

ENSINO-APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA: O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE

Jerónimo Pereira¹

Resumo: *O presente trabalho procurou investigar o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto educacional formal da Guiné-Bissau, um país que foi também a vítima do processo colonial português na África. O sistema de ensino formal na Guiné-Bissau enfrenta grandes problemas de ordem externa à escola, mas também existem inúmeros obstáculos de natureza interna à escola que dificultam o progresso educacional. A língua adotada pelo sistema educacional para o ensino formal representa uma das maiores limitações no sistema de ensino formal guineense, visto que as vozes das crianças que ingressam no sistema de ensino são silenciadas durante todo processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de levarem para o ambiente escolar a diversidade linguística presente no país. Em Guiné-Bissau, a língua portuguesa é imposta há mais de cinco séculos, porém, conhecida apenas por cerca de 13% da população como língua adicional. Do mesmo modo, no contexto educacional no qual a língua da escola não representa as línguas da comunidade, acredita-se que ensinando e aprendendo a gramática (normativa) dessa língua – no caso a língua imposta ao sistema escolar – os aprendizes a adquiriram para fins comunicativos. Sem dúvida, ficam evidentes os reais problemas internos da escola, pois, de acordo com as novas abordagens linguísticas, sobretudo aquelas que versam sobre as dimensões comunicativas no ensino da língua, o ensino reducionista da gramática (normativa) não proporciona o desenvolvimento das capacidades necessárias para o exercício da língua, muito menos quando esta representa status de língua adicional. Assim, esse trabalho apresenta a discussão entre o ensino-aprendizagem de línguas e a realidade do sistema educacional para a efetivação da comunicação em Língua Portuguesa como Língua Adicional.*

Palavras-chave: *Sistema educativo. Livro didático. Ensino-aprendizagem. Língua oficial. Língua de ensino.*

Abstract: *The present work sought to investigate the process of teaching and learning Portuguese in the formal educational context of Guinea-Bissau, a country that was also the victim of the Portuguese colonial process in Africa. The formal education system in Guinea-Bissau faces major problems outside the school, but there are also numerous internal obstacles that hamper educational progress. The language adopted by the education system for formal education represents one of the major limitations in the Guinean formal education system, as the voices of children entering the education system are silenced throughout the teaching-learning process because they have led to school environment the linguistic diversity present in the country. Guinea-Bissau, where the Portuguese language has been imposed for over five centuries, however, known only to about 13% of the population as an additional language. Similarly, in the educational context in which the language of the school does not represent the languages of the community, it is believed that teaching and learning the grammar (normative) of that language - in this case the language imposed on the school system - acquires it for communicative purposes. Undoubtedly, the real internal problems of the school are evident because, according to the new linguistic approaches, especially those that deal with the communicative dimensions in language teaching, the reductionist teaching of (normative) grammar does not provide the necessary skills development for language practice, much less when it represents additional language status. Thus, this paper presents the discussion between language teaching and learning and the reality of the educational system for the effective communication in Portuguese as an Additional Language.*

¹ Mestrando em Letras pela UFPE – Bolsista CNPq; Graduado em Letras-Português pela Unilab.

Keywords: *Education system. Text book. Teaching and learning. Official language. Teaching language.*

1. Introdução

A Guiné-Bissau é um país da África Ocidental, com uma dimensão territorial de 36.125km², delimitado ao norte pela República do Senegal e ao sul pela República de Guiné-Conakry. O território guineense é subdividido em oito regiões (Bafata, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali) mais setor autônomo (Bissau), cuja diversidade sociocultural e linguística representam vivamente o seu património cultural e histórico.

De acordo com Couto e Embalo (2010) o panorama linguístico guineense atual é constituído por um conjunto de mais de vinte (20) línguas étnicas, tendo o crioulo como língua nacional e veicular e o português como língua da escola, da governação, da documentação, em linhas gerais, de qualquer ato formal político ou educacional.

As línguas étnicas são faladas pelos diferentes grupos étnicos, cada língua étnica é a associada a uma determinada comunidade étnica. Com base na pesquisa dos autores supracitados, observando as línguas étnicas a partir do critério de número de falantes, destacam-se as línguas fula, balanta, mandinga, manjaco, papel, felupe, beafada, bijagó e nalu. Essas línguas e entre outras não mencionadas se fazem presente no território nacional guineense e constituem a rica diversidade cultural e linguística, porém, não estão ainda codificados e, por conseguinte, não são ensinados e muito menos ainda constituem línguas de aprendizado escolar.

O crioulo guineense apesar de tão prestigiado socialmente por ser a língua nacional, veicular, materna e quase falada em todo território nacional por maioria da população, não tem atingido seu prestígio nas esferas formais, visto que, a inserção das crianças guineenses no processo de ensino-aprendizagem escolar é mediada exclusivamente pela língua portuguesa.

