



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

JOSELINO GUIMARÃES

**O ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU: PRÁTICAS DOCENTES E
MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO**

**SALVADOR - BA
2024**

JOSELINO GUIMARÃES

**O ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU: PRÁTICAS DOCENTES E
MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal de Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira.

**SALVADOR - BA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal da Bahia

G978m Guimarães, Joselino.

O Ensino do português na Guiné-Bissau: práticas docentes e material didático no ensino médio / Joselino Guimarães. – 2024.

99 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Salvador, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira.

1. Ensino de Português. 2. Materiais Didáticos.

CDD 410

JOSELINO GUIMARÃES

O ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU: PRÁTICAS DOCENTES E MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal de Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Data da aprovação: ____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Edleise Mendes (Membro Interno)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Alexandre Antônio Timbane (Membro Externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Dr. Sávio Siqueira (Suplente Interno)
Universidade Federal Da Bahia Da UFBA, Instituto De Letras

Profa. Dra. Edilaine Buin (Suplente Externo)
Universidade Federal da Grande Dourados (Ufgd).

Ao meu querido e amado pai, Butuia Guimarães

(in memoriam).

À minha querida e amada mãe, Afeledjan Ié

(in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela salvação de graça e por tudo que tem feito na minha vida.

Nesse percurso com marcos de grande dificuldade antes de chegar ao Brasil e aqui no Brasil, não posso deixar de ser gratos às pessoas que sacrificaram seus projetos para disponibilizar seus ombros ao meu apoio, quer de forma direta ou indiretamente.

Aos meus irmãos, Npilié Guimarães Cá, Roberto Guimarães Cá, Npilantik Guimarães Cá e Vanildo Guimarães Cá, pela força e carinho.

À minha amada família, Amanúcha Alfredo Sá Guimarães, minha esposa e Gleyne Sá Guimarães, minha filha, que me acompanharam durante o período da minha formação.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira que, por meio das leituras assegurou a minha mão e colocou-me nos seus ombros para que eu possa enxergar mais longe.

À Profa. Dra. Edleise Mendes que, por meio das leituras ajudou-me chegar ao destino almejado.

A minha gratidão à Profa. Dra. Cristina, coordenadora do Programa de Pós-Graduação pela ajuda e tudo.

À Profa. Dra. Cláudia Ramos Carioca pela sua orientação na minha graduação.

À Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho pelo encorajamento e a coração do meu projeto de mestrado.

A minha gratidão pelo meu amigo irmão José Carlos Té e a sua família pela coragem e amor que nunca faltou da sua parte.

Agradeço Pr. Júlio Joaquim da Silva, a sua esposa Maria Odete Gomes Ié da Silva e toda sua família pela contribuição na minha formação.

Ao Prof. Dr. Pr. Alfredo Augusto Lima, e toda a sua família, pela força e conselhos.

Aos meus professores, Prof. Seco Sila com a sua esposa, Profa. Ticiania Souza, Profa. Dra. Fernanda M. Ziober e a todos meus professores, pela ajuda e orientação.

Aos meus amigos, Egas Gomes Barbosa Katar, Juel da Silva, Vanito Ianium Veira Cá, Fernando Mandinga, Bruno César Pinto, Imelson Ntchala Cá, Bruno João Cá, Jesualdo Nuelson Gomes Costa, Victor Iufa, Santa Quintino Lima, Alfa Dos Santos Silom, Isna Gabriel Sia e a todos os meus amigos que não consegui colocar os seus nomes nesse rol de agradecimentos.

Nem tudo que é considerado lixo que é
lixo, o útil pode ser encontrado ali! J.
Guimarães.

