais didáticos apropriados e, por outro lado, a ausência de professores com a formação específica, capaz de orientar o ensino dessa língua a partir do contexto local. Reconhecendo a vantagem de domínio desse idioma no processo-aprendizagem como sucesso escolar nos alunos guineenses.

(idem)

Contudo, nos argumentos apresentados introduziu-se a questão metodológica, ainda que não seja o foco de análise, cujas suas implicações são reconhecidas e nos chama a atenção, levando-nos a formular as seguintes questões que julgamos pertinentes: Se se adotar uma das línguas para o ensino, podendo até ser o crioulo, como muitos têm avançado, terá efeito diferente da língua portuguesa (língua oficial, do ensino) para aquelas crianças que não a conhecem? Conforme se sabe, o crioulo não é falado por todos os guineenses, sobretudo os residentes das zonas rurais (ainda que, até certo ponto, a maioria o fale). Ou tem de se adotar várias línguas para o ensino, por exemplo, a materna de cada criança? A ser sim, o que se dirá se se não conseguir normalizar uma língua (crioulo), do qual há muito se tomou consciência em como poderia contribuir positivamente na escolarização dos seus falantes (atendendo a enorme falta de recursos para impactar as competências em português), de onde tirariam os recursos que pudessem sustentar a normalização de todas essas línguas?

Portanto, não nos parece razoável consentir o atual cenário da educação pelos resultados que saltam à vista e pelos estudos científicos a apontar que as aprendizagens (significativas) ocorrem melhor na língua do educando. A questão “definição de uma língua nacional para ensino”, a par do português, não exclui as questões metodológicas, ou seja, o domínio da L2, já que se encontraria nas escolas crianças que desconheciam essa(s) língua(s) adotada(s) para o ensino. Assim sendo, os desperdícios financeiros e dos materiais e a degradação social proporcionados pela atual situação do ensino no país clamam pelas urgentes intervenções que possam inverter este cenário, a começar por uma definição clara das políticas linguísticas. Aliás, muitos autores defendem a definição de política linguística no país, Guiné-Bissau, o que pressupõe a sua não existência. Diallo, por exemplo, afirma que “não existe uma política de língua definida no país” (2007), e Cá (2015) destaca ausência de uma política linguística clara, mesmo para o português, que foi adotado como língua

oficial³³ e do ensino, conseqüentemente. Assim, a disfuncionalidade entre a escola e a realidade guineense exprime-se de forma mais violenta no choque cultural quando as crianças se encontram na escola nos primeiros contatos, em que tudo lhe parece estranho e distante da vida habitual, sobretudo, a língua que ela não compreende (Monteiro 1996: 109). Sublinha Grosso que a “eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes” (2005: 35), pelo que é urgente uma definição clara das políticas linguísticas não só pela educação, mas também pela salvaguarda das identidades do povo e permitir a valorização das culturas de cada um e criar o equilíbrio necessário para uma boa convivência social. O que implica tanto a adoção de língua do ensino, que reflete o realismo dos alunos, quanto a criação de condições para dotar as principais línguas de “equipamento linguístico” e, ainda, a preparação e formação de professores em ordem a dominarem diferentes metodologias do ensino de línguas.

3.3. Políticas linguísticas nas ofertas educativas da Guiné-Bissau

As políticas linguísticas são decisões políticas que incidem sobre a língua em duas perspetivas: i) intervenções que visam à modernização, depuração ou defesa de uma língua (revisões ortográficas, ações sobre o léxico e padronizações linguísticas) - *Corpus Planning*³⁴ - e ii) a definição de espaços sociais e funções para línguas nas sociedades plurilingues ou multilingues, como também as línguas que podem ser adotadas no sistema escolar (a língua em que se deve ensinar) e/ou com funções administrativas do estado – *Status Planning*³⁵ (Calvet, 2002). São determinadas as políticas relativas a línguas por meio de leis, decretos ou outros tipos de documentos legais, de acordo com as perspetivas atrás referidas (Namone & Timbane, 2017).

As políticas linguísticas são bastante antigas “quanto a própria história, uma vez que estão intimamente relacionadas com a forma como se usam as línguas” (Kaplan & Baldauf Jr., 1997), “através dos séculos [...] na maioria dos casos corresponde a um ato político deliberado” (Salamão, 2007).

³³ Adotada a Língua portuguesa como língua oficial, através do decreto-lei nº 7/2007 de 12 de Novembro de 2007, obriga a utilização da língua portuguesa em todas as instituições públicas, nomeadamente nas escolas e, especialmente, dentro da sala de aula e no recinto escolar (Fonseca, 2011: 92)

³⁴ *Corpus Planning* - a proposta de novos termos, as reformas ortográficas, etc., ou seja, as diferentes atividades de modernização ou de adequação às novas realidades que se colocam a uma língua (Salamão, 2007).

³⁵ *Status Planning* - tem como objeto o reconhecimento oficial do governo do estatuto de uma língua em relação a outras (Salamão, 2007).

Assim, trata-se de uma contribuição valiosa de “virada político-linguística”, que envolve os linguistas e os falantes das línguas, tendo estes o apoio daqueles tecnicamente nas demandas políticas e culturais (Oliveira, 2003: 9), o que testemunha os laços estreitos entre línguas e sociedades (Calvet, 2007: 157). Para Crispim,

quando, num espaço físico linguisticamente diversificado, existe um Estado, há uma necessidade de adoção de uma política linguística para regular o uso das línguas existentes no território em três domínios principais: “na administração, nos meios de comunicação social e na educação.

(1994: S/P)

Calvet foi bastante esclarecedor em deixar claro a quem cabe naturalmente essa decisão (embora as iniciativas e a execução de tais decisões envolvam outras entidades): “quaisquer grupos sociais podem apresentar propostas de políticas linguísticas, no entanto, apenas o Estado tem o poder e os mecanismos para pôr em prática determinadas escolhas” (2002).

Importa sublinhar que tais intervenções resultam da necessidade de solucionar problemas de comunicação ou, no caso das sociedades plurilingues, da definição de língua(s) de instrução nas escolas, estabelecendo lugares e formas de usá-la(s) (idem).

São necessários dois importantes pressupostos prévios para a sua efetiva e eficaz intervenção: primeiro, é necessário o envolvimento ativo de peritagem, ou seja, linguistas, antes das decisões e das implementações dessas políticas, ou seja, “o Estado procura administrar sua situação linguística, o que implica decisões [políticas] - *in vitro* - que envolvam forças científicas e ideológicas diversas” (Calvet, 2007), como forma de garantir que haja conformidade com a realidade social e as práticas dos falantes - *in vivo*. Afirma ainda que “a avaliação prévia à determinação da política linguística deve necessariamente levar em consideração as evoluções em curso” (idem: 59), e o segundo diz respeito à normalização gráfica das línguas sujeitas às decisões políticas, que Calvet denomina de “equipamento linguístico”, como recursos ou pressupostos necessários para que se cumpra a política linguística.

Trata-se de uma intervenção do Estado que implica equipar com escrita cada nova língua de alfabetização/ensino, com o auxílio do linguista no trabalho de descrição fonológica, de escolhas lexicais, ortográficas e do alfabeto. Como nesse caso, para intervir, o Estado utiliza-se da lei, ela “é um dos principais instrumentos do planeamento linguístico.

(Calvet, 2007: 76)

É nestas linhas teóricas que iremos analisar as políticas linguísticas da Guiné-Bissau, como foco deste estudo, com vista a, por um lado, compreender as decisões políticas do âmbito linguístico, as suas adequações e implicações sociais e, em particular, no cenário educativo, e, por outro, apontar cenários profícuos e consentâneos com a realidade do país, como soluções e desafios pertinentes para o sistema educativo guineense em geral.

**Capítulo IV – ENSINO DE LÍNGUA: CONTEXTOS E
ABORDAGENS METODOLÓGICAS**

O reconhecimento do domínio linguístico variado é algo que se verifica em quase todas as sociedades do mundo, ricas ou pobres, alfabetizadas ou não, constituindo a cultura humana e global. Esta propensão social é essencialmente compreendida em duas vertentes: primeiro, pela necessidade educacional, na qual a língua desempenha o papel preponderante na aquisição dos conhecimentos e na sofisticação da capacidade cognitiva humana, e segundo, pela necessidade da interação das pessoas e das comunidades tendencialmente caracterizadas pelas diversidades etnolinguísticas. Ora, antes de nos concentrarmos nessas duplas vertentes atrás referidas, propomo-nos a rever as abordagens e contextos que marcaram o ensino de língua de há algum tempo a esta parte.

O ensino de língua ganhou um novo contorno ou nova abordagem (deixando de incidir exclusivamente sobre aspetos gramaticais) só no período subsequente à Segunda Guerra Mundial, marcado pelo liberalismo económico e comercial. Nessa senda, a expansão da comunicação internacional motivou o reconhecimento e engajamento de ensinar ou associar aspetos culturais ao ensino da língua pelos educadores (Kumaravadivelu, 2008), tendo levado igualmente a Linguística e as Ciências Sociais a interessarem-se mais pela abordagem comunicativa e interculturalidade (Kramsch, 2001). Este crescimento conheceu uma nova etapa na década de noventa do século XX, com as questões de fluxo migratório, exílios, deslocamentos e muito interesse pelo multiculturalismo que o advento da globalização se fazia sentir. Apesar disso, ocorreria de forma tímida, pois, segundo Kumaravadivelu (2008), essa tendência não despertava muito a atenção dos professores de línguas estrangeiras, que não pareciam preparados “para lidar com a cultura em sala de aula de forma a contribuir com o desenvolvimento da identidade cultural do aprendiz” (idem).

Entretanto, aquilo que é denominado de “globalitarismo”³⁶ não contribuiu para a expansão das identidades e de valores partilhados entre pessoas no mundo, mas, sim, para a hegemonia cultural de uma franja (Salamão, 2015: 362-363). É notável uma relativa abertura à inclusão da componente cultural no ensino da língua como mecanismo que favorece a interação entre gentes com identidades diferenciadas e com a necessidade de comunicação, mas que, ao mesmo tempo, serve de estratégia para disseminar e impor, estrategicamente, as identidades padronizadas, o que, no dizer de Ferreira, leva ao “reforço de estereótipos, que prejudicam a comunicação intercultural”, porque, no seu entendimento, isso transmite “uma

³⁶ Imposição de contextos políticos, económicos, educacionais, científicos e culturais.

falsa impressão de entendimento dos parceiros da comunicação” (2001), como característico no ensino tradicional de Línguas Estrangeiras.

Ora, recuperando a vertente (primeira) que assinala a importância da língua no domínio escolar, é de extrema relevância, para nós, a dimensão macrocurricular e transdisciplinar da língua. Este aspeto é bem reconhecido por Leiria *et al.* (2008) quando asseveram que

A dimensão da linguagem é basilar por servir a todas as outras áreas de estudos do currículo. Ela constrói a experiência de (re)conhecer os fenômenos da natureza, os fenômenos sociais e bastante da experiência com as dimensões, formas, quantificações e cálculos numéricos. Nesse sentido ela é macrocurricular. É através da ação das representações que articula que ela permite aos escolarizados a grande (re)construção do conhecimento nas áreas curriculares (e eventualmente nas disciplinas), no âmbito da cultura geral, portanto, e no âmbito do autoconhecimento (dando conta de quem se é, do que se deve ou não fazer para a felicidade pessoal e o bem-estar coletivo).

Significa isso que o desenvolvimento das capacidades da linguagem, em qualquer contexto que seja, pressupõe contribuir fundamentalmente para o desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, para o sucesso escolar.

A segunda vertente - as heterogeneidades culturais e linguísticas que se verificam praticamente na maioria dos países e das sociedades, aliada à globalização, à mobilidade dos cidadãos e aos fluxos migratórios - constitui os fatores que impulsionam o multiculturalismo³⁷, que requer a interação mediada pela língua, cujo domínio representa condição indispensável para a sua efetivação. Santos (2009) assevera que “o domínio da linguagem representa para o ser humano condição indispensável para seu convívio em sociedade” Assim, um aprendiz de LE, multiculturalmente competente, será “flexível, compreensivo, sensível, dotado de ampla capacidade interpretativa” (Semprini, 1999: 37).

³⁷ O conceito de multiculturalismo surgiu como reação a uma concepção estática de cultura e como resposta à necessidade de um conceito de cultura que considerasse as sucessivas transformações sociais e partisse de uma perspectiva cultural heterogênea, estabelecendo pontes de comunicação entre diferentes culturas.

4.1. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA NÃO MATERNA: PERFIS E ABORDAGENS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A linguagem é a faculdade intrínseca do homem, e cada homem possui uma língua que adquire à nascença (Língua Materna, doravante LM). Testemunhando a essencialidade deste facto, Silva afirma que “a linguagem verbal manifestada nos usos da língua nas mais diversas situações das atividades humanas representa e/ou determina as experiências do homem na vida social, produzindo significados que constroem múltiplas identidades” (2019). A relação interpessoal ou intracomunitária, dentro e fora da família, é assegurada por essa língua, não só na perspetiva da comunicação, mas também como veículo do acervo cultural e do saber dessa comunidade, caracterizada como cultural e linguisticamente homogénea. Entretanto, as relações humanas impulsionam contatos entre comunidades, do ponto de vista cultural e linguístico, diversificadas, o que impõe, assim, a necessidade de haver uma forma de comunicação que mantém a ligação das duas comunidades, podendo ser por língua de uma ou de outra comunidade ou originando uma que deriva das duas (o caso do crioulo). Nesse sentido, impõe-se a necessidade de aquisição/aprendizagem de outra língua (Língua Não Materna, doravante LNM).

Outrossim, as realidades sociolinguisticamente heterogéneas impõem a necessidade de haver uma língua do ensino, que em muitos casos não coincide com a língua de todos os alunos. Isto, portanto, leva necessariamente à adoção de uma LNM para o ensino. Deste modo, considerando as perspetivas e as abordagens que cada situação requer, propomo-nos, em primeiro lugar, a distinguir os conceitos ligados à natureza da língua em diferentes situações e, em segundo, a explicitar a forma como se deve abordar o ensino-aprendizagem de línguas em função das características e as necessidades de aprendizes.

A LM, também designada Língua Nativa ou L1, é a língua de socialização da criança, “adquirida naturalmente no seu reduto familiar ou comunitário, em interação com os que lhe são próximos” (Galvão, 2014: 14). As aquisições ocorrem mediante imitação ou repetição em consonância com o contexto familiar, onde o adulto transmite e corrige informações e regras que vão permitir que a criança estruture a sua língua e respetivos padrões linguísticos (idem). Para Candé, uma LM/L1 “serve para comunicação ampla desde a casa, passando

pela rua até a escola e os meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa” (2008).

Entretanto, todas as situações não abrangidas pela designação de LM se enquadram na perspectiva da LNM, que se desmembra essencialmente em Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE), mas estas duas consideradas instrumentos de comunicação secundários (Galvão, 2014: 15). Também para Grosso, trata-se dos termos utilizados nos “contextos plurilíngues, para designar outras línguas que não sejam a LM, podendo tratar-se de duas realidades: Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE)” (2005).

Se o contexto sociocultural do aprendiz não é característico do falante da LM, no domínio de aprendizagem há dualidade de abordagem: Língua Segunda (L2) e de Língua Estrangeira (LE). De acordo com Santos (2012), a primeira é adquirida em segundo lugar, isto é, posterior à aquisição da LM que ocorre, essencialmente, nos países em que é língua oficial e é adotada comumente nas participações políticas, nas escolas e no sector económico, enquanto a segunda se define como língua aprendida num “contexto letivo específico” (idem).

Carreira, por sua vez, distingue-as em dois planos: i) “situação de apropriação da língua” (situações familiares, sociais, culturais, afetivas, históricas) e ii) “componente sociolinguística mais abrangente de contexto de utilização” (2003). A L2 é normalmente a língua ou uma das línguas oficiais e da escolarização com uma função reconhecida oficialmente e com estatuto sociopolítico (Leiria, 2005: 1), e a LE, por sua vez, “é uma língua não-nativa, ensinada na escola, que não tem estatuto de meio de comunicação de rotina naquele país” (Brumfit, 1986: 368). As ambas são designadas não maternas, por constituírem instrumentos secundários da comunicação, mas divergentes pelo estatuto e pela importância funcional na escolarização e na comunicação quotidiana (Galisson & Coste, 1983: 442-443).

Tendo em conta o exposto, e o facto de que todas as sociedades reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua, sobretudo pela relevância no processo de escolarização de um povo, é absolutamente necessária a definição de um plano curricular e estratégias adequados que vão ao encontro das reais necessidades de aprendizes da língua, além da conceção do currículo, elaboração ou seleção de recursos didáticos, opção metodológica para o ensino da língua. Para tal, é fundamental tomar em consideração as necessidades, as características do aluno, tendo em

conta que, muitas vezes, o grupo é heterogéneo e apresenta várias particularidades por os seus membros serem das origens socioculturais diferentes. Quer isto dizer que o ensino deve ser apropriado ao aluno em causa, tendo em consideração a idade, capacidades para aprender uma língua nova, grau de cognição, a capacidade de comunicação, a personalidade e também a relação que teve ao longo da sua vida com a língua do ensino (Galvão, 2014: 16). O professor, para Galvão, deve assegurar que as atividades propostas estão de acordo com o nível etário e linguístico do aluno, pois ensinar uma L2 é propiciar o desenvolvimento dessa língua que os aprendizes não dominam ou que dominam com lacunas. O que requer a facilitação simultânea de compreensões tanto dos conteúdos como do próprio sistema da língua-alvo. Por isso, torna-se crucial o desenvolvimento de atitudes integradoras e compreensivas das línguas e culturas a ela associadas. Para isso, as atividades pedagógicas devem ser consideradas eixos fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas: oralidade, escrita, leitura e gramática (Antunes, 2003: 90), em que a abordagem da gramática deve, de forma coerente, observar a pluralidade de normas linguísticas, pois, na perspetiva da autora, “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (idem: 89). A mesma perspetiva foi defendida por Silva (2019): “diversas situações das atividades humanas representam e/ou determinam as experiências do homem na vida social, produzindo significados que constroem múltiplas identidades”. Por isso, para a Antunes, as aulas que podem conduzir ao domínio da língua pela criança seriam “aulas que pudessem falar, ouvir, ler e escrever textos [...]” (2003: 111).

Do ponto de vista organizacional, de acordo com Leiria, deve-se priorizar nas aulas de LNM:

- a) no nível de Iniciação desenvolver a compreensão oral, fundamental para que o aluno possa acompanhar as aulas das diferentes disciplinas do currículo; garantir a aprendizagem do léxico fundamental e da gramática básica; e acrescentar-lhe progressivamente os termos técnicos, a sintaxe e as estruturas textuais próprias de cada uma das disciplinas;
- b) no nível Intermédio desenvolver as diferentes competências e assegurar uma progressiva confluência com os objetivos e conteúdos do programa de Português LM, designadamente no que toca ao domínio metalinguístico e meta discursivo;
- c) possibilitar o acompanhamento do currículo nacional, com vista a um progressivo desenvolvimento linguístico e conhecimento da literatura portuguesa.

(Leiria et al, 2008: 5-6)

Na perspectiva desses autores, essas práticas pedagógicas e a forma de organizar o curso/classe são cruciais para a aprendizagem/aquisição de língua, por constituírem as sequências didáticas e os cenários pedagógicos que visam, em todas as áreas do currículo, ao trabalho integrado das macro competências - ouvir, interagir, falar, ler e escrever –, e isto leva simultaneamente à aquisição das competências comunicativa e cultural e da competência específica na língua de escolarização (Leiria et al, 2008: 6-7).

No respeitante à vertente do ensino da gramática, deve haver uma “introdução paulatina e cautelosa de termos metalinguísticos” assim como “termos meta literários relativos à figuração estética do discurso” (idem). Em função do nível de proficiência do aluno e do nível da escolaridade, assim como a regulação das etapas de aquisição e assimilação resultante dos processos de aprendizagem, há que se ter em conta a necessária flexibilidade no doseamento e grau de aprofundamento da explicitação metalinguística (idem: 15).