Visto que no contexto guineense, a língua portuguesa não representa status da língua materna de quase toda população guineense. Investigamos o seu processo de ensino-aprendizagem e aquisição a partir das abordagens teóricas da aquisição de segunda língua. Para isso, apresentamos algumas teorias mais significativas referentes ao processo de ensino-aprendizagem e aquisição de língua materna e segunda língua como referencial teórico para o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Apesar de muitos autores no campo da linguística preferirem não estabelecer uma distinção entre processo de ensino-aprendizagem e aquisição de línguas, inclusive, abordando-as alternadamente, sentimos a necessidade de estabelecer uma distinção entre estes dois

processos, tendo em conta o nosso foco da pesquisa, que recai sobre ensino-aprendizagem e aquisição do português enquanto L2 nos contextos formais.

Apoiado no pressuposto que o processo da aquisição de língua materna se difere do processo da aquisição de segunda língua e, apoiado também na dualidade entre “aprendizagem e aquisição” defendida por Krashen (1978) através do seu “*Modelo monitor, Hipótese do Input ou da Compreensão*”, apropriamos das clássicas teorias da aprendizagem e a *Hipótese do Input ou da Compreensão* de Krashen como percursos da nossa pesquisa.

2. Português no ensino básico guineense: Ensino para aquisição e/ou para aprendizagem.

Ao longo dos tempos proliferaram-se muitas teorias epistemológicas, que buscam explicar o fenómeno da linguagem com diferentes pressupostos e, hoje em dia, parece haver uma unanimidade entre as teorias mais recentes acerca do fator social da linguagem. Com base nas teorias que compreendem a linguagem humana como uma atividade coletiva percebe-se que uma criança ao pronunciar suas primeiras expressões com sentido dá um passo gigantesco no sentido de se tornar um membro ativo da sua comunidade de fala.

O processo da aquisição da linguagem tem sido motivo de interesse dos estudiosos da linguagem e da cognição humana há bastante tempo (QUADROS; FINGER, 2007). As primeiras investigações mais sistemáticas acerca da aquisição da linguagem remontam às investigações denominadas de “estudos de diários” ou “biografia de bebês” como argumenta Ingram (1989) citado por Quadros & Finger (2007).

Os “estudos de diários” ou “biografias de bebês” em relação à aquisição de linguagem, como bem caracteriza Ingram (1989), são estudos geralmente conduzidos pelos próprios pais das crianças, que primavam pelo desenvolvimento cognitivo geral e não especificamente o linguístico. Contudo, esses estudos, embora não existisse na época preocupações metodológicas a coleta de dados, deram um marco inicial sistêmico das investigações na área da aquisição linguagem, sobretudo, a língua materna (QUADROS & FINGER, 2007).

Com o aparecimento das teorias científicas que buscam entender os processos da aquisição de conhecimentos, sobretudo as psicológicas, começou a haver uma preocupação mais específica em relação ao aspecto aquisitivo da linguagem. Nessa fase, denominada de “estudos de extensas amostras” de linguagem por Ingram (1989), as investigações envolviam extensas amostras de linguagem e um grande número de sujeitos. No entanto, os estudos se objetivavam a analisar os aspectos pontuais em aquisição da linguagem em diferentes crianças

e de diferentes idades, possibilitando dessa maneira uma análise mais detalhada de padrões aquisitivos da linguagem de forma transversal e não longitudinal como havia sido nos “estudos de diários” ou “biografia de bebês”.

A partir do começo da década de 60 até os dias atuais, foram inúmeras descobertas que emanam no campo da aquisição da linguagem, e essas, inspiraram e inspiram ainda o trabalho de muitos teóricos e a formulação das suas teorias, no entanto, parece não haver uma única teoria científica que explique de forma consistente todos os aspetos do desenvolvimento linguístico da criança, como veremos nas palavras de Quadros & Finger (2007).

É enorme o progresso que tem sido feito nos últimos cinquenta anos e hoje sabemos muito mais sobre o que as crianças fazem quando adquirem uma língua. Temos hoje formas cada vez mais sofisticadas de testar o conhecimento linguístico e não linguístico disponível às crianças desde a mais tenra idade. Entretanto, um aspecto importante e, ao mesmo tempo, desafiador dos estudos que investigam o desenvolvimento linguístico da criança é que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspetos do desenvolvimento linguístico da criança (QUADROS; FINGER, 2007, p.05).

Como bem lembra os autores supracitados, o progresso que tem sido alcançado nos últimos anos, no que concernem as investigações sobre a aquisição do conhecimento, em particular o linguístico, tem possibilitado a formulação de muitas teorias. Às vezes, essas pesquisas são excludentes em alguns aspetos ou, às vezes, são complementares, mas o importante é que ambas contribuem, em alguma medida, para um melhor entendimento de como funciona o desenvolvimento linguístico da criança. Abordaremos em seguida o Modelo Monitor, Hipótese de Input ou da Compreensão de Krashen a partir de uma perspectiva de aquisição de segunda e estabelecendo pontes entre esse modelo da aquisição de segunda língua com o processo de ensino-aprendizagem e aquisição de língua portuguesa no contexto educacional da Guiné-Bissau, sobretudo no ensino básico.

