

O ensino de português como língua adicional em Guiné-Bissau: um olhar a partir de atividades de leitura e escrita**portuguese teaching as an additional language in Guinea-Bissau: a view from reading and writing activities**

Nuna Nunes Correia¹
Universidade Federal do Paraná

Cellina Rodrigues Muniz²
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sulemi Fabiano Campos³
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A escolha do português como a língua oficial e, conseqüentemente, a língua do trabalho e da escolarização, tornou-se um dos assuntos mais debatidos no contexto guineense, porque não é a língua diária e, muito menos, a língua materna da maioria dos alunos que chegam à escola, o que significa que é apenas uma língua aprendida por adição, ou seja, uma língua adicional. É, neste sentido, que, nesta discussão, buscamos analisar o ensino de português como língua adicional a partir das atividades de leitura e escrita dos materiais didáticos Histórias dos avós usados para as aulas de português dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental das escolas guineenses. Para isso, fizemos uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, buscando fundamentar as discussões nos escritos de Correia (2021) Leffa e Irala (2014) e Antunes (2003). A partir das análises das atividades de leitura e escrita dos materiais didáticos, percebemos que o ensino da língua portuguesa como língua adicional no contexto guineense ainda está baseado na perspectiva tradicional e mecanicista, não proporcionando, ao aluno guineense, as atividades que lhes permitem desenvolver a competência linguística, assim como a comunicativa.

Palavras-chave

Guiné-Bissau. Português como língua adicional. Leitura e escrita. Livros didáticos

Abstract

The choice of Portuguese as the official language and, consequently, the language of work and schooling became one of the most discussed subject in Guinean context, because it is

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN-Natal. E-mail: nunanunescorreia@gmail.com orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7112-5519>

² Doutora em Educação (UFC) com Pós-Doutorado em Linguística (UNICAMP). Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN. Integra o grupo de pesquisa Práticas Discursivas na Contemporaneidade (UFRN) e o grupo de pesquisa FEsTA - (UNICAMP). E-mail: cellina.muniz@ufrn.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7180-1994>.

³ Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela UNESP. Professora do Departamento de Letras do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN/Natal. Coordenadora do Curso de Especialização em Fundamentos Linguísticos para o ensino da leitura e da escrita- CEFLE. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso-GETED/UFRN. E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7212-0621>

not the daily language and, much less, the mother tongue of the majority of students who arrive to school, which means that it is just a language that students learn by addition, that is, an additional language for many Guinean students. In this sense, it is expected that both the teachers' practices, as well as the textbooks, bring activities that lead the student to develop not only linguistic competence, but also communicative competence. It is in this sense that, in this discussion, we seek to analyze the teaching of Portuguese as an additional language based on the reading and writing activities of the didactic materials *Histórias dos avós* (Grandparents' stories) of Guinean schools. For this, we carried out documentary research, with a qualitative approach, seeking to base the discussions on the writings of Correia (2021) Leffa and Irala (2014) and Antunes (2003). From the analysis of the reading and writing activities of the teaching materials, we realized that the teaching of Portuguese as an additional language in the Guinean context is still based on the traditional and mechanistic perspective, not providing, to the Guinean student, the activities that allow them to develop the linguistic as well as communicative competence.

Keywords

Guinea-Bissau. Portuguese as an additional language. Reading and writing, Textbooks

Introdução

A oficialização do português na Guiné-Bissau lhe garantiu o lugar de língua dominante, mesmo sendo uma das menos faladas do território guineense — principalmente no interior do país, onde o português está presente mais pelo rádio ou na escola. No entanto, o mesmo status de oficialidade não lhe garantiu o lugar de língua materna da maioria da população guineense; assim, apesar de ser, na Guiné-Bissau, a língua oficial, do trabalho, do contato com mundo, da escolarização, do acesso à tecnologia de informação e da comunicação, o português não é a língua diária da maior parte da população, e, logo, dos alunos guineenses (Correia, 2021). Consequentemente, isso implica também que o português não é a língua materna da maioria dos alunos que chegam à escola.

Este fato faz com que o ensino da língua portuguesa se transforme em um processo complexo, que exige muito do trabalho do professor e um material didático que se adeque à realidade do aluno, visto que alguns — neste caso, os alunos — só entram em contato com a língua portuguesa na escola, ou melhor, somente dentro de salas de aulas. Essa realidade levou muitos autores a tomarem o português como língua adicional no contexto guineense, pois se trata de uma língua que, apesar de ocupar o espaço de língua dominante e oficial, ainda é pouco falada e conhecida pelos guineenses.