RESUMO

Nessa dissertação discuti ensino de língua portuguesa e o material usado para conduzir aula de português na Guiné-Bissau. Material esse que, frequentemente, fragmenta os eixos de ensino, leitura e produção textual, e traz o ensino de gramática voltado para a prática tradicional/normativa, o que dificulta o aprendizado dos alunos. Pois, no cotidiano da maioria desses alunos é predominado pelas suas línguas étnicas (línguas maternas). Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivos: Descrever como deve ser ensino de língua portuguesa e o material didático na Guiné-Bissau; Descrever como deve ser ensino de português e o material didático no ensino médio; Compreender como a inclusão das línguas étnicas no ensino podem contribuir na resolução do problema na educação; Identificar a cultura e a identidade guineense nos material didático do PPPLE. Dessa forma, tomei como referencial teórico os autores que defendem o ensino de língua baseado no contexto sociocultural do aluno, Ntchala Cá (2019), Mendes (2016) e Candau (2008). A metodologia adotada para a realização desse estudo foi a pesquisa qualitativa aplicada de cunho etnográfico, Gil, (2010); Silva; Menezes (2005), em que foi feita análise documental dos dados gerados no PPPLE e os das entrevistas produzidas com os professores do Liceu Nacional Kwame Nkrumah. Como resultados alcançados, identifiquei que nos quinze materiais didáticos do PPPLE, as atividades foram elaboradas e baseadas no contexto sociocultural guineense, dessa forma é um material autêntico que demonstra uma ação efetiva que pode ser aproveitada para ensino de português que enquadre no contexto guineense.

Palavras-chave: Ensino de português. Materiais didáticos.

ABSTRACT

In this dissertation, I discuss Portuguese language teaching and the material used to teach Portuguese in Guinea-Bissau. This material often fragments the axes of teaching, reading and textual production, and brings grammar teaching back to traditional/normative practice, which makes it difficult for students to learn. Most of these students' daily lives are dominated by their mother tongues (ethnic languages). In this context, the research aims to: describe and analyze how Portuguese language teaching and teaching materials should be in Guinea-Bissau; identify Guinean culture and identity in the PPPLE teaching materials; describe how Portuguese language teaching and teaching activities appear in the PPPLE teaching materials. In this way, I took as my theoretical reference the authors who defend language teaching based on the student's sociocultural context, Ntchala Cá (2019), Mendes (2016) and Candau (2008). The methodology adopted for this study was applied qualitative research of an ethnographic nature, Gil, (2010); Silva; Menezes (2005), where documentary analysis was made of the data generated in the PPPLE and those of the interviews produced with the teachers of the Kwame Nkrumah National High School. As a result, I identified that, in the fifteen teaching materials in the PPPLE, the activities were designed and based on the Guinean socio-cultural context, so it is authentic material that demonstrates effective action that can be taken advantage of.

Key-words: teaching Portuguese; teaching materials.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, je discute de l'enseignement de la langue portugaise et du matériel utilisé pour enseigner le portugais en Guinée-Bissau. Ce matériel fragmente souvent les axes d'enseignement, de lecture et de production textuelle, et ramène l'enseignement de la grammaire à une pratique traditionnelle/normative, ce qui rend l'apprentissage difficile pour les étudiants. La vie quotidienne de la majorité de ces étudiants est dominée par leurs langues maternelles (langues ethniques). Dans ce contexte, la recherche vise à: décrire et analyser comment le portugais devrait être enseigné et le matériel d'enseignement en Guinée-Bissau; identifier la culture et l'identité guinéennes dans le matériel d'enseignement du PPPLE; décrire comment le portugais est enseigné et les activités d'enseignement dans le matériel d'enseignement du PPPLE. Ainsi, j'ai pris comme référence théorique les auteurs qui défendent l'enseignement des langues basé sur le contexte socioculturel de l'élève, Ntcha Cá (2019), Mendes (2015) et Candau (2008). La méthodologie adoptée pour mener à bien cette étude a été la recherche qualitative appliquée de nature ethnographique, Gil, (2010); Silva; Menezes (2005), où l'analyse documentaire a été faite des données générées dans le PPPLE et celles des entretiens produits avec les enseignants de l'école secondaire nationale Kwame Nkrumah. En conséquence, j'ai identifié que dans les quinze matériels didactiques du PPPLE, les activités ont été conçues et basées sur le contexte socioculturel guinéen, il s'agit donc d'un matériel authentique qui démontre une action efficace qui peut être utilisée à bon escient.