3. Modelo Monitor ou Hipótese da Compreensão de Krashen.

Algumas pesquisas no campo da aquisição de segunda língua (doravante L2) tiveram suas bases teóricas fundamentadas nas teorias da aquisição de língua materna (doravante L1), fato que suscitou o questionamento sobre se aquisição de L1 e L2 de que são processos semelhantes. Esta preocupação, segundo Figueiredo (1995), tem levantado muitas controversas. Embora tenhamos hoje inúmeros trabalhos que defendem claramente que o processo da

aquisição de L1 e L2 não são semelhantes, alguns pesquisadores nessa área ainda persistem em acreditar que ambos processos são semelhantes.

A partir dos finais da década de 1970 e meados dos anos 80, o linguista norte americano, Stephen Krashen, influenciado fortemente pela concepção gerativista da linguagem, elabora um modelo teórico a respeito da aquisição de segundas línguas.

O modelo de aquisição de segunda língua idealizado por Krashen, ora denominado de modelo monitor, ora de hipótese do input, e, atualmente, de hipótese da compreensão (PAIVA, 2014) é um modelo construído em torno das cinco hipóteses do autor sobre o processo da aquisição de segunda língua.

Dentre as cinco hipóteses levantadas pelo autor, pretende-se nesta seção abordar apenas três deles: Hipótese da distinção entre *aprendizagem* e *aquisição*, a hipótese do *input*, também denominado de “*insumo*” e a hipótese do *filtro afetivo* tendo como contraponto a realidade educacional linguística na Guiné-Bissau. Tentaremos também a partir da abordagem dessas hipóteses elencar as possíveis direções que o modelo de Krashen pode suscitar em relação ao processo de ensino-aprendizagem do português no contexto escolar guineense.

Uma das hipóteses mais propagadas e ao mesmo tempo mais criticadas do modelo Krasheniano é a hipótese da distinção entre *aprendizagem* e *aquisição*. O linguista norte americano acredita que aprender uma segunda língua não é o mesmo que adquirir uma. Segundo ele e seus seguidores, adquirir uma língua segunda é um processo que envolve o desenvolvimento na língua alvo de ordem essencialmente subconsciente, isto é, um processo automático, natural, guiado pela força da necessidade de interagir na língua alvo. Este tipo de apropriação da língua dispensa esforço consciente do indivíduo e ênfase no aspecto metalinguístico da língua. Ao passo que *aprendizagem*, é um processo visto como resultado do conhecimento formal “sobre” a língua meta. Esse processo depende essencialmente de um esforço intelectual para acontecer. Através da aprendizagem o indivíduo aprendiz é capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua.

É notável a incompletude da teoria de Krashen, portanto, embora compactuemos a ideia de que adquirir uma língua segunda não é o mesmo que aprender “sobre” ela, não refutamos as críticas que essa hipótese tem sido alvo, uma vez que Krashen não define claramente o que seria uma língua adquirida e uma língua apreendida, mesmo tendo afirmado que aprendizagem nunca se transforma em aquisição.

Segundo McLaughlin (1987: 21 – 24, apud Callegari, 2006: 88 – 89) a hipótese *aquisição – aprendizagem* é falha porque o autor não estabelece uma distinção concisa entre os termos “consciente” e “subconsciente” e é muito difícil (praticamente impossível) para um falante de segunda língua reconhecer se, ao proferir uma sentença, apropriou-se do seu conhecimento gramatical da língua ou de uma intuição.

É quase irrefutável algumas críticas ao modelo do monitor, sobretudo da hipótese *aquisição – aprendizagem*. No entanto, não podemos negar que apenas o estudo de aspetos formais de uma língua não proporciona uma competência comunicativa global, daí, reconhece-se a existência de dois processos distintos na apropriação de uma língua não materna.

No contexto educacional guineense, a língua da escola, embora não faça presente nas práticas sociais quotidianas dos envolvidos, a sua apropriação tem se limitado aos aspetos formais da língua. No entanto, acreditamos que uma conscientização dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do português no contexto escolar guineense, que esclarecesse que ensinar apenas aspectos gramaticais de ordem prescritiva da língua, não garante o aprendizado da língua para fins comunicativos e nem proporciona ao aprendiz um vínculo afetivo com a língua alvo, desencadearia uma nova perspectiva de ensinar, opondo-se a perspectiva gramatical vigente no sistema escolar.

A segunda hipótese que prometemos pontuar nessa seção é a *hipótese do input* ou *insumo*. Segundo essa hipótese, tida como o centro de toda a teoria de Krashen (Callegari, 2006: 93), a aquisição de uma segunda língua ocorre apenas se o aprendiz estiver exposto a amostras suficientes (insumo) da língua meta que estejam acima do nível atual da sua competência linguística.