Relativamente aos recursos didáticos, deve-se igualmente considerar “o perfil dos alunos a situação concreta e obedecer a critérios pedagógicos precisos” e privilegiar materiais autênticos, que fazem parte da experiência quotidiana do aluno, mesmo que possa trazer mais dificuldades ao aluno (idem: 16).

Dessa forma, reconhecem-se as dimensões da linguagem como basilares, não só na perspectiva comunicativa, ou seja, como instrumento da interação intra e intercultural e veículo dos valores identitários e dos conhecimentos de uma comunidade ou grupo de pessoas, mas também, e sobretudo, na sua dimensão escolar, isto é, como ferramenta de acesso e de partilha do saber de forma transversal. Segundo Leiria (2008), “ela constrói a experiência de (re)conhecer os fenómenos da natureza, os fenómenos sociais e bastante da experiência com as dimensões, formas, quantificações e cálculos numéricos”. Isto é, tem uma dimensão “macro curricular” onde, por um lado, a inadequação ou ineficácia do ensino da língua pode comprometer, naturalmente, a essência do que é o seu papel e, por conseguinte, afetar todas as dimensões a ela associadas ou delas dependentes; por outro lado, como consequência, todo o investimento no processo da escolarização (Sistema Educativo no seu todo) pode resultar em desperdícios dos recursos em consequência dos insucessos decorrentes da falta do domínio da língua de ensino alargada a todas outras áreas curriculares, o que, portanto, reflete-se na desigualdade social, atendendo que algum grupo minoritário possa dominar essa língua de ensino. O que cria condições de ascensão deste (grupo minoritário) em detrimento da maioria, e isto acentua (ou pode acentuar) cada vez

mais a polarização entre ricos e pobres, com repercussão direta no desenvolvimento individual e social. Por isso, conforme Leiria e outros, é preciso intensificar a consciência sobre as especificidades do ensino da língua, de forma apropriada, através de iniciativas concertadas para o desenvolvimento dessa especialidade estratégica (ensino da LNM), que se consubstancia em políticas explícitas de ensino da língua, na preparação e formação dos professores e na elaboração dos recursos apropriados para o ensino da língua, como forma de mitigar as consequências dos sistemas colapsados e ineficazes e melhorar o desempenho dos professores e dos alunos no seu todo.

4.2. IDENTIDADE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

A diversidade cultural constitui hoje o apanágio para a construção de uma sociedade aberta e dinâmica, assente na base de reciprocidade ou mutualismo e da humanidade, como princípios e valores universais. Para tal, é necessário que as pessoas com identidades próprias se predisponham a aceitar e conciliar-se com as outras para que se reconstrua uma nova identidade que permita a convivência na diferença sem que se perca o valor identitário de origem e se absorva ou domine a de outrem.

A convivência na diversidade tem impulsionado relações que ultrapassam o nível de comunicação como mediador das interações, caracterizada socialmente pelo Multilinguismo.³⁸ Por isso, é fundamental mobilizar a competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas, que se interrelacionam e interagem – Plurilinguismo³⁹ (QERC, 2001: 23). Para o efeito, salienta-se o papel do ensino da língua numa abordagem que contemple os valores identitários ou culturais subjacentes da língua alvo, o que permite aos aprendizes, por um lado, não sucumbir ou deixar-se dominar culturalmente por outra cultura, e, por outro lado, reconhecer, aceitar e conviver com a de outrem. Assim sendo, procuraremos entender o que é a identidade cultural (ou o que é a cultura); de que modo ela pode influenciar o comportamento no contexto intercultural; e de que forma é que o ensino de língua pode contribuir para que a identidade particular não constitua barreira ou entrave à construção de uma sociedade pluralista e multicultural.

³⁸ Compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (Candau, 2008_a, b, c; Canen, 2008; Canen e Santos, 2009), Moreira e Câmara, 2008 e McLaren, 1997)

³⁹ Habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interações interculturais, em que uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (Conselho da Europa, 2001: 168).

A cultura, segundo a Declaração das Políticas Culturais, é

o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

UNESCO (1982)

Para Laraia (2001: 25), tomada em seu amplo sentido etnográfico, a cultura trata-se de todo o complexo que “inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Enquanto para Semprini (1999), e, na perspectiva de Singer (2003), ela é como “um longo e contínuo processo de seleção e filtragem de conhecimento e experiências, do qual resulta em um complexo de ideias e símbolos conservados por um grupo social”. Na linha de Kroeber e Kluckhohn (1952: 86), a cultura “consiste em formas padronizadas de pensar, sentir e reagir, adquiridas e transmitidas principalmente por símbolos”. Benett, por sua vez, classificou-a como, por um lado, subjetiva – “os padrões de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados por um grupo de pessoas que interagem umas com as outras” – e, por outro lado, como objetiva - que diz respeito às “informações estatísticas (dados históricos e geográficos principalmente), intelectuais (clássicos literários, artes em geral) e cotidianas (comidas típicas, folclore, etc.)” (1993: 3). Na ótica de Tylor, é o acumular de conhecimento, crenças, arte, moral, costumes e outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (1871).

Os conceitos atribuídos à cultura são bastante abrangentes e variados, pois são caracterizados pelos efeitos psicológicos e pelos comportamentos das pessoas em decorrência das interações sociais. O que, portanto, determina assim o seu carácter dinâmico e evolutivo. Por isso, Leffa (2012) defende que “a identidade é extremamente volátil e efémera”, e encontra na interação social lugar propício para as mudanças e reconstrução das identidades que exige a capacidade de adaptação em relação ao outro. Pois, segundo o autor citado, é nesse âmbito é que reside a essência do enriquecimento cultural assim como o seu empobrecimento. O enriquecimento cultural, que o mesmo rotulou de “identidade líquida”⁴⁰, é associado à flexibilidade do indivíduo que aceita sujeitar-se às constantes mutações do mundo em que está inserido, e o empobrecimento cultural refere-se às identidades fechadas, homogênicas, que o autor chama de “identidades sólidas” (idem: 79). Pois, segundo Stuart Hall, à medida que “os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma

⁴⁰ A evolução da identidade caracterizada pela necessidade do sujeito em se adaptar ao outro, em ajustar-se ao contexto em que está situado. (Leffa, 2012).

multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (1998: 13). Nessa perspectiva, a cultura/identidade “é um processo constitutivo, dinâmico e (re) construído na interação” (Salomão, 2015). Este fato impõe, portanto, em relação ao ensino e aprendizagem de língua, sobretudo, LNM/LE, a necessidade de refletir sobre a noção de cultura homogênea e/ou heterogênea.

Partindo do pressuposto de que a língua é um dos principais meios que usamos para transmitir a nossa identidade aos outros (Leffa, 2012: 72), o seu ensino não deve ser encarado numa única perspectiva - comunicação, com a intenção de transformar o aluno numa cópia do falante nativo, pelo contrário, deve-se buscar interligar os conhecimentos da sua língua com os conhecimentos sobre o Outro (Puyal e Rodríguez, 2012). Defendem estas autoras a necessidade de se desenvolver uma consciência crítica através de um entendimento profundo sobre outras culturas e relativização dos valores culturais de forma a evitar comportamentos ou atitudes que geram conflitos (idem). Também Byram reforça que, para o ensino da língua se associar à cultura, é necessário “mostrar aos alunos como os significados estão associados a certos usos das palavras e não a ideias e crenças abstratas”, porque a cultura se manifesta na linguagem num contexto, não apenas em produtos culturais (1997).

Para esta abordagem no ensino de língua, deve-se incluir conteúdos como identidade social e grupos sociais, interação social, crenças e comportamentos, instituições políticas e sociais, história nacional, geografia nacional, estereótipos e identidade nacional. Byram (1993) acrescenta que os hábitos culturais transmitidos por atos de fala e o uso de linguagem não-verbal são conteúdos importantes a serem considerados na abordagem cultural do ensino de línguas, tal como símbolos e produtos culturais, valores e padrões de comportamento ou experiências culturais reflexas de possíveis conflitos. O autor destaca ainda o papel da literatura como potencial estruturante para um conhecimento mais profundo de cada cultura e para um pensamento mais reflexivo e crítico em relação ao Outro e às interações entre o Eu e o Outro. Igualmente, a ideia foi sublinhada e sustentada pela UNESCO, que afirma que o ensino das artes e humanidades

ajudam a desenvolver as capacidades críticas indispensáveis para contrapor pontos de vista unilaterais, facilitam a adaptação a um ambiente social culturalmente diversificado e oferecem uma resposta aos desafios do diálogo intercultural, [...] incitam os educandos a dar-se conta dos seus próprios preconceitos e a reconsiderar ideias preconcebidas [...] As artes são um instrumento universal eficaz para promover a compreensão mútua e a paz, e a sua prática de um modo poderoso de socialização. O ensino das artes ajuda a restabelecer a relação entre os processos científicos e emocionais, e a intuição, que é um elemento-chave para cultivar atitudes

que promovam a abertura intercultural. A educação artística também pode servir para abordar o etnocentrismo, os preconceitos culturais, os estereótipos, a discriminação e o racismo

(2009: 17).

Assim sendo, a literatura tem grande importância no ensino da língua para a educação intercultural, porquanto permite a reflexão sobre as diferenças culturais e sobre a sua própria cultura, ao mesmo tempo que se cria uma maior abertura para a aceitação do que é do Outro. A literatura permite que as dimensões cognitivas e afetivas do aluno funcionem ativamente na atividade crítica, desenvolvendo a empatia e compreensão para com o Outro, ao mesmo tempo que experiencia outras atitudes e valores de forma indireta/sem contato direto com a cultura alvo (idem).

Entretanto, a inclusão da componente cultural e com abordagens que permitem explorar todo este potencial que vai ao encontro da promoção da interculturalidade por si só não garante o alcance do pretendido sem o professor estar preparado e à altura desses desafios. Por isso, Byram (1997) apela à importância da formação do docente, à consciencialização por parte do professor no que consiste esta comunicação, competências a desenvolver ao longo da vida como uma oficina de formação [contínua]. Nas aulas tendentes a promover a competência intercultural, o professor deve ter em consideração todos esses aspetos para, assim, guiar os seus alunos no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural. Para Bizarro e Braga, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos; precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais; precisa ainda de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, “servir-se das formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO” (2004: 63).

Notam Bizarro e Braga (2004: 58) que a “educação intercultural começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias”. Pois, é através do conhecimento da própria cultura e respeito pela pluralidade, pela inclusão dos vários grupos e pela consideração não só da cultura dominante, mas também a das outras, que não são menos importantes, e pela educação intercultural é que se consegue registar-se a aquisição das competências interculturais e, por conseguinte, uma convivência saudável entre as pessoas e entre as comunidades do ponto de vista cultural. O professor tem de procurar promover “a ideia de que a diferença não está no outro, mas no Eu que existe em cada indivíduo” (idem).

Assim, ele age como agente intercultural, promovendo “o conhecimento das maiorias e também das minorias, o respeito pelo outro, pela diferença e pela diversidade; o conhecimento cultural recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância” (idem: 60).

Portanto, pelos desafios do mundo cada vez mais expansivo e ligado, que vão desterritorializando as delimitações soberanas e fomentando mais e mais cruzamentos de pessoas e das comunidades socioculturalmente heterogêneas, neste século, é imperativo que se desenvolvam competências direcionadas para a pluralidade e para a interculturalidade. Para tal, sendo consensual entre vários autores e organizações de relevo como a UNESCO, é importante que sejam construídas estratégias educativas com vista ao desenvolvimento da competência pluricultural. Nessa perspectiva, é sublinhado o enorme papel das contribuições linguísticas nas abordagens que incluem a componente cultural, associada a cada língua na sua aquisição ou aprendizagem, visando à construção de uma sociedade cada vez mais aberta e receptiva, onde as diferenças são virtudes enriquecedoras das personalidades, e não ameaças. Pois, o lugar onde nos encontramos é que nos torna nativos e valorizados independentemente das nossas particularidades identitárias ou culturais.

4.3. IMPACTO DA LÍNGUA/COMUNICAÇÃO NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E NA COMPREENSÃO INTERCULTURAL

A comunicação constitui o elemento da ligação entre indivíduos, sociedades e culturas. De acordo com Ramos, “a comunicação é um conceito integrador, o qual permite redimensionar e repensar os contactos, as relações entre o indivíduo e a sociedade, entre a sociedade e a cultura” (2001: 157). Partindo do pressuposto de que as relações humanas são asseguradas pela comunicação, podemos considerar que a comunicação interpessoal é a base da interação social, a qual só acontece quando as pessoas trocam mensagens significativas (Araújo, 2008: 41-42). O mesmo autor enfatiza ainda que a comunicação que se estabelece e as avaliações que se fazem influenciam o comportamento humano, contribuem para a formação da identidade e da personalidade dos indivíduos e simultaneamente contribuem também para a construção das relações sociais (idem: 42). Embora a cultura, por vezes, possa ser fonte de

conflitos, de incompreensão e até de discórdia, pode-se constituir como as bases do diálogo, da compreensão e da comunicação entre os povos, pois as pessoas com diferentes culturas de origem são forçadas a aprender a integrar as regras culturais e a descentrarem-se em relação à sua própria cultura, numa situação de comunicação intercultural (idem). Sugere, o autor citado, que, como forma de compreender o 'outro', além de falar a sua língua, é necessário conhecer a sua cultura, o seu contexto e a sua mentalidade, porque existem significados que ficam subjacentes no discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem, pois cada ato de transmissão de uma mensagem está integrado numa matriz cultural (idem: 45). Na mesma perspetiva, Saint-Jaques assevera que “a compreensão intercultural é a capacidade de compreender as nossas próprias perceções em relação à nossa realidade cultural, as perceções de indivíduos pertencentes a outra cultura e a capacidade de negociar entre as duas coisas” (2014: 46). Segundo Jesus (2016: 48), “a realidade multilíngue não é apenas um fato eletivo induzido pelas necessidades de expansão e interação das sociedades, ela é uma raiz da história humana, na qual a comunicação se deu de maneira múltipla e imensurável dentro das civilizações que existiram e ainda existem”. Assevera que “se uma linguagem existe, consequentemente ela carregará importante papel na construção da identidade cultural, ainda que específica e pouco representativa a nível global” (idem: 51). Por isso, de acordo com Byram, Competências da Compreensão Intercultural (CCI) pressupõem uma competência intercultural que visa a expandir consciência das pessoas através do ensino de línguas estrangeiras e a compreensão da cultura destas mesmas línguas, que inclui a competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência intercultural, assim como também uma reflexão ativa, com uma boa argumentação e análise das questões relacionadas com a cidadania global (2009).

De acordo com Natália Ramos, para desenvolver as aptidões de comunicação intercultural e a compreensão intercultural é preciso

desenvolver a compreensão da cultura e dos processos do seu funcionamento; aprender a conhecer-se a si mesmo e à sua própria cultura; aprender a descobrir e conhecer os quadros de referência e os códigos culturais dos outros; evitar os julgamentos superficiais e rápidos, os estereótipos e as atitudes etnocêntricas; desenvolver a empatia e as capacidades empáticas; dispor de tempo para compreender uma situação, para comunicar e estar atenta às mensagens da comunicação não-verbal, respeitando os ritmos e estilos de comunicação próprios da pessoa e da cultura; desenvolver estratégias e intervenções educativas interculturais; desenvolver estratégias e intervenções educativas/pedagógicas desde a infância e, por fim, implementar uma formação

adequada dos professores, uma revisão dos programas e materiais didáticos e usar de modo adequado os meios de comunicação social (os media audiovisuais).

(2001: 47-48).

Assim, face à realidade contemporânea, caracterizada por várias crises motivadas pelos interesses divergentes entre as pessoas e entre as sociedades, impõe-se a necessidade de adoção de uma estratégia educativa que atenda a esse propósito e que permita que as pessoas e as sociedades convivam em harmonia e em paz, como afirma M. Almeida (2015) “*La paz resulta de una convivencia humana justa a partir de la cual los individuos alcanzan los objetivos personales, familiares y sociales*”⁴¹. Para tal, enfatiza-se o papel da comunicação como instrumento que estabelece o contato e a ligação entre pessoas e povos distintos linguística e culturalmente, possibilitando desenvolver atitudes de alteridade e de respeito pelo outro e, ainda, uma maior consciência da importância e do direito à saúde, à educação, à justiça, aos serviços sociais, a um trabalho condigno e à participação e intervenção social. Daí se encaixa o papel da educação para Cidadania sob auspício da língua, que não se restringe só a ela, mas nela se encontra maior expressão. Com estratégias pedagógicas adequadas, que incluam recursos apropriados e que considerem não só aspetos linguísticos, mas também aspetos culturais e humanos, criar-se-ia condições propícias para a concretização dos ideais preconizados.

⁴¹ Tradução livre do autor: “*A paz resulta de uma coexistência humana justa da qual os indivíduos alcançam objetivos pessoais, familiares e sociais.*” (Almeida, 2015: 18)

Capítulo V

PERSPETIVAS DA ABORDAGEM DE L2 NO
CONTEXTO GUINEENSE

5.1. Das competências pedagógicas às das didáticas de LNM

Ensinar é uma tarefa complexa que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo, e envolve elementos articulados como professor, aluno e o próprio conhecimento (Veiga, 2006). Nesse sentido, a prática do magistério implica saberes apropriados para a realização de ensino-aprendizagem, adquiridos mediante um processo contínuo de formação e autoformação de professores e a reflexão permanente sobre as suas práticas de docência. Nesta perspectiva, propõe-se analisar os pressupostos pedagógicos que mediam o ato de ensinar, independentemente de uma área específica do saber, ao plano específico de ensino-aprendizagem da LNM.

Apesar da especificidade das diferentes áreas do saber requerer abordagens e formas de desenvolver competências e habilidades almejadas (didáticas) diversas, são assinaláveis elementos permeáveis:

- Intencionalidade: relaciona-se com o contexto educacional, a sociedade e a sua convivência com os outros.
- Interação e compartilhamento: diz respeito a um processo que se realiza entre pessoas. Ou seja, ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos, implicando relações concretas entre pessoas.
- Afetividade: representa a presença da afetividade num processo de troca entre as pessoas, na criação de um ambiente humanizado e propício ao processo de ensino-aprendizagem.
- Construção de conhecimento e rigor metodológico: em última instância, a construção do conhecimento é do sujeito. Entretanto, ao professor cabe a tarefa de criar situações e formas que propiciem o vínculo do conhecimento com a realidade do aluno e com a sua prática social mais ampla.
- Planeamento didático: remete aos fins e objetivos a serem alcançados e que devem ser pensados previamente. É o compromisso do professor no que diz respeito ao ensino como possibilidade de alcançar as finalidades mais gerais da educação postas para um determinado nível de ensino.

(Consolo & C. Porto, 2011)

Atendendo a essas premissas, iremos percorrer algumas reflexões dos autores sobre a temática por forma a compreendermos a base pedagógica comum como competências do professor, independentemente da área curricular do ensino.

Considerando que o ensino envolve ações variadas e distintas, exige-se do professor competências fundamentais, construídas, claro, não só no seu processo de formação inicial, mas também ao longo do seu exercício profissional, alargando horizontes de análise e envolvendo todo o ambiente escolar e tudo o que a este diz respeito, refletindo devidamente sobre ele. Deste modo, as competências requeridas por um professor resultam de um constructo teórico que está sempre em transformação, já que é a consequência de ações sobre as quais refletiu com base nas suas práticas docentes (Negri, 2014). Na mesma linha, para Perrenoud, sendo um processo em desenvolvimento, isso representa “mais um horizonte, do que um conhecimento consolidado” (2000: 12). Ainda, segundo este autor, considerando “a individualidade do professor, pois cada um detém um conceito do que é ensinar e do que é aprender” (Idem: 14), o papel/competência dele (professor) vai além de “dominar o saber, dar aula, administrar a turma e avaliar”, implicando fatores como “o social, o cultural, o histórico, o profissional, o econômico, o pessoal, entre outros”. Por isso, essas competências estão em constante processo de modificação e de otimização, uma vez que “a maneira de concebê-las se transforma” por forma a adequar-se às transformações dos sistemas escolares (idem). Então, para o autor, a noção de competências de um professor, construídas e transformadas na e pela prática reflexiva, engloba três componentes que ele designa de CHA (o Conhecimento, as Habilidades e as Atitudes), que “precisam ser mobilizados para atender à necessidade que emerge em determinada situação e contexto” (Perrenoud, 1999, apud Behar, 2013: 25-26). Assim, de acordo com este autor, as competências pedagógicas de um professor consistem na capacidade de traduzir em prática tanto os conhecimentos adquiridos durante a graduação (que não seriam suficientes) como, fundamentalmente, do ensino-aprendizagem proporcionados pelo ato do próprio professor, numa prática reflexiva permanente, o que naturalmente se configura em algo mutável/dinâmico e heterogêneo.