Dessa forma, a área do ensino de português como língua adicional na Guiné-Bissau ou para os alunos guineenses é muito recente, visto que, em levantamentos, encontra-se ainda poucos trabalhos (ver Correia, 2021; Có, 2021). Então, falar de ensino de português como língua adicional no Ensino Fundamental ou Médio no contexto guineense parece, até certo ponto, uma discussão que ainda se encontra em fase embrionária; por esse motivo, a atual discussão da situação do português vem instigando muitos trabalhos na área de ensino, isto

é, sobre como ocorre o ensino de português como língua não materna no contexto guineenses (Baldé, 2013; Correia, 2021, 2022). Quando falamos do ensino, estamos, com certeza, nos referindo não só às práticas dos professores dentro de salas de aulas, mas também aos documentos oficiais e aos materiais usados para o processo de ensino, pois estes são elementos que constituem o processo do ensino ao todo.

Por isso, neste trabalho, buscamos investigar, a partir das atividades de leitura e escrita dos livros didáticos *História dos avós, 4º ano*, o ensino de português como língua adicional, tomando como base as discussões de Antunes (2003), Leffa e Irala (2014) e Correia (2021). Para tanto, fizemos uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, buscando analisar dois dos livros didáticos intitulados *História dos avós*, sendo um de leitura e outro de exercícios. Os dois constituem materiais de grande importância no contexto guineense, visto que são materiais usados em várias escolas, públicas e privadas, do interior até a capital, Bissau. Nossa intenção, ao analisar os dois materiais, é estabelecer um olhar crítico sobre as atividades de leitura e escrita, e, principalmente, sobre o ensino de português como língua não materna na Guiné-Bissau.

A discussão do ensino de portuguesa como língua adicional no contexto guineense estabelecida aqui parte de nossa dissertação, a qual, assim como relatamos em sua introdução, partiu das discussões estabelecidas nas aulas da disciplina *Ensino de português como língua adicional*, durante a graduação, na qual fizemos leituras e debates de textos sobre o português como língua adicional (Geraldi, 1997; Antunes, 2003; Shoffen *et al.*, 2012; Baldé, 2013; Leffa; Irala, 2014). As discussões mostraram a urgência e a pertinência de começarmos a pensar o português como língua adicional no contexto guineense, e, portanto, para o aluno guineense. Sendo assim, fizemos, aqui, um recorte, buscando focar no português no contexto da diversidade linguística, e, principalmente, na questão do português como língua adicional para os alunos guineenses, partindo das análises das atividades de leitura e escrita dos livros anteriormente mencionados.

Dessa maneira, analisar o ensino de português como língua adicional no Ensino Fundamental guineense é, por um lado, estabelecer uma discussão sobre a situação da própria língua portuguesa na Guiné-Bissau, o seu ensino como língua não materna para a maioria dos alunos que chegam à escola, e os diversos entendimentos que os próprios guineenses têm acerca dessa língua lusa. Por outro lado, é, ainda, reforçar a necessidade de começarmos a levantar questionamentos acerca dos materiais que vêm sendo usados desde 1996/97, datas que marcaram a publicação dos dois livros aqui analisados.

Portanto, para que possamos estabelecer uma discussão que nos leve ao nosso objetivo, que é investigar o ensino de português como língua adicional por meio das atividades dos livros *Histórias dos avós*, estruturamos o texto da seguinte maneira: após essas pequenas considerações iniciais, discutimos a situação da língua portuguesa na Guiné-Bissau como língua adicional; em seguida, nos concentramos nas análises dos dois livros, os quais, por sua vez, nos conduziram para a discussão do ensino do português como língua adicional para os alunos guineenses; e, por fim, encerramos nossa discussão com algumas considerações finais.

Português como língua adicional no contexto guineense

A situação da língua portuguesa na Guiné-Bissau e o entendimento que muitos guineenses têm ao seu respeito fez e faz com que muitos teóricos ainda discutam, isto é, se é uma língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional. Isso porque, para a população que vive na capital, o português é uma língua que se ouve no dia a dia, pois as notícias e o telejornal nacional são em português. Além disso, a presença das universidades e de outras instituições educacionais e administrativas, espalhadas no centro de Bissau, fazem com que o português esteja bem presente. Entretanto, quando voltamos para as cidades mais afastadas de Bissau, a realidade não é a mesma, pois ainda existem lugares onde a população não tem contato com o português senão no rádio, nos livros didáticos e em salas de aulas (Correia, 2021, 2022). Por isso, para essa população que vive distante de Bissau, o português ainda é uma língua estranha, enquanto, para a população da capital, o português, apesar de não ser falado com frequência, se faz percebido.