Este postulado de Krashen significa afirmar que apenas o insumo suficiente e adequado permite o desenvolvimento de competências comunicativas do aprendiz na língua em questão, portanto, a aquisição da estrutura gramatical necessária para a fluência na língua, assim como a aquisição de vocabulário e de conhecimentos extralinguísticos são resultados do *insumo ideal* exposto ao aprendiz.

Segundo Paiva (2014: 31), a hipótese do insumo prevê a existência de uma única forma de adquirir uma língua, que é compreendendo mensagens, ou seja, “*input compreensível*”, condição necessária para aquisição, mas que exige também que o aprendiz esteja aberto a esse *input*.

A hipótese de “*input*” ou “*insumo*” sendo o cerne da teoria representa também o cerne das críticas à teoria. McLaughlin (1987, apud Callegari, 2006) aponta a indefinição da teoria sobre quando um “*insumo*” compreensível e quando não o é como uma das incompletudes da hipótese tida como o centro da teoria.

Apesar de concordarmos com inúmeras críticas à teoria de Krashen, assim como as críticas vinculadas diretamente as suas hipóteses, ainda persistimos em considerar frutíferas as abordagens dele para o ensino das línguas em contextos em que elas representam status de segunda língua. Observando particularmente os postulados da hipótese do “*insumo*” e correlacionando com a realidade de ensino de língua no ensino básico guineense, acredita-se que adotar uma postura de ensino a partir da perspectiva do “*insumo compreensível*” como condição necessária para o sucesso de aprendizagem, proporcionaria aos professores uma visão que estimule a necessidade de considerar o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, opondo-se, entretanto, a visão que confere ao professor e material didático como centro de todo o processo educativo escolar. Portanto, uma visão que coloque o aluno como cerne do processo proporcionaria também um ensino de língua contextualizado que, por sua vez, ofereceria um filtro afetivo baixo ao aluno assim como ao professor.

O filtro afetivo é considerado de suma importância no processo de apropriação de uma língua adicional, pois, segundo Krashen (1987), os fatores afetivos estão intimamente ligados tanto ao processo de apropriação da língua meta, assim como aos resultados finais desse processo.

De acordo com Krashen (1987, apud Callegari, 2006), os elementos associados a fatores afetivos, tais como: a alta ansiedade, a desmotivação do aprendiz e a baixa autoconfiança são elementos que podem dificultar a aprendizagem. Por outro lado, se houver elementos associados a fatores afetivos, tais como: baixa ansiedade, autoconfiança elevada e motivação, a apropriação da língua alvo poderá ser bastante facilitada.

Na abordagem da hipótese anterior, afirmamos que a exposição do *input* compreensível ao aprendiz é a condição necessária para que ocorra o aprendizado, porém, vale ressaltar, aqui, que sendo condição necessária, ela não é suficiente, pois, segundo a teoria krasheniana, é necessário que o aprendiz esteja afetivamente predisposto a recebê-lo. Com base nessa correlação dos fatores afetivos com o *input* compreensível pode-se corroborar a ideia de que nem todo *input* consegue transformar-se em aquisição, pois, existem fatores afetivos que possam bloquear a transformação do *input* compreensível recebido em aquisição.

Considerando os fatores afetivos como bloqueios e desbloqueios, é necessário para um ensino de língua adicional uma metodologia que proporcione nos alunos um filtro afetivo baixo, pois, segundo Krashen, quanto mais alto for o filtro afetivo, menos possibilidade de acionar o “*dispositivo da aquisição de linguagem*”.

No contexto de ensino formal guineense ensinar língua pressupõe caçar erros de variadas formas, caçar falares certos e errados e, pior ainda, acalantar vozes que fazem uso das línguas nacionais.

Fica nitidamente visível o quão essa postura pode operar para a elevação do filtro afetivo. Também, é evidentemente plausível o quão a escola tem dificultado a transformação do input recebido para aquisição. No entanto, concluindo e ao mesmo tempo sumarizando, o sistema educativo guineense, no âmbito de ensino de línguas, tende a bloquear mais o input em vez de proporcionar condições necessárias para a sua transformação. Portanto, para que haja um ensino do português adequado aos contextos nacionais é mais do que necessário que novas concepções sobre o ensino de língua adicional sejam impregnadas no sistema educativo e, para que isso aconteça é necessário formar professores de língua a partir dessas concepções, tornando-as professores reflexivos e não reprodutores dos materiais didáticos.