Na linha de Freire (2001), as valências pedagógicas de um professor devem ir ao encontro da dimensão humana, valorizando o sujeito e a sua realidade sociocultural e precisa-se assumir uma postura vigilante contra todas as formas desumanas que podem decorrer das ações ou práticas docentes. Por outro lado, segundo o autor citado, as ações do professor devem conduzir o aprendiz à construção da própria aprendizagem, pois ensinar “é criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento” em que “docente e discente são sujeitos dos acontecimentos” (Freire, 2001). O autor introduz ainda a dimensão da relação entre professor e aluno e o princípio da interculturalidade. No que respeita àquele

(relação professor-aluno), o professor deve desenvolver uma relação pedagógica caracterizada pela afetividade e pelo respeito mútuo, sobretudo respeito pela forma de ser e a cultura dos alunos; e quanto a este (princípio de interculturalidade), além de aceitar e respeitar as culturas e os saberes dos alunos, conviver com eles, o professor deve procurar compreendê-los sem nenhuma intenção de modificá-los ou substituí-los por outros. Pois Freire acredita que levar para a sala de aula o conhecimento que os alunos possuem e fazer a ponte entre esse conhecimento e o conteúdo ensinado em sala de aula é fundamental para que o ensino faça algum sentido para eles, algo que faz com que a interação social realmente ocorra. Por isso, na perspectiva do autor, ajudar a desenvolver o espírito de autonomia no aluno acompanhado da sua valorização e de como permite naturalmente a construção do conhecimento significativo e consistente pelo mesmo, afirmado que “sem autonomia não há prática de ensino nem aprendizagem” (Idem). O autor, assim, vem enaltecer uma prática docente democrática, cujo protagonismo inclui o próprio aluno na construção da sua aprendizagem como sujeito ativo. Portanto, as competências do professor devem ser compreendidas enquanto ações práticas e letivas dele, que levam em consideração o papel do aluno, a sua cultura e o seu saber em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Tarif (2002), o sujeito professor deve merecer mais atenção e valorização, pois acredita que o desempenho ou ineficácia da ação pedagógica do professor deve-se à redução do papel preponderante do professor. Para fundamentar a sua tese, o autor trouxe os aspectos que envolvem a prática docente e nesta implicam, quais sejam “carência de mestres, do problema económico, das diferenças de tratamento em comparação a outras profissões”. Tarif acredita que “o saber docente está relacionado com a prática e formação profissional, com os saberes da ciência da educação, com a identidade de cada um”, de modo que os fatores exógenos encontram nessas condições possibilidades de interferir e implicar no ensino-aprendizagem. Por isso, sugere que “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (Tardif, 2002: 243). Esta reclamação não é no sentido de o professor assumir todo o protagonismo ou ser tido como foco de toda a ação pedagógica, mas, sim, de haver “uma parceria real entre todos os agentes que constituem o processo de formação docente”, pois “é necessário que todos atuem em conjunto para que a formação e prática andem juntas e as teorias criadas no âmbito das universidades realmente sirvam de suporte à prática docente” (Idem). Nesse sentido, o autor destaca quatro saberes que devem fazer parte do repertório

pedagógico de um professor, aliados aos aspetos atrás referidos, para que a realização de ensino-aprendizagem seja efetiva: i) saberes da formação profissional; ii) saberes da disciplina; iii) saberes curriculares; e iv) saberes experienciais. Assim sendo, percebe-se que o autor não pretende relativizar ou secundarizar “as pré-competências”, defendidas por muitos, mas, sim, reconhecer o impacto dos fatores externos com implicações não reconhecidas no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude dessa premissa, o autor defende, considerando o papel reduzido do professor na esfera da decisão no âmbito escolar, em que, apesar do seu papel fundamental no processo, é sempre desvalorizado, uma ampla valorização do professor e maior autonomia e intervenção em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta senda de análise da atuação pedagógica do professor, trazemos Morim (2003), que vai em direção a um propósito ético e político para toda a humanidade e a natureza, ou seja, seria esta a abordagem que visa aos nexos circunscritos da escola e da aprendizagem, mas também tem em consideração o contexto global. De acordo com Morim, a atuação pedagógica do docente pode “interferir diretamente na formação do cidadão, fomentando em seus alunos a consciência humana, solidária em relação não só ao próximo, como também à natureza” (Idem). Para tal, propõe ação coordenada de todas as componentes ou áreas distintas que compõem ou fazem parte do processo, em que os propósitos e focos das realizações pedagógicas e curriculares comunguem em torno dos mesmos objetivos: Humanidade e Natureza. Acha, porém, que, sendo a atual visão fragmentada ou particularizada das áreas curriculares, o que não permite a atuação eficaz do professor nem a promoção do bem-estar da humanidade, “em conjunto com a política de civilização, a reforma do pensamento, a antropo-ética, o verdadeiro humanismo, a consciência da Terra-Pátria reduziriam a ignomínia no mundo” (Morin, 2003: 114). Assim, denota-se uma visão baseada no diagnóstico dos problemas decorrentes da concepção fragmentada e descoordenada do currículo e da formação humana. Na sua ótica, é necessário a atuação pedagógica articulada e coordenada para o fim humano e ambiental, que passa pela formação de um cidadão consciente, solidário com o outro e com a natureza.

Em suma, um professor competente pedagogicamente, independentemente da área na qual é graduado, deve ser capaz de traduzir na prática a finalidade dos saberes técnico-teóricos (Perrenoud, 2000), num processo que envolve o aprendiz e o seu saber na construção do conhecimento (Freire, 2001). Este conhecimento deve mobilizar ações articuladas e coordenadas de diferentes áreas do saber, na perspectiva de atender aos propósitos

humanísticos e da natureza em geral (Morim, 2003). Ora, para que tudo isto se encarrile na via almejada, é necessário que todos os intervenientes no processo se envolvam e que seja, sobretudo, valorizado o papel do professor e lhe seja atribuído maior autonomia no exercício das suas funções de magistério (Tarif, 2002).

5.2. As competências do professor de LNM – LE/L2

Em primeiro lugar, propomo-nos a desvendar aquilo que Gómez (2007) chama de “mito do nativo”, em que se acredita que qualquer professor nativo de língua alvo seria capaz de ensiná-la ao aprendente não nativo tanto e quanto o faz com os nativos. Mas para melhor compreendermos a inconsistência dessa tese, apresentamos a seguir um testemunho de uma professora de LM numa experiência frustrada de ensinar a língua aos não nativos:

“Minha experiência como professora de Português para estrangeiros não foi muito agradável. Na época, eu era professora de PLM em escolas na rede pública em Uberlândia, estado de Minas Gerais, sendo conhecida como uma experiente professora de gramática. Recebi, então, um convite de uma amiga e colega que dirigia uma “escola de Idiomas” para ser professora de Português para um grupo de missionárias estadunidenses.

Ao tentar ensinar Português com enfoque na combinação de elementos sintagmáticos (sujeito, verbo, objetos direto e indireto, complementos, adjuntos) as alunas sentiam muita dificuldade em entender o sentido das frases que construíamos. E mesmo com muitos exercícios de fixação da forma, as alunas não conseguiam entender e falar o português.

Seguia o mesmo método de minhas aulas de língua portuguesa das turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries, utilizando exercícios do livro da 8^a série. Percebi que minhas aulas eram cansativas e improdutivas. Eu mesma ficava desmotivada. Tentei renovar, utilizando canções e textos de jornais seguindo minhas de ensino médio. Essa foi outra tentativa frustrante. As alunas não discutiam os textos, o que nos levava de novo para uma aula construída ao redor da gramática – léxico e sintaxe, principalmente.

Ninguém, à época, no meu círculo de amizades e relações profissionais possuía conhecimento de metodologias, métodos, materiais e abordagens de ensino de PLE. Minha graduação não previra qualquer disciplina, introdutória que fosse, direcionada ao ensino de PLE. Então, tanto minhas colegas de graduação quanto nossos professores da universidade não dispunham de conhecimentos sobre como planejar, e como agir numa sala de PLE. Fiquei apenas um mês com esse grupo de aprendentes, mas foi o suficiente para perceber meu total despreparo para conduzir o ensino de português para estrangeiros”

Por Marília Carvalho Batista, professora universitária de LP e Linguística

No testemunho apresentado pela professora, além do reconhecimento da incompetência da mesma e do insucesso, fica perceptível que não estava em causa a capacidade do exercício docente da língua, mas, sim, a adequação ou vocação na área. Quando ela sublinha o facto de ser convidada pelo reconhecimento do desempenho “sendo conhecida como uma experiente professora de gramática. Recebi, então, um convite de uma amiga e colega que dirigia uma “escola de Idiomas” para ser professora de Português...”, vem exatamente confirmar a rejeição da ideia de que seria suficiente a preparação em LM para lecionar LNM. Pois demonstra que era boa noutra âmbito, mas ao enfrentar a realidade diferente, ainda que tenha usado o mesmo método, não estava correspondendo: “Seguia o mesmo método de minhas aulas de língua portuguesa das turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries, utilizando exercícios do livro da 8^a série. Percebi que minhas aulas eram cansativas e improdutivas.”, confessou a professora.

Os factos expostos alinham-se com as ideias defendidas por Bastos & Vosgerau (2015) de que para ser professor dos não nativos (LE/L2) “se faz necessários estudos envolvendo as abordagens de ensino, competência, habilidades e conhecimento não sendo admissível ter somente a vivência ou ser nativo para que se qualifique como um professor de LE”. Pois, de acordo com Babo, “a capacidade para comunicar em L.E. deve procurar dotar o aprendente, não apenas do que é linguístico, como também das dimensões culturais e sociais, sem as quais a comunicação sairá forçosamente deformada.” (1995: 243). Por isso, para se ser o melhor professor de língua, não é o ser necessariamente nativo dessa língua, mas, sim, o é aquele que conhece e fala também a língua do aluno com a vantagem de poder interpretar significados da língua do aluno (Graddol, 2009).

Desse modo, o foco da aprendizagem não incide sobre a língua, mas, sim, sobre as características e necessidades de alunos, já que são estas que condicionam as abordagens que se devem adotar. É nesse sentido que Venturi justifica que

das grandes diferenças entre a aquisição da língua materna em contexto natural e a aprendizagem de uma segunda língua em sala de aula reside no facto de que na aprendizagem de sala de aula o aluno não se vê obrigado a aprender a se comunicar por necessidade de sobrevivência. A questão das diferenças, portanto, decorre da necessidade de comunicação e da funcionalidade da linguagem envolvida.

(2008: 23)

A situação apresentada evidencia, por um lado, que os dois grupos apresentam necessidades distintas para a aprendizagem da língua, visto que os da LM possuem domínio essencial das competências comunicativas, precisando apenas de consciencialização do saber inconsciente; e, por outro lado, os da LE/L2 entram em contato com língua pela primeira vez no contexto escolar, quer dizer

1 - a aprendizagem da língua não é intuitiva porque esta não faz parte do contexto social e cultural a que o educando pertence; 2 - o primeiro contacto com a língua estrangeira é, normalmente, com o professor; 3 - a aprendizagem da língua (vocabulário, funcionamento da língua e cultura latente) é feita de forma compartimentada, regida por temas e áreas lexicais e contextuais; 4 - existe a necessidade permanente de recorrer à memória para a aquisição de vocabulário e estruturas de funcionamento linguístico; 5 - a língua estrangeira surge como objeto de estudo e não como ferramenta de competências pessoais.

(Gaonach, 1991, apud Venturi, 2008: 25)

Definir competências do professor de língua coloca em análise as valências necessárias à atuação eficaz e profissional do próprio que considerem elementos externos ao conceito. De acordo com Negri (2014), o perfil do professor e o contexto institucional e dos aprendentes são fundamentais na construção dessas competências, dado que “(inter)agem diretamente com as competências do professor de LE, podendo modificá-las”. Embora o conceito dessas competências não tenha reunido consensos entre estudiosos da matéria e tenha animado bastante os debates em torno do escopo dessas competências, ficou evidente a tendência que se aproxima ao consenso de que competências comunicativas englobam todas as outras como suas componentes. O foco da maior divergência incide sobre o domínio determinante das referidas competências, entre a estrutura linguística e a função comunicativa, levando às inúmeras definições que se direcionem a diferentes vertentes. Percorremos, para esta análise, vários autores que apresentam diferentes concepções do termo competência na perspectiva linguístico-comunicativa, inauguradas pelas teorias oponentes de Chomsky (1980) e Hymes (1972).

A competência, para Chomsky, é o conhecimento dos sistemas de regras que constituem a língua, enquanto Hymes defende que a competência comunicativa está mais relacionada à habilidade de realizar alguma coisa e o conhecimento das regras é um recurso para o uso da língua. Para Savignon (1972), é um modo de descrever o que um falante nativo sabe e que lhe permite interagir com outros falantes, e na perspectiva de Halliday (1973) as competências comunicativas têm a ver com as funções e o contexto da comunicação. Canale

& Swain (1980) e Morrow (1977) partilham a opinião de que as competências gramatical e sociolinguística mediam a competência comunicativa, e este último vai além, incluindo a interação interpessoal e a criatividade no uso da linguagem como integrantes das competências comunicativas. Para Bachaman (1990), trata-se da capacidade de usar a língua comunicativamente em contexto de uso, ou seja, define-as como o conhecimento da língua aliado aos seus diferentes usos na comunicação.

Assim sendo, a função do professor é desenvolver

ações direcionadas à preparação do falante/sujeito (e não apenas do “estudante”), no sentido de facultar-lhe determinada habilidade para, em situações discursivas, assegurar aos seus interlocutores certas condições favoráveis de interlocução, sem as quais este não poderá reconhecer a intenção manifesta daquele, com inevitáveis prejuízos à compreensão precisa dos objetivos pretendidos.

(Curado, 2005: 20)

Portanto, nenhum contributo das competências no processo comunicativo deve ser ignorado: estão intrinsecamente relacionadas ao contexto social, e essas inter-relações, questões de possibilidade formal, possibilidade de ocorrência, adequação ao contexto e sentido produzido são constituintes do processo de comunicação por elas viabilizado (Hymes, 1972).

Atendendo a todos pressupostos que se afiguram como competências comunicativas de um falante ou utente competente de língua, que competências seriam necessárias ao professor de LNM (LE/L2) para ser capaz de ensinar e desenvolver todas as competências e habilidades das competências comunicativas? Procuraremos encontrar as respostas nas digressões teóricas e modelos propostos por alguns autores como Almeida Filho.

É verdade que se espera do aluno ou aprendiz da língua aquisição e desenvolvimento de competências comunicativas, que vão além do conhecimento linguístico (como ficou evidente nas reflexões acima expostas), no entanto, de um professor de línguas, ainda que estas sejam imprescindíveis para o seu exercício do docente, exige-se mais e alargadas competências. De acordo com Almeida Filho (1993), “a matéria-prima” das competências do professor constitui elementos que definem a abordagem de ensino, ou seja, as competências de ensinar, relacionadas com abordagem do ensino.

Assim sendo, que competências são necessárias para o professor da LNM (LE e L2), além das comunicativas, que lhe permitam desenvolver estas em alunos, e de que formas pode adquiri-las e desenvolvê-las?

De forma holística, além de que as práticas didático-pedagógicas pressupõem conhecimentos e habilidades profissionais e individuais que vão além dos saberes da área disciplinar, atendendo à especificidade e às características dos aprendentes de LNM, que já possuem uma outra língua e outra cultura, exigem do professor mais competências e mais habilidades para poder lidar com esta particularidade complexa e desconhecida. Deste modo, Almeida Filho (2004) propôs um modelo de competências de um professor de LNM, no qual destaca que o professor deve ser capaz de saber usar a língua que ensina de acordo com o contexto comunicativo, ou seja, capaz de compreender e determinar o significado ou intenção comunicativa pelo contexto, para assim “envolver os aprendentes numa teia de linguagem da língua-alvo”, designada de **competência linguístico-comunicativa** (Idem: 8). Para que o professor seja capaz de pôr isto em prática, é necessário, por um lado, dominar e explicar a matéria “por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua (s)”, - **competência teórica** (Idem: 9) – e, por outro lado, “agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados”, decorrentes das “experiências, crenças, imaginários, lembranças, sensações e atitudes” e que são subjetivos – **a competência implícita** (Idem: 8). A capacidade de articular estas duas últimas competências sábia e eficazmente pressupõe a outra competência - **aplicada** -, que, segundo o autor, é caracterizada como “um misto de teoria e prática”, ou seja, é constituída pela união das duas anteriores: a teórica e a implícita (Idem: 9). Todas essas competências (linguístico-comunicativa, teórica, implícita e aplicada) constituem a macro competência, denominada de **competência profissional** (Idem). Portanto, só pode ser considerado profissionalmente competente quem possuir todas as outras competências (as quatro referidas).

Mas, de acordo com este autor, a aquisição e desenvolvimento dessas competências são proporcionados pelo processo reflexivo da prática docente mediada, e, segundo Basso (2001), pela afetividade, motivação, valores, crenças, ideologias, traços de personalidade e a formação, o que designa de **competência reflexiva**. Segundo esta autora, consegue-se adquiri-la e desenvolvê-la por intermédio de reflexões regulares sobre as práticas e experiências das aulas do próprio professor, influenciada pela relação com os alunos e o contexto com intuito de criar possibilidades de transformação social (Idem). A autora

defende esse modelo com duas “macro competências” - a profissional (apresentada igualmente pelo Almeida Filho) e a discursiva (que é, para Almeida Filho, linguístico-comunicativa) - que são fortemente influenciadas pela competência reflexiva.

Atendendo às especificidades do ensino de LNM, cujos aprendizes são possuidores de outra língua e outra cultura, que se configura em múltiplas identidades e nas suas próprias individualidades, é necessário que o professor tenha a capacidade de desenvolver as habilidades que assegurem um entendimento compartilhado e de interagir com pessoas, linguística e culturalmente, distintas, ou seja, que o aluno possua a capacidade de agir interculturalmente em respeito às diferenças e à cultura de outro - **a competência intercultural** (Byram, Gribkova e Starkey, 2002). Uma vez que se encontra em permanente contato com diferentes culturas, incluindo a sua própria cultura, o professor “deve ser capaz de refletir sobre a própria prática, bem como sobre a língua e a cultura que ensina, de modo a construir estratégias de ensino” (Negri, 2014: 61), para não criar conceitos estereotipados

Considerando que a configuração das competências do professor, sobretudo, o de línguas, é uma tarefa sempre inacabada, imprecisa, imperfeita, variável no tempo e no espaço e entre indivíduos (Saraiva, 2005: 20), podemos perceber que, além dos modelos e propostas sistematizadas pelos autores atrás referidos, são necessárias habilidades e capacidades que não só representam suma importância no processo de ensino-aprendizagem, mas também têm fortes implicações no sucesso ou insucesso da aprendizagem do aluno. Entre elas destacam-se tanto domínio tecnológico que hoje em dia constitui uma ferramenta imprescindível para o ensino-aprendizagem, sobretudo para o professor de línguas (LNM), quanto a capacidade de trabalhar em equipa e maior espírito democrático, pois

Na atualidade percebemos que o professor de LE, ainda que proficiente na língua-alvo, não terá um perfil que possa atender às exigências do mercado e seus objetivos pessoais e profissionais caso também não tenha o domínio das novas tecnologias e, sobretudo, não saiba trabalhar em equipe, pois o individualismo não é mais aceito nas instituições de ensino que buscam trabalhar seguindo uma gestão democrática, participativa e colaborativa.