Esses fatos levaram também à divisão dos teóricos em relação à situação da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Por exemplo: Infanda (2017) toma o português como segunda língua (L2), e, ao mesmo tempo, como língua estrangeira (LE) no contexto guineense. Baptista Cá (2015, p. 77) também concorda com esta afirmação, porque, em sua discussão, afirma que “o português é considerado, para a maioria da população, como LE ou L2, por ter uma grande parte da população que não fala, não lê, nem escreve o português”. Entretanto, Couto e Embaló (2010) consideram o português apenas como uma língua estrangeira, enquanto Ntchala Cá (2019) afirma ser o português uma L2 na Guiné-Bissau.

Até certo ponto, podemos dizer que todas as afirmações podem estar adequadas, levando em consideração as visões dos guineenses em relação à língua portuguesa. Contudo, quando voltamos para o trabalho de Leffa e Irala (2014), percebemos que uma língua oficial não pode ser vista como língua estrangeira, porque o status de oficial já mostra que é uma língua que faz parte de tal contexto, ainda que seja restrito só a alguns lugares. Então, partindo desta perspectiva, o português não pode ser visto como uma língua estrangeira na Guiné-Bissau, mesmo que seja mais restrito às escolas e ao trabalho. Para mais, a sua restrição faz querer assumir a opção de LE. Assim, para evitar uma afirmação que nos levará a um caminho sem saída, assumimos, assim como Correia (2021) e Có (2021), o português como língua adicional no território guineense e para alunos guineenses.

No livro *Uma espiadinha em salas de aulas: ensinando línguas adicionais no Brasil*, Leffa e Irala (2014, p. 22) discutem o conceito de língua adicional na contemporaneidade. Para os autores, esta seria uma língua que o falante está aprendendo por acréscimo, visto que ele já conhece outras línguas e, “na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua”.

O conceito de língua apresentado por esses autores já traz em si o sentido de soma, o que significa que o falante já tem uma ou mais línguas; logo a nova língua que está aprendendo é mais uma adição. Assim, o falante constrói essa nova língua a partir das que

ele já tem, e, ao mesmo tempo, consegue estabelecer uma convivência pacífica entre tais línguas, pois todas têm uma função.

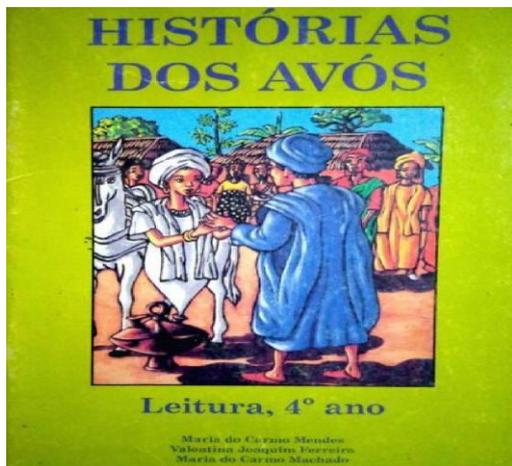
Entende-se, até aqui, que considerar uma língua como adicional não tem a ver com territorialidade, mas, sim, está relacionado ao perfil sociolinguístico do aluno. Assim, nesta discussão, decidimos assumir o português como língua adicional, pois não queremos apenas discutir a questão de ensino e aprendizagem, mas, também, levar em consideração o perfil sociolinguístico da maioria dos alunos guineenses. Por isso, olhar para o português como língua adicional aqui é, com certeza, pensar na própria situação do português na Guiné-Bissau, como já discutimos anteriormente: no seu ensino, nas questões linguísticas do país em geral e, principalmente, no aluno guineense, porque acreditamos que todos esses fatores influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tomar o português no contexto guineense como uma língua que o aluno aprende como adição, ainda que seja a língua oficial da comunicação e do processo de ensino, é, com certeza, um convite para um olhar crítico sobre as práticas dos professores, as atividades pedagógicas planejadas, e, sobretudo, sobre os exercícios de leitura e escrita dos livros didáticos, como se vê na análise que se segue.