Mots-clés: enseignement du portugais; matériel didactique.

RUSUMU

Na es dissertason, ndiskuti ensinu di língua portuguis, ku material ku ta usadu pa ensina portuguis na sala di aula na Guiné-Bissau. Material ku kata djuda na ensina maneira di lei ku skirbi textu diritu, i ta kaba pa fasi ensinu ta sta mais voltadu pa kil pratika antigu di ensina língua, ku ta kansa alunas na aprendi. Es alunu na se dia dia e ta papia so língua ku e mama ku sedu, língua di se etinia. Na es kontestu, pesquisa tene suma objetivu: diskirbi i analisa kuma ki dibibi sedu ensinu di língua portuguis i ku material didatiku na Guiné-Bissau; Identifika kultura ku identidadi guineense na material didatiku di PPPLE; Konta kuma ku ensinu di portuguis sta i ku atividadis didatikus na material di PPPLE. Des manara, ntoma suma djintis ku ndibidi djubi nel, autores kuta difindi kuma, ensinu di língua dibidi sedu, Ntchala Cá (2019), Mendes (2016) e (CANDAU, 2008) assim suma utrus. Pa nha analis dados ku otcha na Liceu Nacional Kwame Nkrumah ku Portal do Pufessor de Portuguis Lingua Estrangeru e Língua ku ka mamadu (PPPLE), usa manera di djubi kusas di Mendes (2016) e Candau (2008), ku ta fala kuma i dibidi ten rispitu pa tudu kulturais ku sta na sala di aula. Kaminhu ku kudjidu pa fasi es studu i sedu pesquisa qualitativa aplikada ku kunhu etnografiku, Gil, (2010); Silva; Menezes (2005), nunde ki fasidu analisi di dukumentus di dados ku tiradu na PPPLE e ku entrevista ku fasidu ku pursoris di Liceu Nacional Kwame Nkrumah. Suma resultadu di pesquisa, odja kuma, na kil quinze materiais didatikus di PPPLE, tudu atividadis ku sta la i fasidu na bas di kontextu kultural guineense, des manara i um material bon pa kuta mostra ke ku fasidu dja i ki dibidi purveitadu pa ensinu di portuguis na no manara.

Tchabis di kombersa: ensinu di portuguis; materiais didátikus.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01.....	66
----------------	----

LISTA DE SIGLAS E ACRONIMOS

IILP - Instituto Internacional de Língua Portuguesa

L1 - Primeira língua

L2/SL - Segunda Língua

LE - Língua estrangeira

LM - Língua Materna

LNМ - Língua não Materna

LO - Língua Oficial

MDPPPLE - Material Didático do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna

ONG - Organização não governamental

PPPLE - Portal dos Professores de Português Língua Estrangeira/Língua não Materna

UDs - Unidades Didáticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1. Contextualização (o meu local de fala)	17
1.2. Situação geográfica da Guiné-Bissau	17
1.3. Situação Sociolinguística da Guiné-Bissau	17
1.4. Estatuto línguas na Guiné-Bissau	19
JUSTIFICATIVA	20
2.1. Ensino das línguas nas escolas guineenses	24
OBJETIVOS	30
3.1. Objetivo geral	30
3.2. Objetivos específicos	30
DISCUSSÃO TEÓRICA.....	31
4.1. Educação Multilíngue	31
4.2. Educação intercultural	41
4.3. Materiais didáticos	44
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
5.1. Produção de dados.....	49
ANALISE DOS DADOS	50
6.1. Lócus da pesquisa.....	50
6.2. Entrevista dos professores	51
6.3. Observação das aulas de português.....	53
6.4. Análise do material do PPPLE.....	56
6.5. PPPLE	56
6.6. O material do PPPLE.....	56
6.7. A organização da UDs.....	57
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	68

INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau herdou do colonizador um modelo de ensino de língua portuguesa que enfatiza mais os itens gramaticais, a memorização das regras normativas e a utilização dos manuais didáticos incongruentes a realidade sociocultural dos alunos. Com esta dissertação, optou-se por discutir o ensino de português no sistema educativo guineense, um ensino que deve-se considerar a variedade de português guineense, a inclusão das línguas étnicas ao lado de português no ensino e uso do material didático que contém a realidade do país.