(Consolo & C. Porto, 2011)

Uma outra valência que cada vez mais exige do professor de LNM maior rigor e aptidão tem a ver com a seleção e elaboração adequadas dos recursos didáticos que vão ao encontro das características e das necessidades de aprendizes e do contexto envolvente. De acordo com Consolo e C. Porto (2011), “o fracasso ou sucesso na aquisição de uma LE dá-se não

somente pelas ideias que o aluno tem sobre a língua-alvo, mas também pela relação que o professor estabelece com os aprendizes, com o material didático e, principalmente, com a língua alvo”.

Portanto, a inesgotabilidade e a necessidade permanente de adaptar-se à circunstância condicionam-nos a não podermos aqui elencar todas as competências e habilidades necessárias do professor de LNM. Ficou evidente que não é possível que o professor reúna todas as competências necessárias durante a sua formação inicial, mas deve ele “é crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim (Almeida Filho, 2009, apud Consolo & C. Porto, 20011). De acordo com o mesmo autor,

A evolução do desenvolvimento obedece a alguns parâmetros, esta caminha do implícito subconsciente típico de quem está emerso numa cultura de ensinar línguas para o explícito consciente, da crença implícita ou difusa para o pressuposto explicitado e de articulação cada vez mais compacta e convergente com o paradigma vigente ou desejado de abordagem da época.

(Almeida Filho, 2009)

Assim sendo, *a priori*, é necessário que o professor tenha predisposição para aprender mais e consciência de suas dificuldades ou limitações e, por meio de estudos e aperfeiçoamento, procure superá-las, pois

Ainda que com uma formação deficiente durante a graduação, o professor pode procurar aperfeiçoar-se para desenvolver as competências que ficaram prejudicadas; buscar, por meio de pesquisas, atualizar-se; refletir constantemente sobre sua prática para melhorá-la; conversar com seus colegas de profissão para trocar experiências; não esperar que sua formação seja complementada apenas pela instituição em que trabalha (ainda que isto seja desejável).

(Consolo & C. Porto, 2011)

Ser capaz e competente em ensinar não pressupõe saber de muito ou “tudo” sobre a sua área, mas saber do mínimo, mas requer uma (pre)disposição para aprender mais com tudo e todos, aprender com os próprios atos, com colegas, com alunos, com meio ou contexto, individualmente e em colaboração com todos os intervenientes no processo em busca de competências ideais. Consolo & C. Porto (2011) lembram que as competências “envolvem um compromisso social, ético e político dos professores no exercício de sua docência”, pois são fatores que, além de a influenciar, determinam a prática de docência, enquanto o fim desejado pela ação educativa no seu todo.

5.3. Formação de professores da língua e a realidade de ensino-aprendizagem

Pelas características sociolinguísticas do país, a implementação das escolas na Guiné-Bissau, desde o período colonial, exigia (e ainda exige) que as políticas linguísticas e as práticas do ensino de línguas assumissem/assumem abordagens que considerassem /considerem o aluno face à língua na qual é ensinado. Apesar de ser sempre encarada como instrumento da comunicação, a língua não desempenha, de forma eficaz, essa função, devido ao não domínio da mesma pela maioria dos aprendizes. Este fato, aliado à fraca preparação dos professores, sobretudo, no domínio da abordagem adequada do ensino da língua (portuguesa) no contexto guineense, acaba por naturalmente condicionar o desempenho no ensino-aprendizagem. Sobre isto, assevera Candé que

constatou-se que havia grandes dificuldades que decorriam não só de recursos materiais e humanos, mas sobretudo da fraca competência dos professores no domínio da língua portuguesa. Os professores apresentam dificuldades na compreensão e transmissão dos conteúdos em LP que, apesar de ser considerada a língua de ensino-aprendizagem, ela não é a LM dos professores e dos alunos, representando assim um condicionalismo para a sua aprendizagem.

(Candé, 2008: 1)

Apesar de grandes esforços empreendidos pelo governo instituído após a independência, com vista a responder à expansão escolar decorrente do princípio da obrigatoriedade e da gratuidade da escola (Candé, 2008: idem), não foi além da massificação ou da inclusão, isto é, a perspectiva quantitativa, porquanto a questão da qualidade, da profundidade ou proficiência não era prioritária.

O país dispunha apenas de três instituições de formação de professores de língua, até há três anos (agora 2022). Duas delas formam professores do Ensino Básico (Escola Normal “17 de Fevereiro” e “Amílcar Cabral” de Bolama), uma em Bissau (Escola Normal Superior “Tchico Té” e Instituto Camões⁴²), que forma, entre outros, professores de Língua Portuguesa com o grau de bacharel e de licenciado, respetivamente. Atualmente, o país conta com mais três centros de formação de professores do Ensino Básico, distribuídos por três províncias do país - Norte, Sul e Leste -, nas suas respetivas capitais: o norte, em Cacheu; no sul, em Buba; e no leste, em Bafatá.

⁴² INSTITUTO CAMÕES, um departamento anexado à Tchico Té, apoiado pela cooperação portuguesa na formação de professores de LP com grau de Licenciado, desde 2002

Essas formações não são orientadas para a realidade local, embora ocorram no próprio país, pois a própria estrutura curricular dos cursos evidenciam esse facto. De acordo com Baldé (2013) “o curso de formação de professores de Língua Portuguesa (LP) na Guiné-Bissau é estruturado conforme as necessidades dos estudantes/licenciandos”. Ou seja, a formação inicial dos professores não prevê preparação e treinamento para atender às reais necessidades dos alunos guineenses, mas, sim, de os professores dominarem a língua (embora de forma defeituosa e improficiente como se revelará no estudo).

Contudo, esses quadros (professores) dispõem da base suficiente para contornar a situação, aliás são os mesmos quadros recrutados pela Fundação Fé e Cooperação (FEC) para as formações para serem formadores (um processo de treinamento prévio), dos professores em matéria de PLNM. No entendimento de Cá,

essa deficiência do ensino do português, de modo geral, é causada pela ausência de uma política linguística que oriente a produção dos materiais didáticos apropriados e, por outro lado, a ausência de professores com a formação específica, capaz de orientar o ensino dessa língua a partir do contexto local. Reconhecendo a vantagem de domínio desse idioma no processo-aprendizagem como sucesso escolar nos alunos guineenses.

(Cá, 2015)

Portanto, o papel da formação é uma componente importante para a inversão dessa tendência, assim como a necessidade de adoção da política linguística apropriada ao contexto guineense e à necessidade dos aprendizes.

5.4. PERFIL DO PROFESSOR DE LP DA GUINÉ-BISSAU

Geralmente o professor é entendido como agente do agir e da ação, impulsor ou instrutor de um processo em desenvolvimento constante, permeado pelos princípios e resultados que se consubstanciam na construção de rotinas para a aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2009: 30). Nesse sentido, para compreender e delimitar as características essenciais desse profissional tem-se procurado traçá-las “de acordo com os desafios temporais e paradigmáticos da sociedade” (Rico, 2010: 27). Na mesma perspectiva, Machado (1995: 10), define perfil como “contorno superficial, delineado a partir da perspectiva de um ângulo de visão”. Isto é, não se procura definir o perfil universal e homogêneo válido para todas as circunstâncias. Por isso,

pode-se considerar perfil profissional como uma representação de características essenciais que descrevem as ações/atividades e as circunstâncias em que um profissional as executa num determinado contexto, onde profissional e socialmente se assume com deveres, direitos e valores

de cidadania. [...] As características podem-se assumir como identificadoras, definidoras, qualificadoras e integradoras da descrição de um perfil profissional e servem sobretudo como um instrumento referenciador.

(Rico, 2010: 27)

Para Nóvoa, os pressupostos para exercício de professorado preenchem um conjunto de características que assentam na construção de “um corpo de conhecimentos e de técnicas” suportado em três vertentes: i) o **Metodológico** – as técnicas e os instrumentos da Ação”; ii) o **Disciplinar** – conhecimento e ciência de uma disciplina ou área; e iii) o **Científico** – “as ciências da educação, numa perspetiva autónoma” (1992: 25-26, grifo nosso). Assim, para ser-se um agente qualificado para ensinar, educar e instruir é necessário que “os saberes intrínsecos à sua especificidade se articulam e se completam, aliando o conhecimento científico ao prático e aplicado, a ciência à técnica e os saberes aos métodos” (Rico, 2010: 27-28).

Deste modo, com a finalidade de identificar as características desses profissionais, em concreto dos professores de LP do país (Guiné-Bissau), recorreremos ao levantamento de alguns dados dos professores de LP através da ficha de inquérito, cujas informações se distribuem em diferentes domínios: no primeiro, caracteriza a identidade, a formação e a situação profissional dos professores; no segundo, procurou-se apurar o nível do conhecimento pedagógico da prática da docência e didático de LNM; e, por último, procedeu-se, na visão dos professores, à avaliação da situação do ensino de LP na Guiné-Bissau, enquanto agente fundamental na sua realização, em três níveis: primeiro, de que forma a LP está a ser ensinada na Guiné (adequada ou não?); a seguir, apontar principais fatores de entrave no processo de ensino-aprendizagem de LP; e, por fim, o que é necessário fazer para superar as dificuldades ou melhorar o processo.

5.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise e tratamento de dados correspondem à etapa que se ocupa da sistematização dos dados coletados das literaturas/documentos e das pessoas alvo de inquérito com o propósito de construir o conhecimento consistente e fundamentado à luz dos princípios e rigor científico. De acordo com Marconi & Lakatos (2010), visa construir uma argumentação relevante que responda aos objetivos da pesquisa e ao problema central adotado como propósito da investigação. Assim, de ponto de vista conceitual, pode encarado como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos, e objetivos de descrição de conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem.

(Bardin, 1977)

Deste modo, é o procedimento que visa a captar as características essenciais, os significados, as convergências e as divergências dos conteúdos obtidos nas pesquisas e nos levantamentos de dados, quer nas entrevistas quer nas literaturas e nos documentos. Ou seja, “permite abordar atitudes, valores, representações, mentalidades e ideologias” (Laville & Dionne, 1999: 214-215).

Neste estudo, procedemos a dois tipos de análise: na primeira, a partir das bibliografias e documentos consultados, iremos confrontar e selecionar dados e informações relevantes para este estudo, na perspectiva de caracterizar e qualificar situações e entendimentos; e a segunda contará com dados e informações recolhidos dos dados concretos dos professores e dos alunos.

Procurou-se, em primeiro plano, sistematizá-los num mapa e quadro, através do agrupamento de diferentes variáveis, quantificados e traduzidos em percentagem, com vista a definir o perfil dos professores de LP e dos alunos guineenses; apurar a noção sobre ensino da língua como LNM pelos professores; e reconhecer o estado de ensino da língua na Guiné e identificar entraves e soluções; em segundo plano, analisamos comparativamente os resultados obtidos em duas fases dos dois grupos dos alunos: os do primeiro grupo - constituído por alunos que frequentam o curso de aperfeiçoamento de Língua Portuguesa -, últimos resultados obtidos no liceu antes de ter começado o curso de LP e os resultados obtidos no nível subsequente do liceu após ter feito, pelo menos, o 1º nível (A1), com os do segundo grupo - alunos que não frequentam este ou qualquer curso do género - resultados dos dois níveis subsequentes (a seleção foi feita no sentido de ter paridade dos dois grupos em termos de nível escolar, género, idade, assim como frequência de diferentes escolas). Primeiramente analisa-se a margem do desempenho de cada grupo na perspectiva de se poder apresentar uma situação constante - quando se mantêm os resultados, ou seja, quando o índice de desempenho não apresenta crescimento nem regressão -, uma situação crescente - quando o índice de desempenho apresenta o progresso - e, por último, uma situação decrescente - quando o índice do desempenho apresenta o inverso deste último, ou seja, a regressão.

Efetuar-se-á essa análise não só com os resultados globais (que será último indicador) mas também se verificará essa tendência em diferentes domínios: Língua Portuguesa (doravante LP), Disciplinas práticas (doravante Práticas), Disciplinas teóricas (doravante Teóricas) e outra(s) língua(s) (doravante LE), os resultados de cada domínio são a média das disciplinas com as mesmas características que compõem o núcleo de cada domínio (caso seja mais que uma opção). Na parte final, efetuar-se-á a comparação entre os dois grupos: primeiro, ao nível dos diferentes domínios, e segundo, ao nível global como indicador fundamental.

5.4.1. Caracterização da identidade e perfil dos professores de LP da Guiné-Bissau

Com o objetivo de compreender o quadro do corpo docente vocacionado para o ensino de LP no país, propomo-nos a analisar as informações concernentes à faixa etária, à formação (pedagógica inicial e contínua) e ao grau académico predominante, às experiências e à situação laboral dos professores, em particular, os de LP. Em seguida, apresentam-se os resultados, subdivididos em escalas e traduzidos em percentagem em conformidade com as proporções representadas por número concreto, de acordo com os inquiridos.

De acordo com os dados apresentados na tabela 5.1 (ver anexo D) a faixa etária com maior representatividade situa-se entre 30 e 40 anos de idade (47,2%); a seguir entre 40 e 50 anos com 26,4%, seguida de 17,6% da faixa entre os 20 e 29 anos; enquanto menos representativa em comparação com as outras é a faixa etária situada entre os 50 e 60 anos com 03,6%, abaixo de 05,6% dos que não responderam a esse item. Assim sendo, é possível deduzir que, entre a idade mínima de 23 anos e a máxima de 59 anos, a idade média dos professores de LP na Guiné-Bissau situa-se em 36,41 anos.

Para o domínio da formação, a inicial demonstra que a maioria esmagadora possui uma formação pedagógica, situada em 94,4% contra 04% dos inquiridos que não a possuem, dos quais 2,4% têm outra formação não pedagógica (Anexo D). Entretanto, a formação contínua apresenta o cenário inverso, mas não com o desfasamento que a primeira demonstrou, em que apenas 32% dos professores tiveram alguma vez oportunidade de receber a formação contínua contra 42% que nunca a receberam. Segundo os dados recolhidos dos professores, 60,8% dos inquiridos possuem o grau de Bacharel, enquanto 34,4% foram diplomados com o grau de licenciados e 0,8% com o de mestre.

Relativamente às experiências, em escala de dez em dez anos, demonstra a predominância dos que acumularam cerca de uma década de experiência (entre 1 e 10 anos), rondando 66,4% dos professores inquiridos, seguidos dos que têm entre 11 e 20 anos de experiência (18,4%) e 21 a 30 anos (3,2%); os que compreendem entre 31 e 40 anos de experiência representam 0,8%. Ou seja, os dados indicam a ordem decrescente nas experiências acumuladas, menos anos de exercício de docência representam maior número dos professores e mais anos acumulados em menor número dos professores (Tabela 5.1).

Os dados ainda revelam que, no conjunto dos professores inquiridos, 16% dos professores que lecionam a LP têm vínculo de prestação de serviço com as instituições (privadas ou públicas), 80% com ligações efetivas, ou seja, do vínculo com estado, dos quais 36,8% representam efetivos, e 43,2% novos ingressos (no processo das eventuais efetivações na função pública guineense) (Tabela 5.1.).

5.4.1.1. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR GUINEENSE DE LP À LUZ DO PERFIL DO PROFESSOR DE LNM – LE/L2

i) Domínio pedagógico

Para se aferir o nível do saber pedagógico dos professores inquiridos, procedeu-se à submissão de duas questões de escolha múltipla (constantes na ficha de inquérito dos professores, anexo A). A primeira pede as indicações do papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, atendendo às linhas didático-pedagógicas do ensino de línguas ao não nativo, e a segunda, as indicações das orientações das práticas pedagógicas entre aluno, professor, contexto e conteúdo. Foram recolhidas dos inquiridos as opções adotadas e traduzidas em percentagens para efeito da comparação e conseqüente avaliação e indicação da tendência da linha pedagógica. A seguir, ilustram-se os resultados configurados na tabela 5.2.:

Figura 5.2. – Tabela do domínio pedagógico dos professores de LP

Papel do professor no processo de ensino-aprendizagem		
Fonte: do autor do estudo a partir dos dados gerados		
Orientador/Facilitador	Ativo	Sem respostas
73,6%	12%	13,6%
Papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem		
Passivo/Recetor	Ativo	Sem respostas
13,6%	74,4%	12%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

De acordo com o quadro apresentado, os professores inquiridos atribuem ao professor o papel de orientador ou facilitador de aprendizagem (73,6%) e ao aluno como elemento ativo no processo (74,4%). Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os dados, o aluno assume maior papel, enquanto o professor, não menos relevante, mas como elemento mediador de todo o processo.

Quanto ao elemento determinante da ação pedagógica, os professores deixam indicações constantes na figura que se segue:

Figura 5.3. – Elemento orientador do processo de ensino-aprendizagem

Questão	Alvo	%
A prática de ensino deve ser orientado por e para?	Conteúdo	7,2%
	Aluno	38,4%
	Professor	20,8%
	Contexto	17,6%
	Sem respostas?	16%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

ii) Domínio da didática de LNM

Com a finalidade de se saber o domínio da didática de Língua enquanto LNM pelos professores de LP, submetemos a estes um questionário (constado na ficha de inquérito em anexo), no qual distinguiríamos: i) as três metodologias de ensino de línguas – LM, L2 e LE – através dos perfis dos alunos para cada método; ii) destacar as principais competências visadas no ensino do Português como LNM; iii) que aspetos linguísticos são privilegiados no ensino de LNM entre a forma, os significados, a função ou todos; e iv) indicação das formas de aquisição ou aprendizagem da LNM, entre o saber das regras gramaticais e o contexto comunicativo ou interação ou ambas formas. Como resultados decorrentes destes levantamentos, os dados são espelhados nas figuras a seguir.