Os livros didáticos *história dos avós*

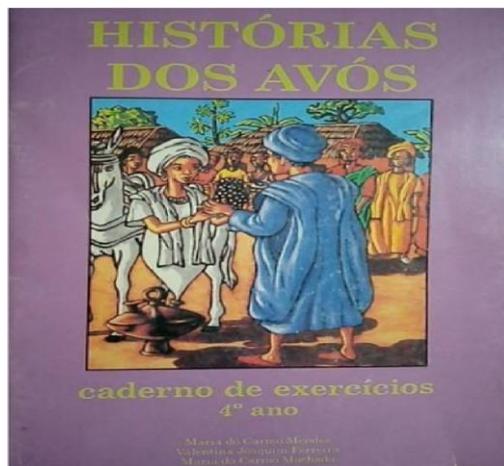
Depois de estabelecer discussões sobre o português como língua adicional no contexto guineense, e, conseqüentemente, para os alunos guineenses, passamos agora para as análises dos dois livros didáticos *História dos avós*, livro de leitura e caderno de exercícios. O primeiro livro foi escrito e publicado em 1996, e o segundo foi lançado um ano depois, em 1997. Os dois materiais didáticos foram publicados pela Editora Escolar da Guiné-Bissau e escritos pelas autoras Maria do Carmo Mendes, Valentina Joaquim Ferreira e Maria do Carmo Machado, sob a coordenação pedagógica de Monica Benoit. Desde a data de publicação, os dois livros vêm sendo usados como o principal material para as aulas de português dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental da maioria das escolas do território guineense; sendo assim, são materiais de extrema importância em Guiné-Bissau. Por isso, analisá-los não significa estabelecer um juízo de valor, mas, sim, fazer uma reflexão crítica a partir das atividades de leitura e escrita. Os dois livros têm capas bem ilustrativas, o que pode chamar atenção de qualquer pessoa para a atividade de leitura, como se vê nas figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1: capa do livro de leitura



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1996)

Figura2: capa do caderno de exercício



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997)

O livro de leitura é composto por 21 textos, que vão desde pequenos contos a fábulas. O material conta a história da menina Benê, quem, depois de ser aprovada para a 4ª série, saiu de férias junto com a mãe para a casa dos avós, situada no setor de Binar, na Região de Oio. Ele é composto, na maioria, por fábulas e contos da tradição oral guineense, que vem sendo passada de geração em geração; isso mostra a valorização, por parte das autoras do livro didático, dos valores culturais da sociedade guineense.

Assim, o livro conta uma única história, da promessa feita pela mãe de Benê ao momento das férias, das histórias contadas pelos avós e da sua volta para a casa dos pais, em Bissau. Por esse motivo, a organização do livro se deu por meio da sequência dos eventos, isto é, das férias de Benê e das histórias que ela ouviu dos avós nas noites de lua cheia, em Binar.

Por sua vez, o livro de atividades, como o próprio título indica, é um material preparado especificamente para os exercícios dos textos contidos no livro de leitura; ao abrir a primeira parte do caderno de exercícios, deparamos com atividades de compreensão, interpretação e produção de textos, e há uma predominância de atividades gramaticais. No entanto, como já mencionamos anteriormente, neste trabalho nos concentramos apenas nas atividades de leitura e escrita.

Ainda, ressaltamos que estamos cientes de que os livros didáticos não são os únicos materiais usados pelos professores dentro de salas de aulas, mas acreditamos que são os principais recursos organizadores das atividades pedagógicas e contribuem para a construção de visões de mundo e representações identitárias (Muniz, 2007), e, muitas das vezes, orientam o trabalho dentro de salas de aulas. Sendo assim, constituem materiais de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, acreditamos que os materiais didáticos não são suficientes para fazermos, de forma geral, afirmações sobre o ensino da língua portuguesa no seu todo, pois falta a parte das aplicações de tais materiais, que, neste caso, envolve o conjunto das práticas

dos professores. Isso significa que, como estamos analisando apenas os materiais didáticos, nossas afirmações serão limitadas somente a eles. Sendo assim, passamos agora para as análises das atividades de leitura e compreensão textual dos dois materiais descritos.

Atividades de leitura e compreensão de texto

A leitura é uma atividade que faz parte do nosso viver cotidiano, pois estamos sempre lendo, seja livros de ficção científica, *outdoors*, mensagens em chats, romances, panfletos, receitas culinárias, recados na geladeira, ou outros tipos de materiais. Isso faz com que a leitura constitua um dos elementos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, “ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante”, e, por isso, “ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha” (Freire, 2015, p. 38). E, como uma atividade social, crítica, reflexiva e dialógica, é necessário que o leitor, no decorrer desta ação, mobilize estratégias necessárias para chegar à compreensão do texto.

Levando esse fato em consideração, é importante que a escola proporcione ao aluno não apenas espaços de leituras, mas também textos e livros didáticos que o levem a refletir criticamente sobre sua prática social — o que implica que a leitura deve ser vista como uma interação cooperativa para a mobilização de sentido e interpretação do texto.