4. O livro didático e a prática de aulas de português no ensino básico guineense.

O livro didático tem sido objeto de muitas pesquisas desde os meados de década 60 e, desde então, foram imensuráveis as pesquisas que vêm tentando analisar e descrever os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Muitas das pesquisas na área de ciências da linguagem, sobretudo aquelas tidas como primordiais na abordagem dos materiais didáticos, têm se apropriado do referido objeto como fonte de pesquisa para investigar apenas a adequação da transposição didática de conceitos e métodos de ensino-aprendizagem. (BUNZEN JÚNIOR, 2005). No entanto, as pesquisas mais recentes sobre o livro didático, considerando a importância do insumo oferecido pelo livro didático no processo de ensino-aprendizagem, têm procurado investigar o seu papel na interação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e objeto de ensino-aprendizagem.

Nesse item, considerando a imensa relevância do livro didático na sala de aula e, por ser muitas vezes, no contexto educacional guineense, o único livro com o qual os alunos têm contato durante o ensino básico, procuraremos analisar como são mediadas as interações na sala

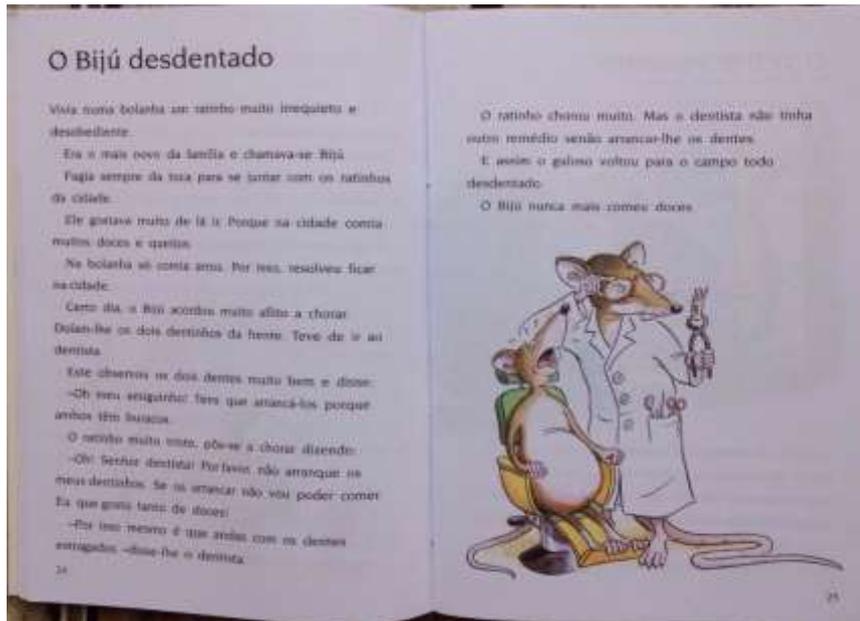
de aula pelo uso de material didático, assim como acontece o diálogo que o livro didático faz circular no espaço de ensino-aprendizagem da língua adotada pela escola.

Analisaremos também alguns dos seus variados aspectos, como o político e o cultural, mas tendo sempre como foco da análise os processos interacionais construídos entre alunos e professores em torno do objeto de ensino-aprendizagem e mediado através do uso livro didático.

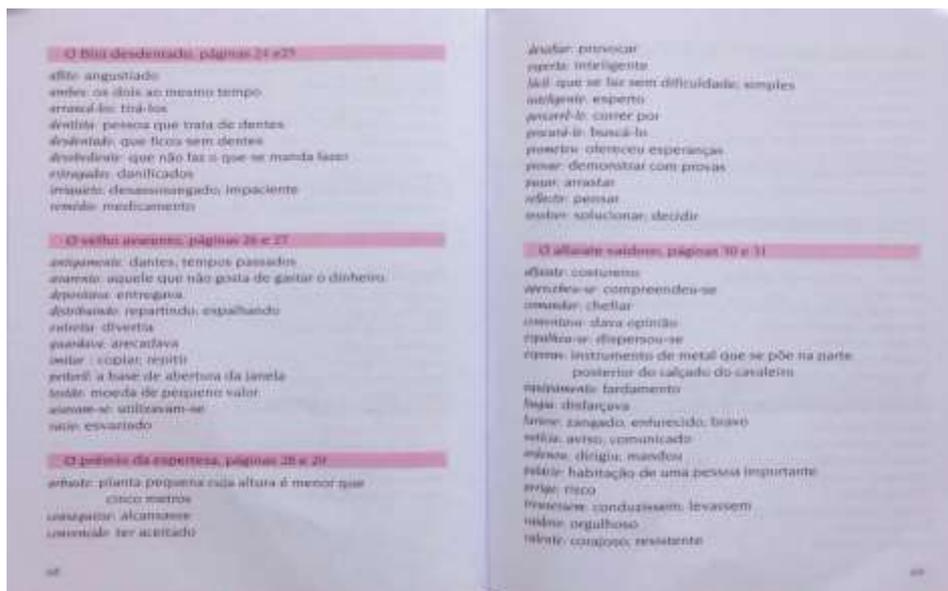
O livro didático a ser analisado pertence a 3ª classe (penúltimo ano do primeiro ciclo), juntamente com o caderno de exercícios. Cada classe do ensino básico guineense conta geralmente com uma série de livros do aluno, que inclui dois livros para o ensino da língua (livro de leitura e caderno de exercícios), um livro para o ensino de ciências naturais e sociais e, ainda, um livro para o ensino da matemática. Esses livros trazem textos e conteúdos, assim como ilustrações adaptados à realidade social guineense, o que não implica que o ensino da língua portuguesa seja adequado aos contextos nacionais.