É importante acentuar que português é a única língua de ensino e do estado dentre mais de 20 línguas étnicas no território guineense. Essa singular presença da língua portuguesa na transmissão de diferentes conteúdos, tem acarretado problemas na aprendizagem dos alunos, visto que a Escola é o único lugar onde a grande parte dos alunos guineenses conseguem pela primeira vez ter contato com português.

Se considerarmos que a língua é um veículo para a transmissão do conhecimento e por meio dela a comunicação é estabelecida em diferentes níveis na sala de aula, qual língua seria mais adequada para a educação na Guiné-Bissau, um país onde convivem várias línguas e culturas nas salas de aulas, que espelham o modo de vida, de pensar e de ser? À vista disso, defendemos a educação multilíngue como uma forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Promovendo assim, uma educação intercultural como uma forma da democratização das línguas dentro do ambiente escolar. Uma educação sob perspectiva intercultural que indica caminhos possíveis e capaz de construir pontes de ligação em que nenhuma língua e cultura não será relegada no sistema educativo guineense.

Para a realização dessa pesquisa, foi formulado os seguintes objetivos: Descrever como deve ser ensino de língua portuguesa e o material didático na Guiné-Bissau. Descrever como deve ser o ensino de português e o material didático no ensino médio; Compreender como a inclusão das línguas étnicas no ensino podem contribuir na resolução do problema na educação; Identificar a cultura e a identidade guineense nos material didático do PPPE.

Desse modo, a dissertação está estruturada de seguinte forma: introdução, em que figura a contextualização do local da fala, situação sociolinguística da Guiné-Bissau, estatutos de línguas, justificativas e objetivos. A seguir, discussão teórica em que foi discutido alguns conceitos importantes para esse trabalho, delimitação metodológica,

análise do material didático, na qual analisei o material do PPPE e por fim as considerações finais, em que abordei os resultados da pesquisa.

Foi concluído que, para que haja uma melhoria no sistema educativo guineense, o país deve apostar na política da integração das línguas étnicas e o guineense no sistema educativo em vez de ter uma única presença de português e que está a dificultar aprendizagem da maioria dos alunos, por fim elaborar um material didático que contenha aspectos socioculturais da Guiné-Bissau, que é a realidade dos alunos.

1.1.Contextualização

1.2.Situação geográfica da Guiné-Bissau

A República da Guiné-Bissau é país do continente africano, situado na costa ocidental da África. Faz fronteira ao norte com República de Senegal, leste e sudeste com Guiné Conacri, já o oeste e sul é banhado pelo Oceano Atlântico, está dividido em duas partes, uma continental e uma insular, composta por mais de 80 ilhas (NAMONE, 2014).

A superfície total da Guiné-Bissau é de 36. 125 km² e é administrativamente dividida em 09 regiões, incluindo o setor autónomo de Bissau, a capital do país, onde concentra o maior número da população e tem 37 setores, segundo (NAMONE, 2014, p. 10). Apenas 28,120 km² são habitáveis. A população total é de 1,976,187, segundo dados estimados em julho de 2021, (ZIOBER, 2022).

1.3.Situação Sociolinguística da Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um país multilíngue/plurilíngue, estima-se que sejam faladas mais ou menos 30 línguas, sendo que algumas já se encontram em estado de extinção (GUSMÃO, 2012). Scantamburlo (2013) segue a mesma direção, dizendo que há 30 grupos étnicos na Guiné-Bissau. Para Grimes (1988) apud Itumbo (2007, p. 4) “a Guiné-Bissau tem cerca de 22 línguas”. Couto e Embaló (2010, p. 25) defendem que há um dissenso sobre o assunto das línguas faladas na Guiné-Bissau, contudo, afirmam que há 20 línguas.