Partindo desta perspectiva, tomamos a leitura como um processo que envolve diferentes estratégias que dependem tanto dos fatores linguísticos como dos extralinguísticos, e é nesse sentido que analisamos as atividades de leitura desse livro. Por isso, sempre que usamos a palavra leitura, estamos nos referindo tanto à leitura propriamente dita quanto aos exercícios de compreensão e interpretação de textos.

Ao abrirmos os dois livros, notamos que as atividades de leitura são trabalhadas de forma mecânica, a começar pelo próprio sumário do livro. Isto é: os textos são apenas agrupados, sem quaisquer explicações sobre os autores de cada texto, as datas de publicação e os contextos históricos de produção.

Acreditamos que trazer esses elementos extralinguísticos pode ajudar o aluno a dialogar com o autor e a compreender o sentido do texto; por esse motivo, entendemos que a leitura, nesses dois livros, é apresentada em forma de monólogo, pois não há autor com quem o aluno possa manter um diálogo. Dessa maneira, podemos afirmar que não há leitura propriamente dita, “porque não há encontro com ninguém do outro lado” (Antunes, 2003, p. 27) que permita a construção de sentido na interação leitor-autor.

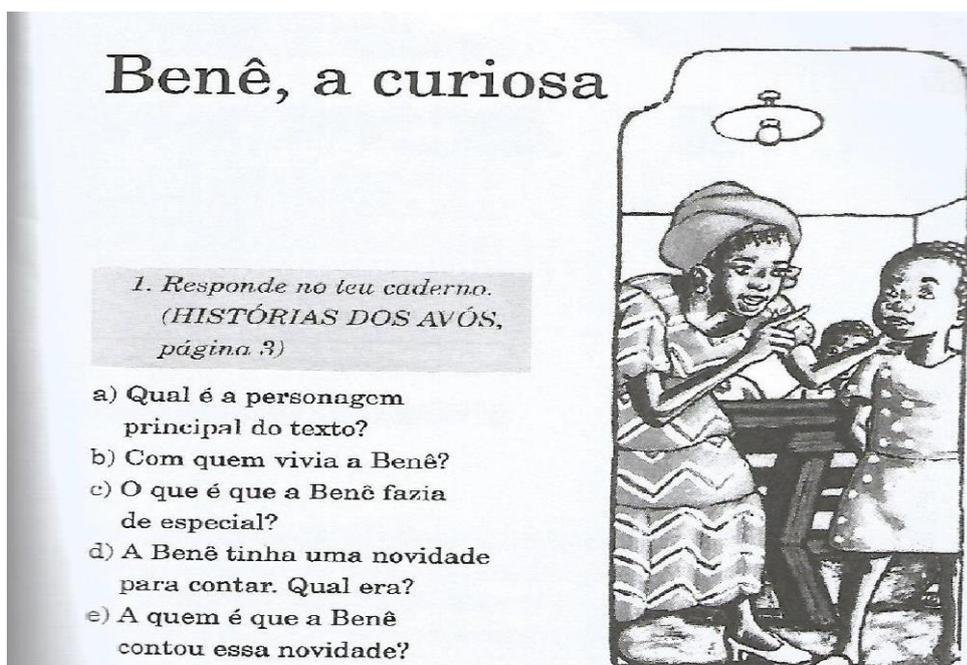
Como já mencionamos anteriormente, a maioria dos textos de leitura são de tradição oral. Entretanto, mesmo considerando isso, acreditamos que os autores que transcreveram esses textos poderiam constar no livro. Inclusive, considerando o fato de os contos serem dessa tradição, as autoras poderiam aproveitar para explicar isso ao leitor-aluno,

por meio de notas de rodapé ou no final de cada conto, para abrir uma discussão sobre a importância da cultura, dos mitos, das crenças e dos conhecimentos tradicionais no contexto guineense. Ou melhor, de como os conhecimentos e os ensinamentos eram passados através da oralidade, mostrando que, assim como afirma Ocuni Cá (2000), a falta das infraestruturas escolares e de uma educação formalizada nas antigas comunidades africanas não significava, portanto, a falta de educação, visto que os mais velhos desempenhavam e ainda desempenham o papel de professores, como o exemplo dos avós de Benê.

Assim, por um lado, não podemos deixar de mencionar a importância desses contos nos livros; todavia, a falta de exploração faz com que não haja uma leitura crítica e reflexiva, isto é, a leitura dos livros didáticos acaba sendo reduzida à simples atividade de decodificação de textos. Por outro lado, o fato de os livros se resumirem aos contos e às fábulas acaba causando uma falta de diversidade de texto nos materiais didáticos, visto que se concentram apenas em dois tipos de gêneros textuais, privando, dessa forma, o aluno de conhecer a variedade de textos que circulam no seu dia a dia, como os textos de jornal, bilhetes, cartas, receitas, entre outros (Correia, 2021).