Pretendendo reconhecer dos professores de LP os domínios básicos das metodologias de ensino de línguas, particularmente, a caracterização dos contextos em que se aplica cada uma atendendo que é ao aluno ou aprendiz é que se adequa cada metodologia, submetemos aos professores um questionário (constante na ficha de inquérito), cujas respostas foram agrupadas em três escalas: Adequada – quem referiu as características apropriadas do

aprendiz a quem é aplicado o respetivo método; mais ou menos (+/-) Adequada – quem parcialmente respondeu às condições anteriores; e Não Adequada – respostas que não reúnem nem as primeiras nem as segundas condições. Os espaços não preenchidos consideramo-los sem respostas, constituindo uma escala à parte, e sendo depois, a par das outras respostas, traduzidos em número e convertidos em percentagens. Assim, obtivemos os resultados que se verificam na figura seguinte:

Figura 5.4. – Tabela da caracterização das metodologias de ensino de Línguas

Respostas Métodos	Adequada	+/- Adequada	Não adequada	Sem respostas
LM	7,2%	1,6%	54,4%	54,4%
L2	6,4%	-	41,6%	52%
LE	5,6%	-	64%	64%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

No concernente ao segundo aspeto - destacar as principais competências visadas no ensino do Português como LNM –, propusemos aos professores que apontassem, através da ficha de inquérito, todas as competências que são desenvolvidas nas aulas de LNM e que indicassem alguns recursos didáticos para a realização de cada competência. Agrupámos as respostas em os que apontaram: i) todas as competências – **Todas**; ii) parcialmente ou que tenham apontado as competências, mas não os recursos ou algumas competências e respetivos recursos – **Algumas**; iii) nenhuma competência indicada nem recursos – **Nenhuma**; e iv) sem preenchimento – **Sem respostas**. Os resultados decorrentes destes levantamentos são apresentados na figura que se segue:

Figura 5.5. – Tabela da caracterização das competências a desenvolver em LNM

Questão	Respostas	%
As competências que são desenvolvidas nas aulas de LNM:	TODAS	11,2%
	ALGUMAS	44%
	NENHUMA	12,8%
	SEM RESPOSTAS	32%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

Com o propósito de aferir o domínio das abordagens linguísticas nas aulas do PLNМ pelos professores inquiridos – iii) que aspectos linguísticos são privilegiados no ensino de LNM entre **a forma, os significados, a função** ou **todos** – através de preenchimento de escolhas múltiplas na ficha de inquérito, eis os resultados, traduzidos e convertidos em percentagens por cada indicação na Tabela 5.6. a seguir:

Figura 5.6. – Caracterização da abordagem linguística em LNM pelos professores de LP

Questão	Respostas	%
Conhecimentos linguísticos privilegiados no ensino de LNM	FORMAS	6,4%
	FUNÇÕES/EMPREGO	5,6%
	SIGNIFICADO	3,2%
	TODOS	59,2%
	SEM RESPOSTAS	25,6%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

Relativamente ao último item proposto - iv) indicação das formas de aquisição ou aprendizagem da LNM, entre o saber das regras gramaticais e o contexto comunicativo ou interação ou ambas formas – através da validação das afirmações que apontam que aquisição ou aprendizagem de LNM é proporcionada por: O conhecimento da regras gramaticais ou Comunicando ou interagindo em língua-alvo e, em alternativa, mobilização de ambas formas. No entanto, o formato da questão não é excludente, ou seja, o inquirido pode optar por validar todas ou não, o que não traduz em proporções de uma opção a outra, mas sim aquela que assinala maior número de confirmação pelos inquiridos. Deste modo, a tabela a seguir ilustra os resultados das indicações dos professores inquiridos:

Figura 5.7. – Tabela de indicações de formas da aquisição/aprendizagem de LNM

Opções	Sim	Não	Sem respostas
Regras gramaticais	48%	30,4%	21,6%
Comunicar/interagir	83,2%	5,6%	11,2%
Ambas	44,8%	27,2%	28%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

De acordo com os dados acima expostos, é possível verificar no domínio do conhecimento das metodologias de ensino de línguas maiores dificuldades na caracterização dos perfis correspondentes de alunos de cada método. A LM apresenta melhor indicação com 7,2% dos inquiridos a caracterizarem adequadamente, e 1,6% mais ou menos, enquanto L2 e LE com 6,4% e 5,6% respectivamente. Ou seja, apenas 6,4% de todos os inquiridos conseguiram caracterizar adequadamente as três metodologias aplicadas no ensino de línguas. Quanto ao domínio das competências que são visadas pelas ações dos professores de Línguas, verifica-se que apenas 11,2% dos inquiridos conseguiram identificar essas competências e os recursos necessários, enquanto 44% apenas apontaram algumas.

No que diz respeito à abordagem do conhecimento linguístico privilegiada, a maioria acha que se deve privilegiar tudo (59,2%); apenas 6,4% diz que é a forma; 5,6%, as funções ou emprego; e 3,2% apontam para o significado. Entretanto, em relação às formas de aquisição ou aprendizagem de LNM, segundo os inquiridos, 83,2% validaram a afirmação de que a forma mais adequada de adquirir a língua, enquanto não materna, seria comunicar-se ou se interagir, contra 5,6% não defenderam esta ideia; os que acham que seria apropriar-se das regras linguísticas rondam 48% contra 30,4% que o recusam; e 44,8% defenderam que são ambas necessárias as formas para aquisição da língua.

5.4.1.2. Quadro do ensino de LP na GB na percepção dos professores de LP

Pretendendo ir além das evidências fornecidas pelos dados recolhidos das análises do estudo, tanto das abordagens teórico-científicas das publicações e das teses, como dos dados gerados por este estudo, foram desafiados os professores de LP a procederem ao diagnóstico do processo do ensino de LP na Guiné-Bissau e à indicação de formas de encarar como desafios eventuais entraves e superá-los. Tal visa compreender, do principal agente no processo de ensino-aprendizagem de LP, a real situação do ensino dessa Língua no país, principais entraves com que se deparam e, nas suas perspetivas, de que forma se pode melhor elevar o nível do ensino de LP no país.

Através da ficha do inquérito aos professores de LP, instámos-lhes que respondessem essencialmente aos três tópicos de forma aberta, mas visando concretamente i) a avaliar a situação do ensino de LP no país, podendo inferir se este se adequa ou não à realidade e à necessidade dos aprendizes; ii) apontar com precisão os maiores entraves ao processo; e, por

fim, iii) destacar, nas suas opiniões, o que seria necessário eventualmente para melhorar o processo. Podemos, deste modo, constatar as evidências decorrentes da análise deste quadro nas figuras que se seguem:

Figura 5.8. – Tabela de avaliação do processo de ensino de LP pelos professores

Questão	Indicações das respostas	%
A forma/a situação de ensino de LP no país é ... ao contexto e às necessidades dos aprendizes	Muito adequada	-
	Adequada, apesar de algumas dificuldades	2,4%
	Não adequada, mas a melhorar	2,4%
	Inadequada	51,2%
	Muito inadequada	17,6%
	Sem respostas	20%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

Para indicação dos principais entraves ao processo de ensino-aprendizagem de LP na Guiné-Bissau, de acordo com os professores inquiridos, foram apontados sete fatores que estariam a dificultar ou a impedir o progresso na aquisição de LP. Procedemos à categorização e hierarquização conforme número ou proporção das indicações dos inquiridos (que não foram limitados à única escolha, mas de forma livre, apontando tudo ou principais fatores). Os fatores referidos resultam de todos os apontados pelos inquiridos e foram agrupados e traduzidos em número e convertidos em percentagens. Não pretendemos com a hierarquização valorizar mais ou menos um ou outro fator, mas, sim, destacar aqueles que chamam mais a atenção e a preocupação dos professores como principais desafios. Seguem então os resultados obtidos da recolha e análise na Tabela 5.9..

Figura 5.9. – Tabela de Principais fatores de entrave no ensino de LP na GB

Ordem	Dificuldades/Entraves	%	Sem respostas
1ª	Falta de formação de qualidade (inicial), e de reciclagens permanentes de professores; incompetência na matéria das metodologias de ensino de LNM; aplicação da metodologia inapropriada (LM).	65,6%	11,2%
2ª	Inexistências de políticas educativas e políticas linguísticas, dos curricula realísticas, e de coordenações e supervisões pedagógicas	57,6%	
3ª	Falta de manuais e outros recursos didáticos apropriados para o ensino de LP enquanto LNM	52%	

4ª	Interferência e domínio do crioulo (<i>Kriol</i>) e de outras línguas (étnicas).	29,6%	
5ª	Falta de bibliotecas bem equipadas e das iniciativas de estímulo à leitura	8,8%	
6ª	Excesso de alunos na turma	1,6%	
7ª	Falta de domínio tecnológico e de acesso à internet.	0,8%	

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

Ao serem desafiados a apontar as soluções prementes para melhorar o desempenho global do ensino de LP no país, numa responsabilidade partilhada entre entidade responsável pela definição das políticas do setor e da criação das condições propícias para o funcionamento do mesmo e agente crucial (o professor) na efetivação e concretização das políticas e planos por aquela definidos, foram incisivos em apontar claramente os quatro pontos cruciais, nas suas perspetivas, como se pode verificar na figura que se segue.

Figura 5.10 – Tabela das indicações das soluções para os professores

Soluções	%	Responsabilidade
<ul style="list-style-type: none"> • Engajamento e investimento sérios em: <ul style="list-style-type: none"> i) Atualização e adaptação dos programas curriculares; ii) Formação e autoformação contínua, sobretudo, na matéria das metodologias de ensino de Línguas e no domínio tecnológico; iii) Produção de recursos didáticos apropriados; e iv) Racionalizar número de alunos por turma; 	85,6%	Estado/MEN
<ul style="list-style-type: none"> • Engajamento em: <ul style="list-style-type: none"> i) A atuação baseada na disciplina e no rigor profissional; ii) Adoção do método e a abordagens de LNM; 	33,6%	Professor
<ul style="list-style-type: none"> • Estimulação e promoção da comunicação/interação em LP dentro e fora de sala de aula; 	8%	Professor
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de bibliotecas e promoção de atividades para fomentar hábito de leitura; 	7,2%	Partilhada

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

A situação do ensino de LP na Guiné-Bissau, de acordo com os professores de LP inquiridos, é inadequada, porquanto 51,2% apontaram nesse sentido e, ainda, 17,6% consideram-na muito inadequada; 2,4% acharam que é adequada, apesar de algumas dificuldades; e igual número achou que é adequada, mas está a melhorar.

Tais fatos se devem, na ótica desses professores, a vários fatores (destacados na Tabela 5.9), entre os quais, formação de qualidade e contínua dos professores, inexistência de recursos didáticos apropriados e a metodologia inadequada ao contexto (apontados por 65,6% dos inquiridos); ausência das políticas educativas e, sobretudo, linguísticas assim como *curricula* não realísticos (por 57,6%); também a difícil convivência de LP com outras línguas nacionais, sobretudo, o crioulo (por 29,6%), assim como a falta de condições prévias que garantam e estimulem a aquisição e apropriação de LP como bibliotecas equipadas e iniciativas da promoção de leituras (por 8,8%), entre outros.

Contudo, segundo os mesmos inquiridos, este quadro pode ser mudado ou melhorado se houver o engajamento e investimento sérios das autoridades vocacionadas (por 85,6% dos inquiridos) e adoção de uma postura séria e responsável, sobretudo, dos professores no exercício profissional deles (por 33,6%), como pressupostos que provocariam a mudança e o progresso no ensino-aprendizagem de LP no país.

5.4.2. PERFIS DOS ALUNOS NAS ABORDAGENS DIFERENCIADAS

Aqui os dados foram analisados através dos resultados indicados na estatística com valores percentuais agrupados em três situações atrás referidas e de forma sequencial, ou seja, seguindo a seguinte ordem: desempenho do grupo alvo (Grupo I), desempenho do grupo de controlo (Grupo II), desempenho comparado em situação CONSTANTE, desempenho comparado em situação DECRESCENTE e desempenho comparado em situação CRESCENTE, para, no fim, se inferir maior desempenho em termos dos resultados obtidos.

Análise 1 – Dados referentes ao desempenho dos alunos em diferentes domínios do Grupo I

Procura-se verificar, nesta secção, em que domínio se observou maior e menor desempenho dentro do grupo alvo (Grupo I) mediante melhor e/ou pior situação de desempenho, calculada em percentagem, com o objetivo de compreender o nível de desempenho antes e depois do aperfeiçoamento linguístico, e em que domínio se observou maior e menor implicação do mesmo (desempenho).

Figura: 5. 11 - Tabela de dados de desempenho em diferentes domínios dos alunos do Grupo I

Situação	Domínios			
	LP	PRÁTICAS	TEÓRICAS	LE ⁴³
CONSTANTE	35,7%	28,6%	7,1%	14,3%
CRESCENTE	28,6%	51,1%	51,1%	35,7%
DECRESCENTE	35,7%	14,3%	35,8%	21,4%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

De acordo com os dados ilustrados na figura, observa-se que os alunos que mantiveram os resultados, ou seja, que não apresentam regressão nem progresso, demonstraram melhor desempenho em LP com 35,7% dos alunos; enquanto os alunos das TEÓRICAS apresentaram pior desempenho com 7,1%. Relativamente ao crescimento no desempenho, verifica-se que os alunos tiveram maior desempenho nas disciplinas PRÁTICAS (51,1%) e nas TEÓRICAS (com as mesmas percentagens). Tiveram menos desempenho em LP comparativamente com outros domínios (28,6%), enquanto LE se encontra na zona mediana com 35,7%). Quanto aos alunos que regrediram, verificou-se maior percentagem nas disciplinas TEÓRICAS (35,8%), a seguir em LP (35,7), e o percentual é menos na área das disciplinas PRÁTICAS (14,3%).

Analisando, portanto, os dados, denota-se maior desempenho desses alunos nas disciplinas PRÁTICAS. Em termos de crescimento, posicionaram-se no primeiro lugar com 51,1%, e na regressão, no último com 14,3%, enquanto os que mantiveram o desempenho nas PRÁTICAS situam-se na segunda posição com 28,6%.

Análise 2 – Dados referentes ao desempenho dos alunos em diferentes domínios do Grupo II

Procedeu-se, nesta secção, à mesma análise – domínio de maior desempenho em termos de resultados – para efeito de comparação mais adiante. Convém esclarecer que, considerando

⁴³ Trata-se das línguas estrangeiras – Francês e Inglês – como opções nos liceus, mas não são opções para todos os níveis. Isto poderá trazer implicações na precisão dos dados.

que não foram seletivamente escolhidos pelos resultados, os alunos não seriam piores ou melhores que outros do outro grupo, apenas, como grupo de controlo, servindo de elemento de comparação para verificar a margem de desempenho em cada variável/domínio.

Figura 5.12 - Tabela de dados de desempenho em diferentes domínios dos alunos do Grupo II

Situação	Domínios			
	LP	PRÁTICAS	TEÓRICAS	LE
CONSTANTE	28,6%	28,6%	7,1%	14,3%
CRESCENTE	35,7%	21,4%	21,4%	7,1%
DECRESCENTE	35,7%	50%	71,5%	42,9%

Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

Constata-se que nas áreas de LP e PRÁTICAS 28,6% dos alunos mantiveram o mesmo desempenho, enquanto em TEÓRICAS como os piores em situação CONSTANTE com 7,1%. Do ponto de vista do crescimento, vê-se que os alunos tiveram maior crescimento em LP (35,7%) e menos ou pior em LE (7,1%). No concernente aos que apresentaram desempenho regressivo, registou-se maior percentual na área das disciplinas TEÓRICAS (71,5%), e na área em que menos regrediram é em LP (35,7%), enquanto nas disciplinas práticas a metade (50%) dos alunos regrediu, e quase a mesma percentagem se verifica em LE (42,9%).

Análise 3 – Dados comparados referentes ao desempenho dos alunos em diferentes domínios dos dois Grupos

Nesta análise, procuramos confrontar os dados dos dois grupos, por forma a tirarmos melhores conclusões do desempenho dos alunos. Pode-se verificar indicadores de todas as situações e diferentes domínios lado ao lado, o que permite assim ter melhor visão das discrepâncias ou consonâncias, como se constata na figura 4.3.

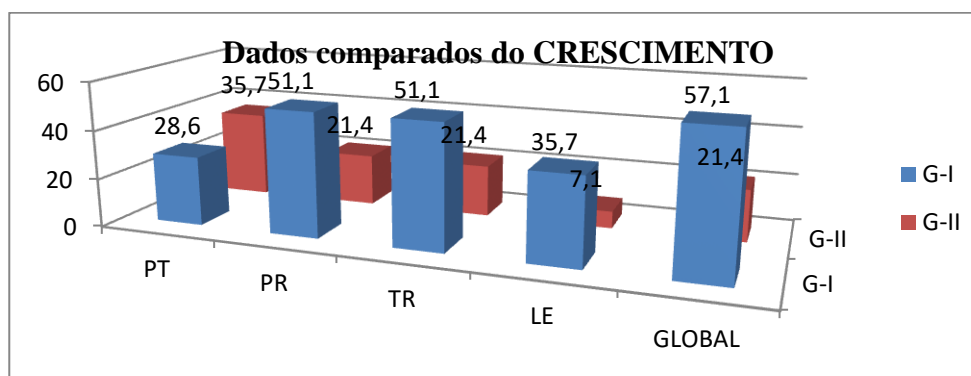
Figura: 5.13 - Tabela de dados comparados das situações em todos os domínios

DOMÍNIOS	CONSTANTE		CRESCENTE		DECRESCENTE	
	G - I	G - II	G - I	G - II	G - I	G - II
LP	35,7%	28,6%	28,6%	35,7%	35,7%	35,7%
PRÁTICAS	28,6%	28,6%	51,1%	21,4%	14,3%	50%
TEÓRICAS	7,1%	7,1%	51,1%	21,4%	35,8%	71,5%
LE	14,3%	14,3%	35,7%	7,1%	21,4%	42,9%
GLOBAL	0%	7,1%	57,1%	21,4%	42,85%	71,42%

Fonte: o autor, a partir dos resultados gerados por este estudo

Com a leitura atenta na comparação dos dois grupos, pode-se observar que, na situação dos alunos cujos desempenhos se mantiveram CONSTANTE, em LP o Grupo I teve melhor desempenho com 35,7% contra 28,6% do Grupo II; nas restantes áreas, os dois grupos apresentaram os mesmos desempenhos com 28,6%, 7,1% e 14,3%, respetivamente. Entretanto, globalmente, ou seja, da média de todos os resultados, o segundo grupo apresenta melhor desempenho com 7,1% contra 0% do Grupo I.

Figura 5.14. – Gráfico comparativo do índice de evolução

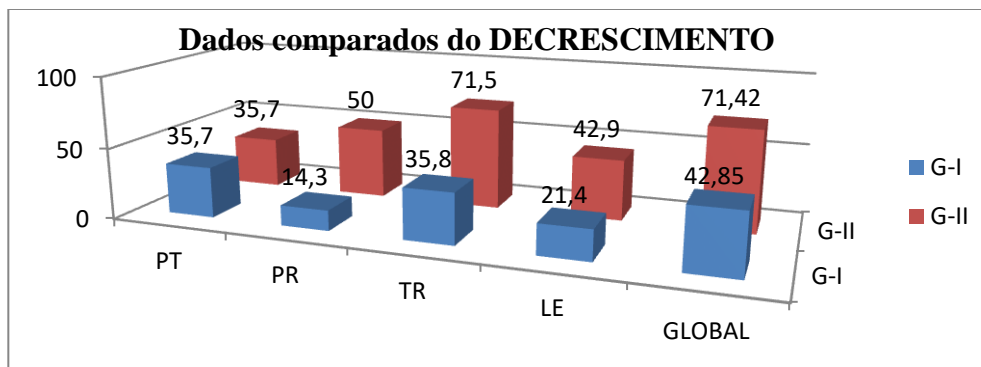


Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

No indicador do CRESCIMENTO, isto é, alunos cujos resultados indicam crescimento de um nível para o outro, o Grupo I demonstra melhor desempenho, com exceção de LP, que teve 28,6% contra 35,7% do Grupo II; nas áreas PRÁTICAS, TEÓRICAS e LE do Grupo I e Grupo II registou-se as percentagens, respetivamente, a saber: 51,1%/21,4%, 51,1%/21,4% e

35,7%/7,1%; enquanto ao nível global, o Grupo I teve desempenho na ordem dos 57,1% contra 21,4% do Grupo II.

Grupo II. **Figura 5.15. – Gráfico comparativo do índice de regressão**



Fonte: Autor deste estudo, a partir dos dados gerados pela pesquisa

Relativamente ao indicador de regressão – DECRESCIMENTO - com a exceção da área de LP, que apresenta igual desempenho dos dois grupos na ordem de 35,7%, nos restantes domínios o segundo grupo apresenta maior índice de regressão (confira a figura 4.3) e, igualmente, em termos globais, com 71,42% contra 42,85% do Grupo I.

Ora, com o intuito de esclarecer e compreender alguns aparentes equívocos nos dados apresentados, iremos incidir as nossas reflexões em dois aspetos:

I) sobre o quadro do domínio didático-pedagógico dos professores inquiridos, está dividido em dois âmbitos: primeiro, que concerne à atuação pedagógica no ensino de Línguas, em que se solicitou que indicassem o papel do professor e o papel do aluno no processo, 74,4% defenderam que o aluno tem papel mais (pro)ativo que o professor, e 73,6% afirmaram que este desempenha papel mais relevante, pois é orientador ou facilitador do processo, enquanto os que acharam o contrário daquilo e disto representam 12% e 13,6%, respetivamente. Deste modo, assinalamos aqui certa conformidade com aquilo que deve ser o papel dos dois numa abordagem consentânea com o ensino de LNM, já que, como é defendidos por muitos,

O professor é um facilitador do aprendizado dos estudantes. Ele é um gerente das atividades de sala de aula. Nesse papel, uma das suas principais responsabilidades é estabelecer situações no sentido de promover a comunicação. Durante as atividades ele age como um conselheiro, respondendo as perguntas e monitorando o desempenho dos alunos. Nos outros momentos ele deve ser um “co-comunicador” engajado na atividade comunicativa juntamente com os estudantes

(Littlewood, 1981 apud Silva, 2001).