Nos dois livros (livro de leitura e caderno de exercícios) para o ensino da língua portuguesa na 3ª classe, intitulados de “*Nélio e os amigos*”, publicados pela editora escolar da República da Guiné-Bissau em 1996 e revisto e reimpresso em 2016, não consta praticamente nenhuma mudança. Esses livros apresentam propostas pedagógicas que concebem o texto, geralmente de gênero conto, como instrumento que orienta tanto para um progressivo domínio da linguagem, assim como um instrumento ativador do dispositivo da aquisição de capacidades de leitura e do desenvolvimento do gosto pela leitura.

O livro de leitura “*Nélio e os amigos*” apresenta uma divisão em duas seções: Na primeira seção são apresentados textos do gênero conto, geralmente contos curtos adaptados aos contextos nacionais e com imagens ilustrativas; na segunda seção, localizada nas últimas doze páginas do livro, é apresentado o vocabulário referente aos textos apresentados na primeira seção do livro. As duas figuras abaixo ilustram a configuração do livro da leitura “*Nélio e os amigos*”

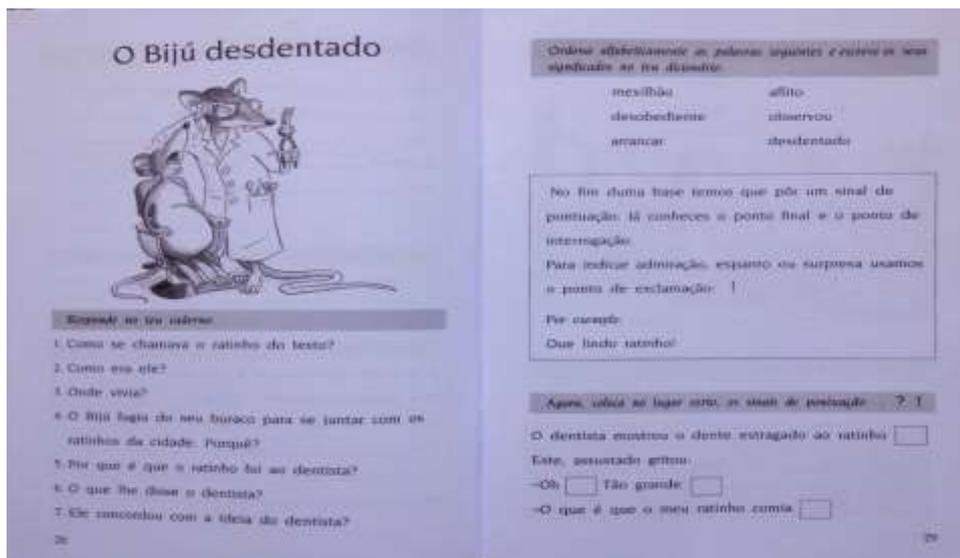


Livro de leitura da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 24 – 25)



Livro de leitura da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 68 – 69)

No que tange ao livro “Nélio e os amigos: caderno de exercícios”, o livro se configura praticamente em apenas uma seção, na qual são apresentados exercícios referentes aos textos presentes no livro de leitura “Nélio e os amigos”, mas, nas duas últimas páginas do livro apresenta-se duas tabelas de conjugação dos verbos regulares e irregulares. As figuras em abaixo atesta essa informação.



Caderno de exercícios da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 28 – 29)

Durante as nossas aulas de observação notou-se que o uso do material didático é bastante recorrente na sala de aula, a maior parte do diálogo entre alunos e professores giram em torno do livro didático e, no que concerne aos exercícios, observou uma aplicação passiva dos exercícios propostos no caderno de exercícios.

Apesar do livro didático de português de 3ª classe estar repleto de muitos contos, o que sugere um estudo da língua a partir dos textos concretos e contextualizados, possibilitando assim a maior interação entre professores e alunos e ainda com o material didático, não tendo a palavra e frase descontextualizada como unidades de ensino, os professores, a partir de uma visão estritamente estruturalista da linguagem, têm apropriado desses textos como meros produtos para o ensino das nomenclaturas gramaticais normativistas.

As atividades propostas no caderno de exercícios que os professores seguem fielmente giram em torno de uma concepção de língua que não contempla a função essencial da língua, ou seja, giram em torno de um viés puramente formalista, em que se vê a língua como um sistema e não como um produto da interação social.