Outro aspecto que não podemos deixar de trazer aqui está relacionado aos objetivos de leitura de cada texto: todos eles foram colocados nos livros sem objetivo ou finalidade, o que implica que a leitura é apresentada como uma atividade de simples prazer, que acaba não ajudando muito o aluno — quem, por sua vez, lê o texto inteiro sem a mínima ideia da sua prática. A falta de objetivos resume a atividade de leitura a um exercício de ler para apenas responder questões; por isso, apesar de terem muitos aspectos que poderiam ser discutidos, todos os textos dos livros se concentram nas perguntas de interpretação mecânica, as quais, por sua vez, seguem a mesma lógica, como se percebe na figura 3.

Figura3: atividades de compreensão do primeiro texto do livro de leitura



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997)

Esta imagem nos mostra a forma como os dois livros trabalham a atividade de leitura, como um processo de decodificação de texto, como bem lembram Geraldi (1997) e Correia (2021), configurando um simples pretexto para responder somente as questões superficiais do texto, transformando a leitura em uma atividade sem interação, sem objetivo e cansativa. Com as análises das atividades de leitura, passamos para a produção do texto, lembrando que estamos focando apenas nos exercícios apresentados nos dois livros.

Atividades de produção textual

A leitura e a escrita são atividades que não podem ser dicotomizadas, pois “não é possível ler sem escrever e escrever sem ler” (Freire, 2015, p. 50); à medida que aprendemos a ler, lemos a escrita de alguém, e, ao mesmo tempo, anotamos algo sobre o que lemos. Por isso, assim como a leitura, a escrita é também uma atividade dialógica que pressupõe a existência do outro para quem a escrita será designada, ainda que não seja de forma explícita, como salienta Antunes (2003, p. 51) ao dizer que “a escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço”. É com essa perspectiva que analisamos as propostas de produção de texto dos livros didáticos aqui analisados.

Ao folhearmos os materiais, percebemos que há várias propostas de escrita, como escrever cartas e contos, descrever a passagem de um ano para outro, escrever sobre brincadeiras, entre outras atividades, como se vê nas figuras 4 e 5 que se seguem:

Figura 4: Atividade de escrita

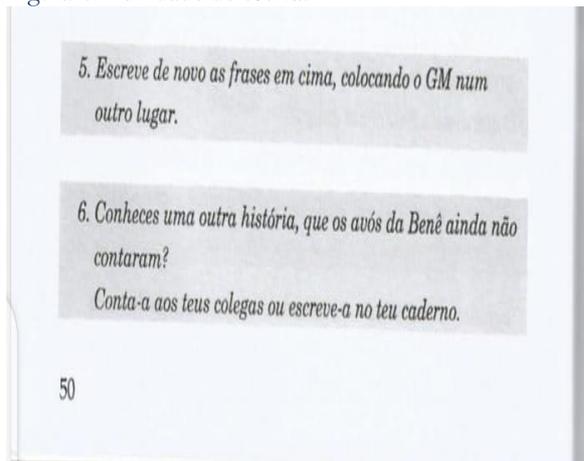
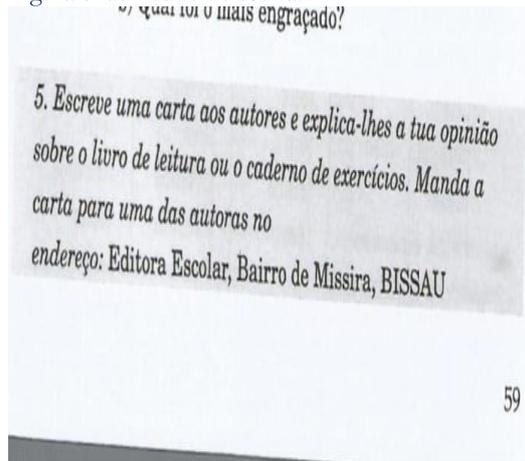


Figura 5: atividade de escrita



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997)

Assim como os textos de leitura, as atividades de escrita nos livros de exercícios raramente têm objetivos claros ou interlocutores com quem os alunos possam dialogar durante o processo da escrita. Desse modo, as atividades de leitura acabam refletindo nos

processos de produção, isto é, “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto” (Antunes, 2003, p. 26).