Quanto ao elemento orientador do processo, 38,4% apontaram o aluno como quem determina a prática de ensino. Em oposição à tendência tradicional da pedagogia do ensino de línguas, em que abordagem era orientada para o conhecimento, no entanto, o que seria uma abordagem orientada para a habilidade (Canale, 1983). O fato deve-se aos objetivos comunicacionais visados pelos alunos quando pretendem aprender uma segunda língua. Por isso, a abordagem a ser adotada deve “personalizar a língua e adaptá-la aos interesses dos alunos” (Silva, 2001 apud Hatt, 2000). Nesse sentido, é necessário que os tópicos a ensinar sejam familiarizados na língua dos alunos com o intuito de motivá-los e aumentar o interesse, levando-os à participação ativa na aula (Hatt, 2000; Richards e Rodgers, 1986).

À luz desses pressupostos, ainda que nos dois dados a maioria aponte nesse sentido, as preocupações prevalecem, porquanto esse domínio está aquém de muitos professores. De acordo com os dados, cerca de ¼ destes indicaram papéis contrários e, mais preocupante ainda, 38,4% apontaram que é o aluno quem deve determinar a ação pedagógica.

O segundo diz respeito ao domínio didático de ensino de LNM, a começar pelo fraco reconhecimento das três metodologias de ensino de língua – LM, L2 e LE -, em que apenas cerca de 6% dos professores conseguiram caracterizá-las e distingui-las uma das outras. Das três, 7,2% dos professores demonstram mais conhecimento da LM; 6,4% da L2; e menos conhecimento da LE (5,6%). Instados a apontarem as competências (habilidades) a serem desenvolvidas sob a ótica da abordagem comunicativa, que são quatro competências – Escuta e fala (orais) e Ler e escrever (escritas) (Richards e Rodgers, 1986; Hatt, 2000; Canale, 1983) -, 11,2% dos professores conseguiram apontá-las todas, e 44% apenas algumas, ou seja, cerca de metade dos professores desconhecem as competências que “desenvolvem” nos alunos com as suas ações letivas nas salas de aula. Na verdade, a preocupação não incide sobre a maioria ou minoria que tenha ou não certas competências. Ela incide sobre número significativo de professores que revelam desconhecimento ou inconsistência desses domínios. Por exemplo, quando se toma em consideração que as necessidades dos alunos vão ao encontro das competências comunicativas, eles (alunos) devem ser comunicadores, quer dizer, a aprendizagem ou aquisição deve passar pela comunicação, pois se aprende comunicando, mesmo quando o seu conhecimento da língua-alvo é limitado (Littlewood, 1981). Nessa perspectiva, 83,2% apontaram-no como forma eficaz de adquirir a língua, mas 5,6% acham que não e 11,2% não responderam. De certo

modo, percebe-se que os professores têm noção parcial das coisas, no entanto continua-se a verificar oscilações nas indicações.

Nas análises, os fatores idade e experiência não indicam nenhuma tendência nesse sentido. Aliás, os mesmos admitiram que tal fato se deve à preparação do professor desde a formação e à ausência das reciclagens que se consubstanciam na forma inadequada de ensinar o Português no país: “é considerado inadequado ao contexto guineense tendo em conta o procedimento metodológico no ensino [da LP] o emprego de material didático, que eu acho não é do perfil [dos estudantes] ou realidade linguística [guineenses] ” (INQ-05); também outro inquirido afirma que “ A forma como a LP é ensinada na GB não ajuda para que a língua Portuguesa seja a Língua de comunicação. ... A metodologia que é aplicada é para os que têm o português como a Língua primeira e não como a língua segunda.” (INQ-21).

Por forma a contornar essa situação, acham que “É preciso que os professores superarem do nível acadêmico e ter a formação contínua onde quer que esteja para poder fazer face aos desafios e responder às necessidades das aulas” (INQ – 25). Outro vai mais longe, defendendo que

O ensino de LP na GB deixa muito a desejar. Há muitos problemas estruturais, a começar pelo próprio Ministério da Educação (entidade que tutela a ação educativa) não dispõe de uma política educativa clara, a descontextualização e não atualização dos currículos escolares, as más infraestruturas escolares aliados a outros fatores. Tudo isto não ajuda para que haja um ensino de qualidade no nosso país.

(INQ – 27)

Contudo, ultimamente tem crescido o apoio, aperfeiçoamento e formações em algumas áreas, mais pelas entidades parceiras do governo e das iniciativas privadas, no sentido de melhorar desempenhos profissionais dos professores assim como forma de reduzir efeitos da barreira linguística no desempenho dos alunos, tanto em Português como em outras áreas. Deste modo, ainda que sejam poucos, alguns acreditam que está a melhorar: “Acho que o ensino de LP na GB está a evoluir apesar das dificuldades” (INQ-46). Para o inquirido INQ-47, “Atualmente está evoluir muito bem graças às formações contínuas do projeto da FEC e, sobretudo, Instituto Camões.”

Assim sendo, é fundamental que este tipo de ações e outras para se garantir a evolução do estado do ensino de Língua Portuguesa no país, segundo os inquiridos. Das principais saídas apontadas, enfatizaram, com bastante insistência, revisão curricular, por considerarem

inadequadas ao contexto e à necessidade dos alunos a formação permanente, sobretudo as metodologias de ensino de Línguas, elaboração e produção dos recursos didáticos, que deveriam ser consentâneos com as metodologias de LNM. Eis o que afirmaram:

“Adequação dos programas à nossa realidade quer dizer, fazer um diagnóstico profundo sobre a temática e identificar principais problemas e sugerir soluções enquadradas.” (INQ-02)

“formar muito bem os professores que poderão dar conta de recado, as necessidades dos alunos, baseando na situação sociocultural da GB.” (INQ-03)

“criando uma política linguística nacional, adotando uma metodologia que contemple o ensino dessa língua na perspectiva de Língua segunda.” (INQ-04)

“[...] podia ser a de adotar os materiais didáticos da nossa realidade (realidade do aluno) como também mudar as metodologias do ensino de português deixando de o ensinar como materna, mas sim como LNM.” (INQ-76)

“Podem ser superadas mediante um trabalho sério, virado à reforma de todo o sistema educativo por forma a adequar o aprendizado às necessidades dos alunos.” (INQ-06)

“Deve-se mudar do sistema do ensino levando em conta a metodologia, os instrumentos didáticos porque a GB é um país multilíngue, deve haver uma outra forma de ensinar a língua.” (INQ-07)

“O Ministério da Educação Nacional e INDE [Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação] devem elaborar currículo escolar adaptado à nossa realidade; produzir manuais e materiais didáticos e pedagógicos adequados que vão ao encontro dos alunos.” (INQ-45)

Tal como foi defendido, esta responsabilidade não cabe só ao estado ou entidade oficial vocacionada, mas também ao próprio professor, que se deve engajar na sua superação através das reflexões sobre suas práticas e a atualização permanente na sua área de atuação. Os inquiridos revelam essa noção, apesar das limitações reveladas pelo estudo, tendo um a reconhecê-lo, dizendo que “Os professores têm que lutar no possível para superarem as suas dificuldades pessoais, através das investigações e não só mas também mostrar o interesse e vontade em aprender.” (INQ-09).

Portanto, é verdade que seria quase impossível que todos os professores apresentassem o mesmo nível de aptidão e preparação para o exercício pleno da sua profissão, mas não deixa de ser preocupante o número considerável dos professores a apresentarem fraco domínio da abordagem adequada às características de alunos. Aliás, seria utópico esperar pelos resultados satisfatórios que resultassem do trabalho desses professores, se os mesmos apresentam iguais dificuldades dos alunos - comunicar-se com proficiência em LP -, como enfatizaram alguns dos inquiridos:

“Na GB, mesmo os professores não costumam falar ou praticar com os alunos na sala de aula, nem temos hábitos de falar língua Portuguesa nas ruas como nos outros países de LP, por isso o nosso ensino é deficiente [...]” (INQ-20)

“O ensino de LP na GB está aquém da expectativa, uma vez que o português não é falado no recinto escolar, por vezes, alguns professores dão aulas em crioulo, facto que compromete drasticamente a aprendizagem da Língua.” (INQ – 25)

Face ao exposto, as evidências vão no sentido não só das carências de aptidões para ensinar adequadamente, de acordo com o perfil dos alunos, mas também da existência de enormes lacunas em termos do preenchimento de pré-requisitos para o exercício da docência em grande parte dos professores de LP na Guiné-Bissau.

II) Sobre o impacto do método de LNM no desempenho dos alunos, tanto em LP como em outras disciplinas curriculares, os resultados demonstram, por um lado, melhor desempenho em outras disciplinas que na própria LP, de acordo com os dados obtidos do grupo estudado, e, por outro lado, uma larga margem de crescimento assinalado pelo grupo estudado em comparação com o grupo de controlo mobilizado para o estudo.

Os resultados foram analisados em três escalas: CONSTANTE, os que mantiveram o desempenho; CRESCENTE, os que assinalaram progressão; e DECRESCENTE, os que regrediram. O grupo estudado revela maior progressão nas disciplinas práticas com 57,1% a par das teóricas, enquanto em LP o crescimento foi de 28,57%. Relativamente ao indicador de regressão, constatou-se curiosamente a maior taxa para LP (35,7%), igual à das disciplinas teóricas, no entanto, as práticas situam-se, nesta escala, na última posição com 21,42%. Ou seja, em termos de crescimento, as disciplinas práticas posicionam-se na primeira, e na regressão, na última; enquanto LP no crescimento situa-se na última posição e na regressão, na primeira posição, a par das teóricas com 35,7%, embora liderem com 35,7% os que mantiveram o mesmo desempenho. Neste caso, posições por cada indicador ilustram que em CONSTANTE a primeira é LP (35,7%), a seguir as disciplinas práticas (28,57%), e as teóricas e LE (7,14%) são as últimas; quanto ao CRESCENTE, as disciplinas práticas e teóricas posicionam-se no top com 57,1% cada, na segunda posição LE com 35,7% e no último LP com 28,57%; em relação aos que demonstraram regressão, são lideradas pelas LP e teóricas com 35,7%, a seguir LE com 21,42% e, na última posição, as práticas com 14,28%.

Para analisar estes resultados à luz das variáveis idade e o nível de proficiência linguística, ou seja, nível do curso de aperfeiçoamento de língua (A1, A2 e B1), na primeira, verifica-se

que os alunos que demonstraram progresso no desempenho apresentam menor idade (com a média de 19,6 anos), a seguir são os que mantiveram o mesmo desempenho (com a média de 19,9 anos) e os que apresentam maior idade são os que regrediram (com a média de 20,2 anos de idade). Deste modo, quanto menor é a idade maior é o desempenho, ainda que a diferença seja insignificativa. Relativamente ao nível de proficiência linguística, os dados revelam que praticamente não existem implicações, já que em todos os indicadores existem alunos com diferentes níveis, isto é, não houve nenhuma tendência de um determinado nível em algum indicador, tendo todos eles diferentes níveis. Assim sendo, vislumbra-se que não tem qualquer peso em nenhuma indicação.

Tendo em vista os resultados comparados dos dois grupos, embora tenha ficado claro o melhor desempenho do grupo I em termos globais e em alguns domínios, não nos parece que possa suscitar alguma curiosidade a posição de LP no indicador da regressão e do grupo II no indicador de progresso. O facto poderá ser justificado pelo sistema de avaliação que forneceu os resultados: estes resultaram da forma tradicional de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e das respetivas avaliações. Ou seja, apesar de terem sido submetidos a outra forma de ensino e avaliação nos cursos de aperfeiçoamento de Língua, esses alunos continuam inseridos no sistema cujas metodologias de ensino e de avaliação não correspondem às novas formas de ensino-aprendizagem do curso. Outros fatores que podemos associar a essa discrepância têm a ver com, por um lado, os sistemas e rigor das avaliações aplicados de forma diferenciada, variando de escola para escola e de professor para professor, algo de que pudemos depreender a partir dos alunos estudados, que mudaram de escola apresentando melhor desempenho em outras áreas, e em LP não progrediram.

Em face do exposto, ficou evidente que apesar de alguns terem consciência da inadequação de procedimentos didático-pedagógicos e dos recursos didáticos ao contexto e à necessidade dos aprendizes de LP no país e da noção básica (por alguns) das metodologias apropriadas e adequadas ao ensino de LP no país, a grande parte dos professores é desprovida desse saber. Igualmente ficou evidente que, como fora a hipótese de partida, o grupo de alunos envolvidos no estudo revelaram progresso no desempenho, sobretudo em outras disciplinas curriculares, mais que o próprio LP. Contudo, acredita-se que este facto possa resultar de fatores que não estejam ligados ao desempenho dos alunos, mas, sim, de mecanismos ou sistema de avaliação inapropriados, porquanto o professor (dos alunos em questão) revelou no estudo não ter domínio das metodologias de ensino de línguas, sobretudo da LNM, incluindo a avaliação com base nos objetivos comunicacionais não consentânea com as avaliações que são realizadas com base nos conhecimentos da estrutura gramatical.

Conclusão

De acordo com resultados obtidos ao longo do estudo, por um lado, do plano teórico-científico – revisão da literatura – e das análises dos dados resultantes dos levantamentos do estudo empírico, através das tabulações e gráficos, verificou-se que:

i) o sistema educativo guineense, ao longo da sua história, nunca foi capaz de atender as demandas sociais, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, ainda que em algum momento tenha havido algum esforço nesse sentido. É caracterizado por muitas carências e, paradoxalmente, pelos desperdícios financeiros e de recursos em virtude de altas taxas de reprovações e evasão escolar;

ii) o país carece de políticas linguísticas, a par da maioria dos países africanos, que, apesar das “riquezas” e diversidades linguísticas, optaram pela adoção das línguas dos colonos no ensino, que não são dominadas pela esmagadora maioria das crianças que frequentam esse ensino. Embora esteja evidente, como o estudo revelou, a aprendizagem ocorre com maior impacto na língua materna da criança, tem-se negligenciado este facto, persistindo em impor a aprendizagem na língua “estranha” às crianças, em nome da falsa ou utópica engendração de uma nação e da promoção da coesão nacional, que pressupõe a adoção da única língua. Sendo assim, vai se colapsando o sistema educativo e, por conseguinte, a vida social, económica e cultural das populações;

iii) Como resposta não só a estes problemas mas também à conjuntura global, caracterizada pelos cruzamentos socioculturais, ficou evidente o papel preponderante da língua na resolução e redução das vicissitudes que caracterizam as sociedades contemporâneas e, em particular, os sistemas educativos. Para tal, seria importante adoção das metodologias de ensino de línguas que vão ao encontro dos aspetos associados à língua (culturais e identitários), permitindo, deste modo, a aceitação e a valorização de todas as culturas de pessoas cultural e linguisticamente distintas. Ademais, garantir aprendizagem significativa proporcionada pelas estratégias e métodos adequados, tendo em conta as necessidades e as características dos aprendizes, é uma necessidade;

iv) no plano do estudo empírico, verificou-se, por um lado, que adotando PLNM como método de ensino do português, os alunos revelam maior desempenho tanto em LP como em outras disciplinas, sobretudo nas disciplinas práticas, porquanto os dados os revelaram em relação ao crescimento com melhor desempenho e no decréscimo como a área menos

retrocedido; por outro lado, no âmbito global, tal como prevíamos, ficou evidente que aplicar o método do PLNM, este contribuiria significativamente na proficiência linguística dos alunos guineenses, assim como na melhoria do desempenho escolar. Também ficou a ideia de que, ainda que se adote a(s) língua(s) nacionais no ensino, será sempre pertinente as metodologias de LNM, já que seria impossível adotar línguas de todas as crianças no ensino mesmo se fosse aquela que muitos defendem como a mais adequada (o crioulo da Guiné), pois não é dominada por todos (apenas cerca de 60%), sobretudo nas zonas rurais. Mas dominando o método, independentemente da língua de ensino, poderá ser útil para o ensino de qualquer língua que for adotada, incluindo o português.

Embora os resultados e as evidências gerados por este estudo sejam genuinamente originais e tendo resultado de um trabalho criterioso e maior rigor científico possível (dentro do limite da capacidade do autor do estudo), naturalmente verificaram-se algumas dificuldades e limitações no estudo, que vão desde a cobertura ou abrangência do maior número de participantes do estudo (professores e alunos). Além disso, contou com pouca colaboração dos professores, uma vez que, apesar de terem sido distribuídas um grande número de fichas de inquérito, recebemos poucas respostas, sendo que apenas um quarto do total colaborou. Quanto aos alunos, a limitação do grupo estudado, deve-se à limitação da oferta do curso, que não abrange grande número de alunos que ainda estudam no liceu, pois muitos já terminaram o liceu, estando a preparar-se para ingressar no ensino superior e outras formações. Também uma boa parte que ainda está a estudar foi desistindo, na sequência das paralisações motivadas, por um lado, pelas sucessivas greves dos professores e, por outro lado, pelas paragens forçadas em virtude das medidas sanitárias impostas pelo Covid-19. Este fato condicionou o leque dos alunos envolvidos no estudo.

Atendendo ao exposto, espera-se que seja possível confirmar e aprofundar estes resultados com maior cobertura e menos adversidades e condicionantes, para que os contributos deste estudo possam ser mais consistentes e valiosos. Ainda se espera que um dia, alguém (ou eu) que esteja interessado em prosseguir com este estudo, possa apurar o nível das competências comunicativas do falante não nativo à luz dos nativos com o PLNM como o método de ensino do Português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, Pontes.

_____ (2004). *O professor de Língua (s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional*. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Editora da UnB, Brasília, v. 4, p. 1-14.

_____ (Org.). (2009). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes.

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. (1981). *Educação e Transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado*. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, M. E. M. (2015). *Educar para la Paz: Una Educación en Valores*, pp. 7-22 in *Comunicação Intercultural/Nº1, Comunicação e Globalização* (org.: Sequeira R.M, CEMRI, Lisboa.

ANCEFA et al (2009). *From Closed books to open doors – West Africa’s literacy challenge*, Pamoja West Africa, Africa Platform for Adult Education, Oxfam International & Action Aid.

Ançã, Maria Helena (1999). *Da língua materna à língua segunda*. *Noesis*. 51:14-16. ME/DGIDC. Lisboa.

ANDERSON, B. (2015). *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

ANTUNES, Irandé. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: parábola editora,. P. 85-99.

ARAÚJO, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural – teses:17*, ACIDI, I. P, Lisboa.

Babo, M. (1995). *A língua estrangeira para fins específicos: uma língua “mutilada”?* In Maia, Belinda (Coord.) (1999). *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 237-244.

BACHMAN, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BALDÉ, B. (2013). *Formação de Professores de língua Portuguesa na Escola Normal Tchico Té*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, (4ª ed.).

BARROS; A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. (2007) *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

BASSO, Edcleia A. (2001). *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em estudo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

BASTOS & VOSGERAU, D. S. A. R. (2015). *PERFIL DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA*. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Cátedra UNESCO,

BEHAR, P. A. (2013). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.

BENNETT, Milton J. (1993). *Intercultural sensitivity Principles of training and development*. Portland, OR: Portland State University 25.21: 185-206.

BENSON, C. J. (1993). *As línguas no Ensino Primário na Guiné-Bissau*. In: BISE n. 4, p. 35-43. Bissau: INEP.

BENZINHO, J.; ROSA, M. (2015). *Guia Turístico: à descoberta da Guiné-Bissau*. Coimbra: Ediliber.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. In: DEPER/FLUP (Orgs.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 57-69.

BLOOMFIELD, Leonard. (1942). *Language Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: LSA.

BRUMFIT, C.J. Carter, R.A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.

BRUSCATO, A. M. & BAPTISTA, J. (2020). *Relações entre Teorias Linguísticas, Teorias da aprendizagem e Métodos de Ensino de Línguas*. Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop/MT Brasil, V. 10 N. 2 P, 324-338.