INEC (1979), o recenseamento realizado em 1979, apresentou 12 principais línguas faladas no país, contudo as línguas minoritariamente faladas foram postas num bloco único, sem fazer relação dos seus nomes. As principais línguas faladas na Guiné-Bissau: Guineense, Fula, Balanta, Mandinga, Papel, Manjaco, Mancanha, Beafada, Bijagó, Nalu, Felupe, Mansoanca (INEC, 2009). Línguas minoritárias: Bagas, Baiotes, Bambarãs, Banhuns, Cassangas, Conhagui, Coboianas ou Coboianas, Jacancas, Jalofos ou Wolof, Landumãs, Padjadincas ou Badjaranca, Saracolés ou Soninkés, Sereres ou Nhomincas, Sossos ou Jaloncas, Tandas, Timenés (SCANTAMBURLO, 2013, p. 27).

De acordo com Sani (1999, p. 99) o guineense é a língua mais falada a nível do país, pois “60 a 70% dos guineenses a utiliza como língua veicular, a língua materna – LM/L1 ou a língua segunda – L2, sobretudo, nas zonas urbanas e rurais, sendo a língua de comunicação entre etnias do país (para outros, é a língua de unidade nacional)”.

Segundo os dados de INE (GUINÉ-BISSAU, 2009), o guineense é a língua mais falada e é o principal veículo da interação entre os guineenses, contém sensivelmente 90,4% de falantes. Esse uso do guineense verifica-se mais na zona urbana, cidade, ao passo que nas zonas rurais, as línguas étnicas são da maior predominância, o guineense se usa apenas para facilitar a interação entre as pessoas de diferentes grupos étnicos.

Destaco que o guineense surgiu do contato de português com as línguas africanas para facilitar o contato entre os portugueses e os africanos e entre os africanos devido a diversidade linguística do país. Esse processo de formação deu-se nos séculos XVI e XVII. Também é falado nas zonas limítrofes (EMBALÓ, 2008, p. 102).

O guineense tinha todas as condições para não se expandir devido as obstruções e preconceito dos colonizadores portugueses, contudo os grumetes o expandiram por meio das suas expedições comerciais sobretudo nos centros urbanos. Foi estigmatizado, juntamente, com as línguas locais pelos colonizadores e foram proibidos o seu uso pela autoridade deles. O guineense era apenas a língua dos “não civilizados” e o português a língua dos “civilizados” (EMBALÓ, 2008). Esse pensamento continuou até hoje na Guiné-Bissau, onde quem fala português é mais “civilizado” ou “inteligente”, sobretudo aquele que procura imitar sotaque de Portugal.

Para Augel (2006, p. 71), a expansão do guineense teve a contribuição dos revolucionários, sobretudo no processo da mobilização e da sensibilização do povo para aderir o processo de luta armada para independência do país, assim como “durante as lutas de libertação”, toda a “mensagem política dos revolucionários era transmitida” no guineense. Também foi nesse período que o guineense adquiriu o estatuto de língua da unidade nacional, pois era a língua que facilitava a interação entre os combatentes das diferentes etnias que aderiram o processo da luta da libertação e com a população.

Após a tomada da independência em 1973, o guineense expandiu-se por todos os setores do país, nos setores públicos e nos privados tornou-se a língua materna de muitos, sobretudo no centro da cidade. É língua do convívio entre os guineenses, no “*djumbai*”, nos jogos de futebol, assim como nas outras atividades e brincadeiras (AUGEL, 2006).

A língua portuguesa é reservada para as cerimônias oficiais e as salas de aulas, toda a produção oficial, escrita e oral, é feita nela. Saliento que o português na Guiné-Bissau é falado por um número muito reduzido da população guineense, segundo o Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC, 1991), apenas 11% da população fala português. Scantanburlo (2013, p. 28) segue dizendo 11,08% e, Couto & Embaló (2010)

asseguram que 13% a fala como a segunda, maioria desses falantes residem na zona urbana.