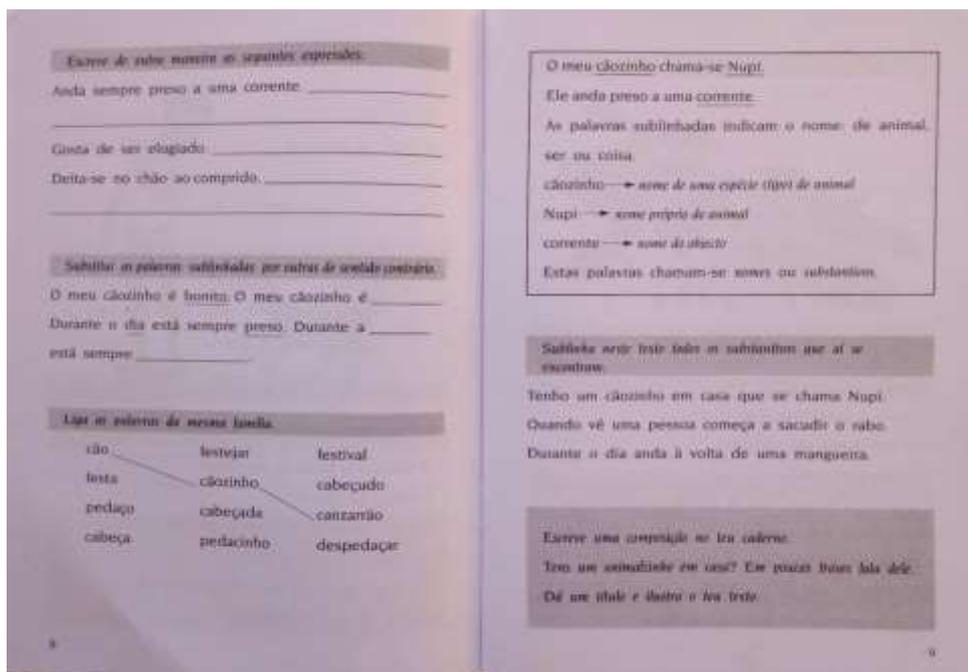
Durante as aulas em que foram aplicadas as atividades em sala de aula, percebemos que as atividades não são direcionadas, na maioria das vezes, como recurso para atestar a aprendizagem dos alunos, mas sim como um mero recurso a caça dos erros cometidos.

Essa prática de “caça aos erros” não se limita apenas ao processo de correção das atividades, aliás, ela é bastante recorrente na interação verbal na sala de aula. Os professores tendem a se ver como monitores da fala dos alunos, considerada errada ou certa. Essa postura,

assim como a proibição do uso da língua nacional no ambiente escolar tem silenciado as vozes dos alunos, tornando-os aprendizes passivos. A apropriação do texto como mero instrumento para o ensino das rotulações gramaticais normativas de que falamos anteriormente, pode ser visualizada nas imagens abaixo.



Livro de leitura da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 6 – 7)



Caderno de exercícios da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 8 – 9)

Analisando o texto apresentado acima, assim como a sua apropriação proposto no caderno de exercícios, percebe-se que a ação prática pedagógica do ensino do português na Guiné-Bissau não se desvincula ainda de uma concepção da língua de cunho estruturalista e de

uma da crença de ensinando e aprendendo as rotulações gramaticais normativas adquire a língua para fins comunicativos.

Ao longo das nossas aulas de observação e ao longo de muitas conversas com os professores acerca do uso do material didático na aula conclui-se que quase todos os professores trabalhavam com apenas os conteúdos propostos no livro de didático e, trabalham também da mesma forma com as atividades propostas nos cadernos de exercício.

Na tentativa de entender o motivo dessa alienação ao material didático, alguns professores afirmaram que era necessário ensinar o que está no livro didático porque o professor não pode ficar inventando os seus próprios conteúdos e nem a direção da escola pode permitir que cada professor ensine o que gostaria de ensinar. Alguns afirmaram que gostaria de ensinar outros conteúdos que não configuram no livro didático, mas não têm tempo suficiente para preparar esses conteúdos e nem condições necessárias para o desenvolvimento de outros métodos e conteúdos de ensino.

O uso do livro didático na sala é geralmente mediado pela leitura do texto, seguindo depois a sua análise e interpretação e, por fim, a aplicação da atividade sobre o texto prevista no caderno de exercícios.

A atividade de leitura na sala de aula é geralmente feita inicialmente pelo professor e em seguida faz-se uma leitura de acompanhamento, leitura na qual o professor lê os fragmentos do texto e pede para os alunos repetirem o que ele acabara de ler. Após essa leitura, pede-se a um ou mais alunos lerem em voz alta o texto para o resto da turma, nessa leitura tende-se sempre selecionar os alunos com maior dificuldade de leitura.