Dessa maneira, não podemos falar muito das atividades de produção de textos nos livros didáticos aqui analisados, visto que não abrem, ao aluno, o espaço para escolher os vocabulários adequados, estabelecer tipos de linguagem, e, menos ainda, a oportunidade de dialogar com alguém. Assim, entendemos que os dois livros trazem atividades isoladas, e fazem convite para exercícios e trabalhos isolados, pouco ajudando no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Ainda, um dos aspectos que queremos sublinhar aqui é o fato de os livros apresentarem a escrita como um produto acabado, e não como um processo; Antunes (2003) nos lembra que a escrita é um processo que envolve etapas que começam com o planejamento, a escrita propriamente dita, e, por último, a revisão e a reescrita. Segundo a autora, cada uma dessas fases constitui momentos importantes, que não podem ser descartados. Por exemplo: o aluno não pode escrever sem antes planejar, ou seja, escolher o vocabulário, definir a linguagem, o gênero textual, o destinatário, sublinhar as formas e as ordens de apresentação das ideias, e assim por diante. E, depois de escrever, o aluno não pode deixar de revisar e reescrever sua escrita. Contudo, ao analisarmos as atividades de produção de texto sugeridas pelos livros, percebemos que elas foram organizadas como um produto, pois não há espaço de planejamento estabelecido no livro, e, muito menos, o momento de revisão e reescrita.

Com isso, entendemos que as atividades de leitura influenciam bastante nos exercícios de produção de texto, pois a escrita foi desenvolvida com superficialidade e predominância de textos narrativos, deixando de lado a variedade de gêneros de textos. Dessa forma, não podemos falar de atividades de escrita nos livros didáticos *História dos avós* enquanto os alunos são privados do momento de reflexão antes e depois da escrita.

Portanto, as análises das atividades de escrita e de exercícios de leitura, feitas na seção anterior nos dão uma ideia do que seja o ensino da língua portuguesa no contexto guineense, e é esse cenário que passaremos a discutir agora.

O ensino de português a partir das atividades dos materiais didáticos

A análise das atividades de leitura e escrita nos conduz para um debate sobre o processo de ensino de português como língua adicional no contexto guineense. Assim como discutimos anteriormente, o português é uma língua adicional para a maioria dos alunos que chegam à escola. Portanto, o ensino não pode levar em conta apenas a questão geográfica: deve também considerar o perfil sociolinguístico do próprio aluno, tendo em conta que ele já tem domínio de uma ou mais línguas.

E, assumindo o português como uma língua adicional para os alunos, é necessário que não só as práticas de professores, mas também os materiais sejam adequados ao perfil dos alunos, trazendo atividades de leituras e escrita que os ajudem a desenvolver as competências linguística e comunicativa.

De acordo com Aquino (2018), o ensino da língua adicional não pode desconsiderar a diversidade de gêneros, para que o aluno não se limite apenas à dimensão linguística, e também chegue à criticidade e proficiência na língua alvo. Durante as análises dos livros, percebemos que as atividades de leituras e produção de texto falham na diversidade de gêneros textuais, prendendo-os mais às leituras e escritas literárias, e, com isso, privando-os de conhecer outros textos que poderiam ajudá-los na compreensão da língua portuguesa nas suas mais variadas modalidades e contextos. Nesse sentido, é relevante lembrar que, na maioria das vezes, o aluno guineense só entra em contato com a língua portuguesa na escola, ou melhor, dentro de salas de aula; assim, torna-se difícil desenvolver a língua na 4ª série, porque a leitura proporcionada pelos livros cria limites, e impede o aluno de conhecer outras formas de escrita em língua portuguesa.

Assim, por meio da análise dos dois livros, podemos notar que o ensino de português como língua adicional é centrado apenas na leitura para a decodificação, para responder as questões superficiais do texto, proporcionando uma escrita sem objetivo ou interlocutor — isto é, um ensino mecânico, sem criticidade. Por esse motivo, não é de se admirar que Couto e Embaló (2010), ao discutirem a situação e o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, afirmam que o aluno guineense é submetido a um ensino de memorização de textos e escritas superficiais, sem nenhum senso crítico. Ainda, percebemos que, apesar de os textos apresentados estarem relacionados ao contexto guineense, a maneira como as atividades de leitura e escrita foram desenvolvidas, para o processo de ensino, deixam o aluno sem a leitura crítica do seu mundo (Freire, 2013), e, neste caso, do próprio contexto guineense e da sua realidade sociocultural.

Então, essa questão nos leva para uma indagação, já apresentada por Freire e Guimarães (2011), e Correia (2021): como podemos esperar que o aluno guineense desenvolva a língua portuguesa se o material, ou, se as atividades que os dois materiais didáticos lhe proporcionam são, na maioria, superficiais, mecânicas, sem objetivo e interação? Torna-se difícil falar do ensino da língua propriamente dito enquanto os materiais não abrem espaço para as discussões e diálogos sobre a língua portuguesa em todas as dimensões.