1.4. Estatuto das línguas na Guiné-Bissau

Por ser a Guiné-Bissau um país multilíngue, muitas vezes o conceito das línguas se confunde, para isso, procurei aqui, falar do conceito da Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2), Língua Estrangeira (LE) e Língua Oficial (OF).

A língua materna é, de acordo com Grosso (2010, p. 63), “a primeira língua de aprendizagem da criança e com a qual estabelece os seus primeiros laços afetivos, sendo estes determinantes para o seu desenvolvimento cognitivo e social”. Já para Spinassé (2006, p. 5):

a Língua Materna ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Se a língua do pai e da mãe não é da comunidade, a criança pode ter mais de uma ou duas línguas maternas. Porque, no seu lar ela pode aprender uma ou duas línguas com os pais e na comunidade a outra língua que não é dos seus progenitores, nesse caso, a criança passa a ter três línguas como a L1. (SPINASSÉ, 2006 p. 5). O seu processo da aquisição é,

uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia. (SPINASSÉ, 2006 p. 5).

(SPINASSÉ, 2006 p. 5) ilustrou que: “uma criança nasce e cresce na Alemanha, filha de um francês com uma colombiana. Se com cada um dos pais ela” se interage nas línguas diferentes ou “nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o alemão é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: francês, espanhol e alemão”.

Considerando a Segunda Língua (L2), Spinassé (2006, p. 5), relata que o seu processo acontece “quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna.

Para o domínio de uma “L2, é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade”. A sua “aquisição baseia-se fundamentalmente no referido papel ou função da L2 na cultura do falante” (SPINASSÉ, 2006, p. 5). Castellotti (2001) afirma que a L2 como uma língua cuja presença é forte, tem um status específico em um dado ambiente.

De acordo com Silva (2005, p. 99), LE se aprende através de condições formais, normalmente, em contexto escolar. A “LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade” (SPINASSÉ, 2006, p. 5). Svartholm (2014) afirma que a LE refere à uma língua que é ensinada dentro de uma sociedade em que é usada e o termo “língua estrangeira”, se trata das línguas utilizadas nos outros países.

Jokinen (2013, p.119) fez a diferenciação nos conceitos de L2 e LE, para ele, L2 é língua usada pelo aprendiz diariamente fora de casa e que ele vai aprender na escola. Já LE é “uma língua que o aprendiz encontra em situações de ensino e (praticamente) em nenhum outro lugar em sua vida diária”.

Para Ngalasso (1992), a Língua Oficial (LO) é a língua de privilégio nas instituições de estado, na administração, na justiça, no parlamento, no ensino e na mídia. Ainda, o autor afirma que esse conceito de LO baseia-se nos critérios institucionais, por isso, não leva em conta os critérios de “ordem de aquisição” e o “nível de domínio das línguas”.

Perante ao que vimos, a primeira língua ou língua materna é adquirida mediante um contato natural sem ser ensinada, nesse caso, português é segunda língua para o povo guineense, contudo que seja a Língua Oficial do país. Portanto, o seu ensino deve ser diferente o da primeira língua assim como os seus materiais didáticos. Considerando a complexidade múltiplas das realidades linguísticas, culturais, sociais, identitárias do aluno, visto que a L2 geralmente não está associada a identidade linguístico-cultural desse aluno.

2. JUSTIFICATIVA

Essa dissertação justifica-se por defender que o português, enquanto língua oficial e segunda língua na Guiné-Bissau deve ser ensinado dentro do contexto

sociocultural e identitário guineense, em que as marcas etnolinguísticas devem ser ponderadas. Nesse sentido, evitar o uso dos materiais didáticos que não contem os aspetos anteriormente citados não é um caminho viável para um processo de ensino exequível e ultrapassar problema no setor educativo. A melhor resposta para o nosso problema deve ser doméstica, sem, no entanto, destacar as outras de fora, elas poderão ajudar na compreensão e resolução do problema.