A leitura tem sido ao longo dos séculos associada a uma atividade meramente cognitiva, e ao longo de muitos anos tem sido ensinada com mera descodificação dos sinais gráficos, no entanto as pesquisas recentes no campo das ciências da linguagem concebem a leitura como momento da interação ou diálogo entre sujeitos historicamente construídos. Numa análise sobre os aspetos multimodais que os textos escritos apresentam, Paes de Barros (2009) afirma que o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que este coexiste com a presença de muitos outros aspetos multimodais que se fazem presente no texto e que permitem estabelecer o diálogo entre seus interlocutores.

Essa nova postura de concepção de leitura dos textos ainda não se faz presente no ambiente escolar guineense. A leitura continua sendo uma atividade meramente cognitiva que procura apenas estabelecer mecanismos que possibilitem a descodificação dos sinais gráficos.

As análises feitas sobre o livro didático, seu uso na sala de aula, atividades propostas nele, assim como a observação das aulas e das conversas com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma direta, permite-nos concluir que a ação prática de aulas do português no contexto educacional guineense não promove a ampliação gradativa das potencialidades comunicativas nos alunos, aliás, o uso do material didático que deveria promover diálogo entre professores e alunos, acabou se tornando um instrumento para emudecer as crianças que ingressam no ensino escolar formal.

Diante disso, o professor que devia atuar como elemento mediador da interação na sala de aula, acabou virando um monitor das falas dos alunos, tendo acalentado com essa postura o exercício da cidadania por parte dos alunos.

Portanto, a sala de aula que deveria ser um espaço de construção de saberes, mediada pelo exercício das vozes, virou-se em um espaço de monólogos, premiado com o mito da transferência de conhecimentos.

Considerações finais

Ao longo do trabalho notamos que um dos maiores obstáculos que os alunos enfrentam na escola é referente à língua adotada pelo sistema escolar como língua de ensino. O português não se faz presente na prática social das massas, fator que dificulta a inserção das crianças no mundo escolar. Verificamos também que, além da língua da escola não fazer parte do cotidiano dos alunos, não existe uma política e planejamento linguístico que articule a sua maior circulação e receptividade pela massa popular.

De acordo com os dados coletados, considera-se uma extrema necessidade de adotar novas políticas linguísticas no setor educativo guineense, políticas que tendem não só favorecer o ensino adequado e contextualizado da língua portuguesa, mas também promover a inserção do crioulo guineense no sistema de ensino-aprendizagem escolar.

Ao longo das nossas abordagens no trabalho, levantamos discussões a respeito do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Guiné-Bissau com o intuito de suscitar novas reflexões que possam influenciar o desejo da mudança do paradigma a respeito do ensino da língua e possibilitar a adequação do seu ensino aos contextos que o envolvem. Também propusemos reflexões sobre a necessidade de uma nova política linguística que valorize as línguas autóctones e que a escola tenha um novo aliado na construção do saber científico, aliado esse que poderia eliminar o grande obstáculo que impede o exercício da fala das crianças

guineenses nas salas de aulas. Observou-se durante a investigação que o português não é ensinado na Guiné-Bissau como língua adicional, uma vez que no seu ensino ainda predomina a abordagem extremamente tradicional de ensino de língua.

Estamos cientes de que o problema do setor educativo na Guiné-Bissau não está enraizado apenas nos fatores internos à escola. Existem fatores de ordem externa que mereciam ser discutidas nesse trabalho, mas, é obvio que não se pode esgotar todos os problemas que essa temática suscita. Portanto, acreditamos que este trabalho possa promover possibilidades para que novas pesquisas sejam realizadas no campo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos escolares da Guiné-Bissau.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA MENDES, M. P. **Entre o egresso ideal e o egresso real da formação Inicial de português como língua adicional: experiências, Crenças e identidades**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2014.
- ANTUNES, I. **Aula de português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAPTISTA CÁ, V. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- BEZERRA, I. C. R. M. **Aquisição de segunda língua: De uma perspectiva linguística a uma perspectiva social**. SOLETRAS, Ano III, N^{os}. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003.
- BUNZEN JUNIOR, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.
- CÁ, L. O. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.
- COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: Um país da CPLP**. Pápiá, Revista de crioulos de base ibérica, Brasília, n. 20, 2010.
- FIGUEREDO, J. G. de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Signótica 7: 39 – 57, jan./dez., 1995.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GALEFFI, D. A. **Teorias de aprendizagem de segunda língua**. *Filosofar & Educar*. PUC-Rio, 2003: 80.

ITURRA, R. **O processo educativo: Ensino ou Aprendizagem**. Departamento de Antropologia Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

LEIRIA, I. **Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino**. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

PEHRSSON, K. **O direito à educação na Guiné-Bissau: Análise genérica dos problemas do sector**. Departamento de Democracia e Desenvolvimento Social, Estocolmo, 1996.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. N. R. **O papel da interação sobre aquisição e uso de língua estrangeira: Implicações para o ensino e para a avaliação**. *Letras de hoje*. Porto Alegre. V. 39. n° 3. p. 345 – 387, setembro, 2004.