BYRAM, M. (1993). *Language and culture: The Retrieved from for integration*. In M. Byram (Ed.), *teaching-how-language-and-culture-areGermany: Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain* (pp. 3-16).

_____ (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____ (2009). “*Intercultural Competence in Foreign Languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*” in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications, pp. 321-332.

CÁ, Lourenço Ocuni. (1999). *Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997*. Capinas – SP.

_____ (2000). *A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1671-1973)*. CAMPINAS.

_____ (2008). *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: EdUFMT.

_____ (2011). *Cultura escolar e os povos coloniais: A questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)*. CAMPINAS.

CÁ, V. J. B. (2015). *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau*. Belo Horizonte. f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação) - da Universidade Federal de Minas Gerais.

CABRAL, Amílcar (1977). *A prática revolucionária: unidade e luta II*. 2ª v. Lisboa: Seara Nova.

_____ (1979). *Análise de alguns tipos de resistências*. Bolama: Imprensa Nacional.

CALVET, L. J. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

_____ (2007). *As Políticas Linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.

CANALE, M. (1983). *From communicative competence to language pedagogy*. In: RICHARDS, J. C. and SCHMIDT, R. W. *Language and Communication*. New York: Longman.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, p. 1-47.

CANDÉ, F. (2008). *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Lisboa, Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall.

CHOMSKY, Noam (1959). *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*, n. 35, p. 26-58.

_____ (1980). *Rules and Representations (Woodbridge Lectures 11)*. New York: Columbia University Press.

CONEJO, Cássia R. (2007). *O estruturalismo e o ensino de línguas*. Línguas & Letras, n. 8(15), p. 225-242.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas (QEQR) – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

CONSOLO, D. A. & PORTO, C. F. C. (2011). *Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. Horizontes de Linguística Aplicada, 10(2), 65-86.

COSTA, Marcos A. (2011). *Estruturalismo*. In: MARTELOTTA, Mário E. (org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, p. 113-126.

COUTO, H. H. & EMBALÓ, F. (2010). *Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau*. Revista brasileira de Estudos Crioulos e Similares, N° 20, (Brasília).

CRISPIM, Lurdes. (1994). *Português, língua oficial, língua segunda*. In Solla, Luísa(Orgs). Antologia – Problemática do ensino da Língua Portuguesa em contexto lusófono: espaços, problemas e reflexões. Volume II. Lisboa: ESE Setúbal.

CRUZ, A. R. V. (2013). *Abordagem Comunicativa: enfoque na competência oral na língua segunda, caso da Guiné-Bissau*. 86f. Faculdade de Letras. Universidade do Porto.

Curado, O. (2005). *Interação e aprendizagem do português*. In Estudos linguísticos e ensino de línguas. In Laface, A., Tashiro, E., Silva, M.R. & Cruz, M. L. (orgs.) (2006). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. São Paulo: Arte & Ciência.

DAVIDSON, Basil (1975). *A libertação da Guiné: Aspectos de Uma Revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa.

DELORS, Jacques Et al. (2001). *EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir*. 5. Ed. São Paulo: cortez.

DEMO, Pedro (1996). *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

DINIZ, Francisco (2006). *Crescimento e desenvolvimento económico – Modelos e agentes do processo*, Lisboa: Edições Sílabo.

EDWARDS, J. (2006). *Language revitalization and its discontents: an essay and review of Saving Languages: an introduction to language revitalization*. In: GRENOBLE, L.; WHALEY, L. (Ed.). *Saving Languages: an introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press., p. 101-120.

ESTÊVÃO, C. V. (2012). *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão, Pt: Húmus.

FACHIN, O. (2006). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.

- FANON, Frantz. (1979).** *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- FREIRE, Paulo (1978).** *Cartas à Guiné-Bissau: retrato de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e terra.
- _____ (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE. P., & Guimarães. S. (2003).** *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.
- FERREIRA, E. de Sousa (1977).** *O fim de uma era. Colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da costa.
- FERREIRA, Liliana Soares (2001).** *Produção de Leitura na Escola*. RS: Unijuí.
- FURTADO, A. B. R. (2005).** *Administração e gestão da educação na GuinéBissau: incoerências e descontinuidades*. 2005. 702 f. Tese (Doutorado em Educação)-departamento de Ciências da educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- GALISSON, R. e COSTE, D. (1983).** *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina.
- GALVÃO, C. (2014).** *Ensino do português como segunda língua: a perspetiva dos professores do 1º CEB*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- GIANINI, Zenaide M. (2009).** *O ensino de inglês em um curso de letras: o que revela um estudo longitudinal*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- GIL, A. C. (1999).** *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GOLDENBERG, Mirian (1999).** *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record.
- GOMES, Aldónio (1991).** *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. I vol. 3º Nível. Lisboa: edição da Fundação da Calouste Gulbenkian.
- GOMES, Bruno (2016).** Educação em Guiné-Bissau na transição do período colonial para o pós-colonial. VIII FIPED, em http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA_13_ID1779_05092016154103.pdf consultado em 25/02/2022
- GÓMEZ, M. S. (2007).** *O mito do nativo no ensino de língua estrangeira*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GRADDOL, D. (2009).** *Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos*. Globo.com, G1, São Paulo.
- GROSSO, Maria José (2005).** *O Ensino-aprendizagem de uma língua a Falante de outras línguas*. In palavras, 27, pp 31-36.

- HALL, Stuart (1998).** "The great moving nowhere show." *Marxism today* 1.1 9-14.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973).** *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HAMEL, R. E. (1995).** *Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas*. *Alteridades*, México, v. 5, n. 10, p. 11-23.
- HAMPATÉ BÂ, Amaduo (2010).** *A tradição viva*. In KI-ZERBO, Joseph (org.) *História Geral da África: metodologia e Pré-história da África*. v. 1. Brasília: UNESCO, pp. 167-212.
- HATT (2000).** *Modern foreign Language - Second Language Acquisition*. Hyfforddi Althrawon Teacher Training.
- HOBSBAWN, E. (2013).** *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- HYMES, D. (1970).** *On communicative competence*. In: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (Orgs.) *Directions in Sociolinguistics*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- _____ (1972). « *On Communicative Competence* », In PRIDE, J.B. e HOLMES, J. (dir.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293,.
- ICHINOSE, A. (1996).** *Vinte anos de independência: vinte anos de língua oficial portuguesa*. In: CARDOSO, C; AUGEL, J. (Org.) *Guiné-Bissau, vinte anos de independência: desenvolvimento e democracia*. Bissau: INEP: p. 123-130.
- INEC (2009).** *Dados Preliminares do Recenseamento geral da População*. Bissau, INEC.
- INTUMBO, Incanha (2007).** *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do Balanta e do português*. Dissertação do Mestrado na área científica de Linguística Descritiva na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra,
- JALIL, S. A. & PROCAILO, L. (2009).** *Metodologia de ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o Pós-Método*. IX congresso Nacional de Educação – EDUCARE.
- JALÓ, Sumaila (2019).** *Língua portuguesa e colonização – caso da Guiné-Bissau*. Buala, 2. Disponível em <https://www.buala.org/pt/a-ler/lingua-portuguesa-e-colonizacao-caso-da-guinebissau> consultado em 10/02/22
- JAPIASSÚ, Hilton (1999).** *Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica*. São Paulo: Letras & Letras.
- JESUS, M. P. (2016).** *Cidadania global: uma construção cultural e linguística*. C@LEA – Revista Cadernos de Aulas do LEA, n. 5, p. 43-52, Ilhéus.
- KI-ZERBO, Joseph (2006).** *Para quando a África?: Entrevista com René Holenstein*. Rio de Janeiro: Pallas.

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

KRAFT, A., & NEGRÃO, S. (2010). *Sem igualdade não há desenvolvimento.* Juntos: Revista das Nações Unidas na Guiné-Bissau. 1, 17.

KRAMSCH, C. (2001). *Intercultural Communication.* In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* Cambridge: Cambridge University Press.

KROEBER, A. L. & KLUCKHOHN C. (1952). *"Culture: A critical review of concepts and definitions."* *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*

KUKANDA, V. (2000). *'Diversidade linguística em África', Africana Studia.* Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto., N.3., pp. 101-11

KUMARAVADIVELU B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education.* New Haven and London: Yale University Press.

LARAIA, Roque de Barros (1932). *Cultura: um conceito antropológico.* 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.* Porto Alegre: Editora UFMG.

LEFFA, Vilson J. (2012). *Identidade e aprendizagem de línguas.* In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares, Vol. 2.* São Paulo: Pontes, v. 1, p. 51-81.

LEIRIA, Isabel et al. (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.* Ministério Educação.

LEIRIA, Isabel et al. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não-Materna.* Lisboa: DGIDC (ME) Disponível em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf> consultado em 13/02/2022

LIMA, Rocha (2001). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: José Olympio, 41. Ed.

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

LOPES, A. J. (1997). *Política Linguística: Princípios e Problemas.* Livraria Universitária: Maputo.

- LOPES, C. (2008).** *Participação da sociedade civil na educação na Guiné-Bissau*. Igrejas Lusófonas: Boletim da Fundação Evangelização e Culturas, 20, 10.
- LOPES, L. d. S. L. (2014),** *A Lei de Bases Do Sistema Educativo da Guiné-Bissau*, dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MACHADO, F.A. (1995).** *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na Viragem do Milénio*. Rio Tinto: Edições Asa.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (2010).** *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- MAY, S. (2005).** *Language rights: moving the debate forward*. Journal of Sociolinguistics, Oxford, v. 9, n. 3, p. 319-347.
- Ministério da Educação e Ensino Superior - MEES (2017).** Plano Setorial da Educação (2017-2025), Bissau.
- MENDES, Dóris F. R. (2011).** *Funcionalismo e aquisição da linguagem: uma relação possível*. *Temporis[ação]*, n. 1(10), p. 1-17.
- MINAYO, M. C. de Souza (1993).** *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- MOROZ, M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. (2006).** *O processo de pesquisa: iniciação*. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora.
- MONTEIRO, H. M. (1996).** *Pesquisa Colaborativa: a interação necessária entre professor e pesquisador*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- MONTEIRO, J. (2005).** *A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Retrieved from Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Cultura, Juventude e Desportos.
- MORIN, Edgar (2003).** *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez: UNESCO.
- MORROW, K. (1977).** *Authentic texts and ESP*. In Holden, S. (ed.). English for specific purposes. Modern English Publications.
- NAMONE, Dabana (2014).** *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: Etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional*. ARARAQUARA – SP.
- NEGRI, Marcia Fanti (2014).** *Competências do Professor de PLE em Formação: (Re)construção e Reflexão*. Programa de Pós-Graduação em Linguística no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

- NOVO, B. N. & MOTA, A. R. P. (2019).** *A educação como instrumento de transformação da sociedade.* Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a. 31, n° 1638.,
- NÓVOA, António (1992).** *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Dom Quixote.
- _____ (2009). *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, R. D. de (1977).** *Guiné-Bissau: reinventara educação.* Lisboa: Sá da Costa.
- OLIVEIRA, M. I. C. de (1997).** "Quem eram os" negros da Guiné? A origem dos africanos na Bahia." *Afro-Ásia* 19-20.
- OLIVEIRA, G. M. (2002).** *Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico.* In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. O direito à fala: a questão do preconceito linguístico. 2. ed. Florianópolis: Insular. p. 127-136.
- OLIVEIRA, G. M. (Org.) (2003).** *Declaração universal dos direitos linguísticos.* Campinas: Mercado das Letras.
- PAIGC (1974).** *História da Guiné e ilhas de Cabo Verde.* Porto: Afrontamento.
- PARDAL, L & LOPES, E. (2011).** *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Lisboa: Areal Editores.
- PERRENOUD, Phillipe (2000).** *Construindo competências.* Nova Escola, São Paulo, p. 19-31.
- PÉLISSIER, René (2001).** *Histórias de Portugal, História da Guiné, Portugueses e Africanos na Senegâmbia 1841-1936, Vol I, 2ª Edição 2001, Edições Estampa.*
- PERINE, Cristiane M. (2012).** *Reflexões acerca dos traços estruturalistas no ensino de línguas estrangeiras.* REVELLI, n. 4(2), p. 102-122.
- PIAGET, Jean. (1971 [1950]).** *A epistemologia genética.* Petrópolis: Vozes.
- PILLER, I. (2016).** *Linguistic Diversity and Social Justice: An introduction to Applied Sociolinguistics.* New York: Oxford University Press.
- PIRES , E. L.; FERNANDES A. S.; FORMOSINHO, J. (1991).** *A construção Social da Educação Escolar.* Porto: Edições Asa.
- PNUD (2000):** Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano. PNUD-ISRI-SARDC: Maputo.
- PNUD (2006):** *Relatório do Desenvolvimento Humano Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD).* New York, 10017, USA.
- PRABHU, N. S. (1990).** *There is no best method – Why?* TESOL Quarterly, 24(2), 161-176.

RAMOS, N. (2001). «*Comunicação, Cultura e Interculturalidade: Para uma comunicação intercultural*». In Revista Portuguesa de Pedagogia, (35,2), pp.155-178.

RICHARDS, J. C. & RODGERS (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

RICHMOND, M., R., C. & SACHS-ISRAEL, M. (2009). *O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012.*

RICO, A. M. R. R. (2010). *PERFIL DO PROFESSOR: A (in)sustentável diferença de ser professor, Hoje.* Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

RODRIGUES, R. H. (2011). *Linguística aplicada : ensino de língua materna.* Florianópolis : LLV/ CCE/UFSC.

RODRIGUEZ, Luísa M. G. & PUYAL M. B. (2012). *Promoting Interculturel competence Through Litereture* CLIL context.

SAINT-JACQUES, B. (2014). “*Intercultural Communication in a Globalized World*”, in Samovar et al., *Intercultural Communication: A Reader*, Boston: Cengage Learning.

SALOMÃO, A. C. B. (2015). *O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade.* *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392.

SANTOS, Mário (1987). *Algumas considerações sobre a nossa situação sociolinguística.* In Soronda, *Revista de estudos Guineenses*, nº4.

SANTOS, V. dos (2009). *Memorial descritivo. Memórias da caminhada epistemológica acadêmico-profissional na constituição da identidade profissional como professora-bióloga*In: *Revista metáfora educacional* (ISSN 1809-2705).

_____ (2015). *Aspectos prosódicos do português de Guiné-Bissau: a entoação do contorno neutro.* São Paulo: 226 f. Dissertação do Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade Da Filosofia, Letras e Ciência Humana da Universidade de São Paulo.

SARAIVA, Pedro S. (2005). *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, Brasília.

SAUSSURE, F. (2006 [1916]). *Curso de linguística geral.* São Paulo: Cultrix.

SAVIANI, Dermeval (2000). *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIGNON, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.

SEMPRINI, Andrea (1999). Multiculturalismo. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc.

SEN, A. (2000). *Desenvolvimento Como Liberdade*. 6ª edição. Companhia das Letras: São Paulo.

SILVA, E. L. F. (2001). *Abordagem comunicativa para o ensino da segunda língua – uma análise da sua aplicabilidade*. Dissertação para a obtenção do grau de Bibliografia 99 mestre, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7583.pdf. consultado em 09/02/2022

SINGER, Paul (2003). *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto.

SILVA, M. da (2004). *Metáforas e entrelinhas da profissão docente*. São Paulo: Pioneira.

SILVA, J. I. da (2017). *O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas?* RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 663-690.

SILVA, Edna de A. L. (2019). *A importância da língua portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 04, pp. 19-31.

SOUZA, Luciana V. A. (2015). *A linguagem: teorias que explicam o seu uso e funcionamento*. In: Anais do 8º Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional, p. 1-15.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

TOURÉ, Ahmed Sékou (1977). *África: ensino e revolução*. Lisboa: Via Editora LDA.

TYLOR, Edward B. (1871). *Primitive Culture*. Inglaterra: Gordon Press.

UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturais*. Informe Final. México, D.F. 26 de julio - 6 de agosto de 1982 (b). CTL/MD/1. Paris: UNESCO.

_____ (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior*. RJ. Garamond,

_____ (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.

_____ (2011). *La crise cachée: Les conflits armés et l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, science et la culture, Paris.

UNICEF (2021). *Educação da Guiné-Bissau de 2021*. Direção Geral de Estatística, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo (GEPASE) do Ministério da Educação, UNICEF Nova York e UNICEF da Guiné-Bissau.

VARENNE, F. (2015). The human rights dimension and challenges of linguistic rights. In: International Conference Integration and Exclusion: Linguistic Rights of National Minorities in Europe, 2015, Vilnius. Anais... Vilnius: SNPL. p. 39-56.

VEIGA, Ilma P. A. (2006). *Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa*. In: Lições de didática. Campinas: Papirus,. p. 13-33.

VENTURI, M. A. (2008). *Tópicos de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo: Humanitas.

VYGOTSKY, Lev S. (1986 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

WEE, L. (2011). *Languages without rights*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO: I

Mapa dos dados dos professores de LP inqueridos

Nº	CÓG	IDADE	FORMAÇÃO			TEMPO DE EXPERIÊNCIA	VÍNCULO CONTRATUAL
			PEDAGÓGICA	CONTÍNUA	GRAU		
001	INQ-01	-	Não	sim	Licenciatura	N/A	N/A
002	INQ-02	36	Sim	Não	Bacharelato	8 anos	Efetivo
003	INQ-03	34	Sim	Não	Licenciatura	6 anos	A prazo
004	INQ-04	27	Sim	Não	Licenciatura	3 anos	A prazo
005	INQ-05	27	Sim	Não	Licenciatura	-	A prazo
006	INQ-06	32	Sim	Não	Licenciatura	2 anos	A prazo
007	INQ-07	34	Sim	sim	Licenciatura	-	A prazo
008	INQ-08	24	-	-	-	-	-
009	INQ-09	31	Sim	sim	Bacharelato	8 anos	Novo ingresso
010	INQ-10	30	Sim	Não	Licenciatura	-	-
011	INQ-11	25	Sim	Não	Licenciatura	-	A prazo
012	INQ-12	35	Sim	sim	Bacharelato	9 anos	Efetivo
013	INQ-13	25	Sim	Não	Licenciatura	0 ano	Nenhum
014	INQ-14	30	-	sim	-	-	-
015	INQ-15	29	Sim	Não	Bacharelato	-	Nenhum
016	INQ-16	30	Sim	Não	Bacharelato	4 anos	A prazo
017	INQ-17	38	Sim	Não	Bacharelato	4 anos	A prazo
018	INQ-18	36	Sim	Não	Bacharelato	4 anos	A prazo
019	INQ-19	38	Sim	Não	Bacharelato	4 anos	A prazo
020	INQ-20	37	Sim	Não	Bacharelato	-	Novo ingresso
021	INQ-21	30	Sim	não	Bacharelato	4 anos	A prazo
022	INQ-22	29	Sim	não	Bacharelato	4 anos	A prazo
023	INQ-23	29	Sim	não	Bacharelato	-	-
024	INQ-24	46	Sim	sim	Bacharelato	3 anos	A prazo
025	INQ-25	39	Sim	sim	Bacharelato	6 anos	Eventual
026	INQ-26	39	Sim	sim	Bacharelato	9 anos	Efetivo
027	INQ-27	30	Sim	sim	Bacharelato	4 anos	Novo ingresso
028	INQ-28	34	Sim	sim	Bacharelato	-	Novo ingresso
029	INQ-29	28	Sim	sim	Bacharelato	4 anos	Novo ingresso
030	INQ-30	43	Sim	sim	Bacharelato	2 anos	Novo ingresso
031	INQ-31	34	Sim	Sim	Bacharelato	6 anos	Efetivo
032	INQ-32	40	Sim	sim	Bacharelato	3 anos	Efetivo
033	INQ-33	36	Sim	sim	Bacharelato	1 anos	Novo ingresso
034	INQ-34	59	Sim	sim	Bacharelato	35 anos	Efetivo
035	INQ-35	24	Não	sim	Médio	5 anos	A prazo
036	INQ-36	45	Sim	sim	Bacharelato	8 anos	Efetivo
037	INQ-37	39	Não	sim	Médio	9 anos	Efetivo
038	INQ-38	33	Sim	sim	Bacharelato	7 anos	Novo ingresso
039	INQ-39	57	Sim	sim	Bacharelato	13 anos	Efetivo
040	INQ-40	51	Sim	sim	Bacharelato	-	Efetivo
041	INQ-41	40	Sim	sim	Bacharelato	13 anos	Efetivo
042	INQ-42	49	Sim	sim	Bacharelato	20 anos	Efetivo