Para mais, levando em consideração a perspectiva desses materiais, podemos supor que o importante para o ensino de português no contexto guineense é apenas o ato de ler e escrever, mas não o de desenvolver a competência comunicativa em si e a proficiência em língua portuguesa, o que acaba se tornando um problema para o processo de ensino e aprendizagem. Inclusive, essa situação torna-se complicada porque, apesar de o português não ser a língua de comunicação diária, é a língua na qual o guineense mantém contato com o mundo fora do país, e a única aceita pelo sistema educativo; logo, aprendê-la não é apenas uma opção, mas, sim, uma necessidade.

Assim, entendemos que a falta da definição do lugar da língua portuguesa na Guiné-Bissau e para os alunos guineenses dificulta a elaboração de materiais didáticos. Em outras

palavras, a falta de uma política linguística para a definição e o planejamento das questões das múltiplas línguas guineenses acaba causando também problemas na definição de que o português não é a língua materna da maioria dos alunos, e que isso implica que o seu ensino deveria ser também pensado como uma língua não materna (Leffa; Irala, 2014).

Esse fato nos faz voltar às discussões de Correia (2021), de que a falta de um olhar e de discussões políticas sobre as línguas no território guineense acaba afetando o processo de ensino no geral, e, especialmente, o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.

Considerações finais

As análises dos materiais didáticos guineenses *História dos avós*, livro de leitura e caderno de exercícios nos mostraram atividades elaboradas de forma mecânica e isolada, que proporcionam, ao aluno, um trabalho sem interação ou discussões críticas, e esse fato nos conduziu para uma discussão do ensino de português como língua adicional neste contexto. Sendo assim, para finalizar nossa reflexão, a seguir, trazemos algumas considerações finais, ou seja, com as discussões, compreendemos que os materiais didáticos se fundamentam na perspectiva tradicional de ensino da leitura e da escrita, e, por isso, concentram-se apenas na decodificação e discussão do que já se encontra no próprio texto, restando, ao aluno, apenas o trabalho de copiar e escrever o que já está no texto lido.

A falta de criticidade, de leitura do mundo e de escrita da realidade do próprio aluno faz com que o ensino de português, por meio desses dois materiais, se transforme em um pretexto para responder perguntas sem nenhum senso crítico, e sem a mínima preparação e objetivos. Nesse sentido, percebe-se que os dois livros, por mais que tragam contos e fábulas relacionados ao contexto guineense, não são adequados para os alunos guineenses, que têm o português como língua não materna.

Ainda, entendemos que a má compreensão que se tem do ensino de uma língua não materna faz com que não haja espaços suficientes, por meio da leitura e da escrita, para uma discussão mais profunda sobre o português em si e as suas variedades. Portanto, acreditamos que, pelas análises das características levantadas, os livros *Histórias dos avós* e outros que tenham os mesmos tipos de atividades não são os mais adequados para o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Referências

ANTUNES, I. **Aulas de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AQUINO, M. C. Português como língua adicional em turmas multilíngues: relatos de experiência didática. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, ab./jun., 2018.

BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té”**. Dissertação (Mestrado em Língua e cultura portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

BAPTISTA CÁ, V. J. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CÓ, V. P. **A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do português como língua adicional (PLA) na Unilab**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

CORREIA, N. N. Ensino da língua portuguesa e o Livro Didático no Ensino Fundamental guineense. **Gatilho**, Juiz de Fora, v. 23, p. 38-55, 2022.

CORREIA, N. N. **Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

COUTO, H. H.; EMBALO, F. Literatura, cultura e língua na Guiné-Bissau: um país de CPLP. **Papia**, Brasília, DF, v. 20, 2010.

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

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar**. 2ª-Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INFANDA, V. E. H. **Desenvolvimento da competência de escrita em ensino de PLE: produção textual**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.

INFANDA, V. E. H. **Desenvolvimento da competência de escrita em ensino de PLE: produção textual**. Dissertação (Mestrado em Língua portuguesa). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO, C. M. **História dos avós: caderno de exercícios, 4º ano**. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1996.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO, C. M. **História dos avós: leitura, 4ºano**. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1996.

MUNIZ, C. R. A leitura de identidade nordestina no livro didático: um exemplo de prática excludente de ensino. **Revista Contemporânea de educação**, [s. l.], v. 2, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1530/1379>. Acesso em: 21 mar. 2020.

NTCHALA CÁ, I. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SHOFFEN, J. R. et al. **Português como língua adicional: reflexões para a prática docentes**. Porto Alegre: Bem, Brasil, 2012.