043	INQ-43	34	Sim	sim	Bacherelato	8 anos	Novo ingresso	
044	INQ-44	39	Sim	sim	Bacherelato	9 anos	Efetivo	
045	INQ-45	37	Sim	sim	Bacherelato	9 anos	Efetivo	
046	INQ-46	42	Sim	sim	Licenciatura	13 anos	Efetivo	
047	INQ-47	35	Sim	sim	Bacherelato	12 anos	Efetivo	
048	INQ-48	39	Sim	sim	Bacherelato	3 anos	Efetivo	
049	INQ-49	40	Sim	sim	Bacherelato	20 anos	Efetivo	
050	INQ-50	39	Sim	sim	Bacherelato	9 anos	Efetivo	
051	INQ-51	36	Sim	sim	Licenciatura	12	Efetivo	
052	INQ-52	-	Sim	sim	Bacherlato	4 anos	Eventual	
053	INQ-53	-	Sim	Não	Mestrado	12 anos	A prazo	
054	INQ-54	27	Sim	Não	Licenciatura	1 ano	A prazo	
055	INQ-55	29	Sim	Não	Bacherlato	5 anos	Novo ingresso	
056	INQ-56	36	Sim	sim	Licenciatura	9	Novo ingresso	
057	INQ-57	34	Sim	Não	Licenciatura	10 anos	Novo ingresso	
058	INQ-58	33	Sim	Não	Bacherlato	1 ano	Novo ingresso	
059	INQ-59	-	Sim	Não	Licenciatura	5 anos	Novo ingresso	
060	INQ-60	28	Sim	Não	Bacherlato	3 anos	Novo ingresso	
061	INQ-61	24	Sim	Não	Licenciatura	5 anos	Novo ingresso	
062	INQ-62	30	Sim	sim	Bacherlato	2 anos	A prazo	
063	INQ-63	26	Sim	Não	Licenciatura	1 ano	Novo ingresso	
064	INQ-64	23	Não	Não	Médio	2 anos	Nenhum	
065	INQ-65	-	Sim	Não	Licenciatura	3 anos	Novo ingresso	
066	INQ-66	27	Sim	Não	Bacherlato	5 anos	Novo ingresso	
067	INQ-67	32	Sim	Não	Bacherlato	2 anos	Novo ingresso	
068	INQ-68	35	Sim	Não	Licenciatura	3 anos	Novo ingresso	
069	INQ-69	28	Sim	Não	Bacherlato	2 anos	Novo ingresso	
070	INQ-70	42	sim	Não	Bacherlato	5 anos	Efetivo	
071	INQ-71	45	Sim	Não	Bacherlato	10 anos	Efetivo	
072	INQ-72	32	sim	Não	Bacherlato	2 anos	Novo ingresso	
073	INQ-73	44	sim	Não	Bacherlato	19 anos	Efetivo	
074	INQ-74	33	Sim	Não	Bacherlato	4 anos	Novo ingresso	
075	INQ-75	34	Sim	Não	Licenciatura	1 ano	Novo ingresso	
076	INQ-76	36	sim	Não	Licenciatura	10 anos	Novo ingresso	
077	INQ-77	33	sim	Não	Bacherlato	3 anos	Novo ingresso	
078	INQ-78	36	sim	Não	Licenciatura	3 anos	Novo ingresso	
079	INQ-79	43	sim	Não	Licenciatura	11 anos	Efetivo	
080	INQ-80	30	sim	Não	Licenciatura	3 anos	Novo ingresso	
081	INQ-81	47	SIM	Sim	Bacherlato	19 anos	Efetivo	
082	INQ-82	46	sim	sim	Licenciatura	25 anos	Efetivo	
083	INQ-83	40	sim	não	Licenciatura	12 anos	Efetivo	
084	INQ-84	49	Sim	não	Bacherlato	28 anos	Efetivo	
085	INQ-85	43	Sim	sim	Bacherlato	12 anos	Efetivo	
086	INQ-86	48	Sim	Não	Licenciatura	19 anos	Efetivo	
087	INQ-87	-	Sim	Não	Licenciatura	7 anos	Novo ingresso	
088	INQ-88	33	Sim	Não	Licenciatura	1 ano	Novo ingresso	
089	INQ-89	44	Sim	sim	Bacherlato	18 anos	Efetivo	
090	INQ-90	36	Sim	Não	Licenciatura	15 anos	Novo ingresso	

091	INQ-91	47	Sim	Não	Licenciatura	25 anos	Efetivo	
092	INQ-92	43	Sim	Não	Bacherlato	13 anos	Efetivo	
093	INQ-93	28	SIM	Não	Bacherlato	4 anos	Novo ingresso	
094	INQ-94	46	Sim	sim	Bacherlato	20 anos	Efetivo	
095	INQ-95	42	Sim	Não	Bacherlato	2 anos	Novo ingresso	
096	INQ-96	52	Sim	Sim	Bacherlato	18 anos	Novo ingresso	
097	INQ-97	34	Sim	Não	Bacherlato	1 ano	Novo ingresso	
098	INQ-98	40	Sim	Não	Bacherlato	4 anos	Novo ingresso	
099	INQ-99	44	Sim	sim	Bacherlato	21 anos	Novo ingresso	
100	INQ-100	33	Sim	Não	Licenciatura	4 anos	Novo ingresso	
101	INQ-101	31	Sim	Não	Bacherlato	4 anos	Novo ingresso	
102	INQ-102	28	Sim	Não	Bacherlato	1 ano	Novo ingresso	
103	INQ-103	35	Sim	Não	Bacherlato	12 anos	Efetivo	
104	INQ-104	38	Sim	Sim	Bacherlato	9 anos	Efetivo	
105	INQ-105	38	Sim	Não	Bacherlato	9 anos	Efetivo	
106	INQ-106	40	Sim	Não	Licenciatura	8 anos	Novo ingresso	
107	INQ-107	42	Sim	Não	Bacherlato	9 anos	Efetivo	
108	INQ-108	37	Sim	Não	Licenciatura	6 anos	Novo ingresso	
109	INQ-109	36	Sim	Não	Licenciatura	5 anos	Novo ingresso	
110	INQ-110	43	Sim	Não	Bacherlato	11 anos	Efetivo	
111	INQ-111	27	Sim	Sim	Licenciatura	5 anos	Novo ingresso	
112	INQ-112	36	Sim	Sim	Licenciatura	10 anos	Efetivo	
113	INQ-113	-	Sim	Não	Bacherlato	-	Efetivo	
114	INQ-114	39	Sim	Sim	Bacherlato	3 anos	Novo ingresso	
115	INQ-115	40	Sim	não	Licenciatura	5 anos	Novo ingresso	
116	INQ-116	30	Sim	Sim	Licenciatura	5 anos	Novo ingresso	
117	INQ-117	31	Sim	Sim	Licenciatura	1 ano	Novo ingresso	
118	INQ-118	41	Sim	Sim	Bacherlato	9 anos	Efetivo	
119	INQ-119	48	Sim	Sim	Bacherlato	15 anos	Efetivo	
120	INQ-120	30	Sim	Sim	Bacherlato	4 anos	Efetivo	
121	INQ-121	27	Sim	Sim	Bacherlato	3 anos	Novo ingresso	
122	INQ-122	49	Sim	Sim	Licenciatura	20 anos	Efetivo	
123	INQ-123	47	Sim	Não	Bacherlato	13 anos	Efetivo	
124	INQ-124	34	Sim	Sim	Licenciatura	7 anos	Novo ingresso	
125	INQ-125	42	Sim	Não	Licenciatura	7 anos	Novo ingresso	

ANEXO II

Figura 5.1. - Tabela do perfil do professor de LP na GB

Faixa etária		Grau acadêmico		Vínculo laboral		Experiência		Formação pedagógica	
Entre	%	Graus	%	Estado	%	Entre	%	Inicial	
20-29	17,6%	Médio/não pedagógico	2,4%	Efetivo	36,8%	0-10	66,4%	Sim	94,4%
30-39	47,2%	Bacharelato	60,8%	Novo Ingresso	43,2%	11-20	18,4%	Não	04%
40-49	26,4%	Licenciatura	34,4%	A prazo	16%	21-30	3,2%	Contínua	
50-59	03,2%	Mestrado	0,8%	Sem respostas	04%	31-40	0,8%	Sim	32%
		Doutorado	00%			41-50	00%	Não	42,4%
Sem respostas	05,6%	Sem respostas	1,6%			Sem respostas	09,6%	Sem	1,6% & 16%

ANEXO III

TABELAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DE GRUPO I (Grupo Alvo)

CÓDIGO	SEXO	IDADE	MÓDULO	Língua Portuguesa		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GI - 01	F	21	1º	70%	70%	CONSTANTE
AI-GI - 02	F	19	2º	70%	65%	DECRESCENTE
AI-GI - 03	F	16	3º	90%	90%	CONSTANTE
AI-GI - 04	M	19	3º	75%	65%	DECRESCENTE
AI-GI - 05	F	18	2º	75%	65%	DECRESCENTE
AI-GI - 06	M	23	2º	75%	60%	DECRESCENTE
AI-GI - 07	F	19	1º	65%	70%	CRESCENTE
AI-GI - 08	F	21	2º	60%	90%	CRESCENTE
AI-GI - 09	F	18	3º	60%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 10	F	20	2º	65%	60%	DECRESCENTE
AI-GI - 11	M	22	2º	65%	65%	CONSTANTE
AI-GI - 12	M	22	1º	65%	65%	CONSTANTE
AI-GI - 13	M	25	1º	65%	65%	CONSTANTE
AI-GI - 14	F			60%	65%	CRESCENTE

CÓDIGO	SEXO	IDADE	MÓDULO	Disciplinas práticas		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GI - 01	F	21	1º	60%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 02	F	19	2º	60%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 03	F	16	3º	81%	85%	CRESCENTE
AI-GI - 04	M	19	3º	71,25%	71,25%	CONSTANTE
AI-GI - 05	F	18	2º	65%	62,5%	DECRESCENTE
AI-GI - 06	M	23	2º	68%	68,75%	CRESCENTE
AI-GI - 07	F	19	1º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GI - 08	F	21	2º	60%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 09	F	18	3º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GI - 10	F	20	2º	60%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 11	M	22	2º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GI - 12	M	22	1º	62,5%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 13	M	25	1º	65%	66,25%	CRESCENTE
AI-GI - 14	F	-		80%	60%	DECRESCENTE

CÓDIGO	SEXO	IDADE	MÓDULO	Disciplinas Teóricas		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GI - 01	F	21	1º	65%	65%	CONSTANTE
AI-GI - 02	F	19	2º	61,5%	68,7%	CRESCENTE
AI-GI - 03	F	16	3º	80%	85%	CRESCENTE
AI-GI - 04	M	19	3º	73%	65%	DECRESCENTE
AI-GI - 05	F	18	2º	66,5%	72,5%	CRESCENTE
AI-GI - 06	M	23	2º	68%	60%	DECRESCENTE
AI-GI - 07	F	19	1º	60%	66,5%	CRESCENTE
AI-GI - 08	F	21	2º	65%	60%	DECRESCENTE
AI-GI - 09	F	18	3º	60%	71,5%	CRESCENTE
AI-GI - 10	F	20	2º	61,5%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 11	M	22	2º	65%	61,25%	DECRESCENTE
AI-GI - 12	M	22	1º	60%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 13	M	25	1º	80%	67,5%	DECRESCENTE
AI-GI - 14	F			60%	65%	CRESCENTE

CÓDIGO	SEXO	IDADE	MÓDULO	Língua(s) Estrangeira(s)		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GI - 01	F	21	1º	60%	65%	CRESCENTE
AI-GI - 02	F	19	2º	55%	60%	CRESCENTE
AI-GI - 03	F	16	3º	75%	90%	CRESCENTE
AI-GI - 04	M	19	3º	75%	-	NÃO APLICÁVEL
AI-GI - 05	F	18	2º	65%	-	NÃO APLICÁVEL
AI-GI - 06	M	23	2º	80%	60%	DECRESCENTE
AI-GI - 07	F	19	1º	70%	60%	DECRESCENTE
AI-GI - 08	F	21	2º	60%	70%	CRESCENTE
AI-GI - 09	F	18	3º	70%	70%	CONSTANTE
AI-GI - 10	F	20	2º	65%	75%	CRESCENTE
AI-GI - 11	M	22	2º	65%	65%	CONSTANTE
AI-GI - 12	M	22	1º	-	-	NÃO APLICÁVEL
AI-GI - 13	M	25	1º	-	-	NÃO APLICÁVEL
AI-GI - 14	F	-	-	70%	65%	DECRESCENTE

ANEXO IV

TABELAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DE GRUPO II (Grupo de controle)

CÓDIGO	SEXO	IDADE	NÍVEL	Língua Portuguesa		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GII - 01	F	16	7º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GII - 02	F	17	7º	75%	80%	CRESCENTE
AI-GII - 03	F	18	7º	65%	60%	DECRESCENTE
AI-GII - 04	M	15	7º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GII - 05	M	16	7º	75%	70%	DECRESCENTE
AI-GII - 06	M	19	7º	75%	65%	DECRESCENTE
AI-GII - 07	F	17	9º	65%	60%	CRESCENTE
AI-GII - 08	F	18	9º	70%	65%	DECRESCENTE
AI-GII - 09	F	17	9º	60%	75%	CRESCENTE
AI-GII - 10	M	18	9º	65%	70%	CRESCENTE
AI-GII - 11	M	16	9º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GII - 12	F	24	11º	60%	55%	DECRESCENTE
AI-GII - 13	F	20	11º	65%	70%	CRESCENTE
AI-GII - 14	M	19	11º	65%	65%	CONSTANTE

CÓDIGO	SEXO	IDADE	NÍVEL	Disciplinas Práticas		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GII - 01	F	16	7º	62,5%	58,75%	DECRESCENTE
AI-GII - 02	F	17	7º	72,5%	72,5%	CONSTANTE
AI-GII - 03	F	18	7º	61,25%	65%	CRESCENTE
AI-GII - 04	M	15	7º	65%	66,25%	CRESCENTE
AI-GII - 05	M	16	7º	61,25%	53,75%	DECRESCENTE
AI-GII - 06	M	19	7º	73,75%	67,5%	DECRESCENTE
AI-GII - 07	F	17	9º	65%	63,65%	DECRESCENTE
AI-GII - 08	F	18	9º	68,75%	63,75%	DECRESCENTE
AI-GII - 09	F	17	9º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GII - 10	M	18	9º	70%	75%	CRESCENTE
AI-GII - 11	M	16	9º	66,25%	61,25%	DECRESCENTE
AI-GII - 12	F	24	11º	40%	40%	CONSTANTE
AI-GII - 13	F	20	11º	30%	30%	CONSTANTE
AI-GII - 14	M	19	11º	50%	40%	DECRESCENTE

CÓDIGO	SEXO	IDADE	NÍVEL	Disciplinas Teóricas		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GII - 01	F	16	7º	61,5%	63%	CRESCENTE
AI-GII - 02	F	17	7º	78%	76,5%	DECRESCENTE
AI-GII - 03	F	18	7º	63%	68%	CRESCENTE
AI-GII - 04	M	15	7º	65%	58%	DECRESCENTE
AI-GII - 05	M	16	7º	63%	60%	DECRESCENTE
AI-GII - 06	M	19	7º	78%	73%	DECRESCENTE
AI-GII - 07	F	17	9º	63%	60%	DECRESCENTE
AI-GII - 08	F	18	9º	66,5%	65%	DECRESCENTE
AI-GII - 09	F	17	9º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GII - 10	M	18	9º	71,5%	70%	DECRESCENTE
AI-GII - 11	M	16	9º	53%	60%	CRESCENTE
AI-GII - 12	F	24	11º	61,5%	53,75%	DECRESCENTE
AI-GII - 13	F	20	11º	58%	51,25%	DECRESCENTE
AI-GII - 14	M	19	11º	60%	57,5%	DECRESCENTE

*O nono ano não contempla língua estrangeira.

CÓDIGO	SEXO	IDADE	NÍVEL	Língua(s) Estrangeira(s)		INDICADOR
				Ano A	Ano B	
AI-GII - 01	F	16	7º	70%	55%	DECRESCENTE
AI-GII - 02	F	17	7º	80%	65%	DECRESCENTE
AI-GII - 03	F	18	7º	65%	60%	DECRESCENTE
AI-GII - 04	M	15	7º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GII - 05	M	16	7º	70%	60%	DECRESCENTE
AI-GII - 06	M	19	7º	75%	65%	DECRESCENTE
AI-GII - 07	F	17	9º	60%	-*	NÃO APLICÁVEL
AI-GII - 08	F	18	9º	60%	-*	NÃO APLICÁVEL
AI-GII - 09	F	17	9º	65%	-*	NÃO APLICÁVEL
AI-GII - 10	M	18	9º	65%	-*	NÃO APLICÁVEL
AI-GII - 11	M	16	9º	60%	-*	NÃO APLICÁVEL
AI-GII - 12	F	24	11º	55%	65%	CRESCENTE
AI-GII - 13	F	20	11º	60%	60%	CONSTANTE
AI-GII - 14	M	19	11º	60%	50%	DECRESCENTE

ANEXO V

Ficha de inquérito dos professores



MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR [DE PORTUGAL]

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

FICHA DE INQUÉRITO PARA ELABORAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DO MESTRADO

Alvos: **Professores de Língua Portuguesa da Guiné-Bissau**

I. IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade:	
2. Anos de experiência:	
3. Fim do curso/Nível	

II. DOMÍNIO DE FORMAÇÃO:

1. Grau de formação	Médio	Bachelorato	Licenciatura	Mestrado	Doutorado

Outra(s) formação(ões): Sim: _____ Não: _____

Se sim, quais: _____

_____ (e
respetivas áreas de formação)

2. **Seminários ou capacitação:** Sim: _____ Não: _____

Se sim, temas, duração e entidade promotora:

III. DOMÍNIO PROFISSIONAL:

	Nº
Estabelecimento(s) ou escola(s) vinculado(s)	

IV. Vínculo contratual	Efetivo	Eventual	Novo ingresso	A prazo	Nenhum

MÍNIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO:

1. Caracterizar:

Línguas	Perfil do aluno
Língua Materna (LM)	
Língua estrangeira (LE)	
Língua segunda (L2)	

2. Competências a desenvolver no aprendente de L2:

Nº	Competências	Alguns recursos para desenvolver cada

3. Práticas no ensino de L2:

a) O professor assume o papel	Ativo	Passivo	De orientador/facilitador	
b) O aluno é um elemento	Receptor	Passivo	Ativo	
	Formas	Significados	Funções	Todos

c) Conhecimentos linguísticos				
d) A prática é orientada para	Conteúdo	Aluno	Professor	Contexto
e) Alunos aprendem a se comunicar			Verdadeira	Falsa
i)	Estudando bem as lições			
ii)	Conhecendo bem as regras gramaticais			
iii)	Comunicando ou interagindo			
f) Cometer erros é algo			Inaceitável	Aceitável

V. QUESTIONÁRIO:

Nº	Questões
1.	O que acha do ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau?

2.	Aponte as principais dificuldades de ensino de LP na Guiné-Bissau.
----	---

3.	De que forma se pode superar essas dificuldades?
----	---

Nota: É totalmente garantido o anonimato dos inqueridos e a exclusividade dos dados para fins académicos, no quadro do mestrado em epígrafe do estudante a baixo assinante.

Mestrando: Donaldo António Dona Quimabé – 1901562
Contatos: Tlm – 95 533 18 18 & 96 917 95 00; E-mail: donaldo8519@gmail.com