A outra preocupação que motivou essa pesquisa é a única presença do português no sistema educativo guineense e a forma como é tomada no contexto escolar. Porque se partirmos do princípio de que a língua é um veículo para a transmissão do conhecimento e por meio dela a comunicação é estabelecida em diferentes níveis na sala de aula e, se considerarmos que o contexto guineense é um espaço em que coabitam muitas línguas e culturas nas salas de aulas que espelham o modo de vida, de pensar e de ser, eu pergunto, que língua seria mais apropriada para a transmissão do conhecimento e da interação dos professores com alunos e entre alunos? Que língua seria mais apropriada para a sala de aula, em que o sistema educativo guineense teima e insiste em silenciar por meio de tentativa de querer ver os alunos falarem um português desprovidos das marcas culturais e identitárias da sua realidade?

A nossa educação apresenta várias dificuldades que precisam ser pensadas, sobretudo na área do ensino de Língua Portuguesa. Tem crianças que nunca tiveram contato com o guineense muito menos com o português, só conseguem ter contato com essa língua nos seus primeiros dias da aula. Também é nas salas de aulas que elas conseguem fazer a prática dessa língua, a prática que acontece talvez quando o professor estiver na sala de aula. Além disso, esses alunos que pouco tiveram contato com português são obrigados a falarem e a pronunciarem como os portugueses, algo que nem acontece entre os portugueses, porque nem todo mundo fala e pronuncia da mesma forma em Portugal, cada zona em Portugal tem a sua característica específica.

Quando nós professores de língua portuguesa estamos tentando levar os nossos alunos a pronunciarem como os portugueses, estamos nos minimizando e sucumbindo à cultura europeia, achando ela mais importante do que a cultura guineense. Nesse sentido, as línguas que são da grande predominância dos alunos devem ser ensinadas para facilitar o processo de aprendizagem e da assimilação dos diferentes conteúdos.

Além disso, a Guiné-Bissau deve assumir a sua cultura e identidade no ensino de língua portuguesa, porque português é a língua pluriétnica, esse pluricentrismo mostra

que não existe uma única forma de falar português, contudo há várias formas e sotaques de língua portuguesa, ou seja, cada um dos dez países que compõem a comunidade de CPLP, tem a sua forma de falar. De maneira que nenhuma forma de falar deve sobrepor a outra, porém todas enriquecem a língua portuguesa e devem participar na gestão dessa língua. Por esse motivo, Oliveira (2013) e Mendes (2016) defendem que a gestão de língua portuguesa deve ser multilateral, permitindo a presença dos outros países com os seus sotaques, culturais e identidades.

Por exemplo, o português falado em Angola, Cabo Verde, São Tomé, Príncipe e em Moçambique, embora sejam países africanos, as suas variedades não são mesmas devido a realidades desses países. O português de cada país convive com as línguas locais, afinal a realidade de um local não é a mesma de outro, portanto as suas características precisam ser diferentes a do português falado em cada um desses países. Considerando essa realidade, na Guiné-Bissau não se deve insistir na ideia de exigir aos alunos a falarem da mesma forma como outros países, a não ser aceitar a nossa realidade, a variedade do nosso português.

Trouxe esse exemplo para mostrar como devemos assumir aquilo que somos e seguir construindo o que é nosso. Nada cai do céu, tudo se trabalha, nesse sentido devemos assumir a nossa variedade de português e elaborar um material didático que tenha nele os aspetos socioculturais do país, em vez de estarmos a usar livros e gramáticas que nada têm a ver com a realidade do aluno. Contudo, não existe uma normalização da variedade guineense, mas há indícios e marcas do português que se fala na Guiné-Bissau, essa forma de falar merece uma ponderação, porque o português no solo guineense vive e convive com muitas línguas, culturas e identidades locais, de maneira que os guineenses têm a sua forma de falar e formar as suas frases.

Fala-se muito da emancipação e da independência, contudo rotula-se os que deixam as suas identidades culturais no seu falar. Revelar o que somos na nossa maneira de falar não é sinónimo da falta da inteligência como muitos pensam, muito pelo contrário demonstra o que somos, a nossa origem. É importante saber que diferente forma de falar não é a inferioridade, contudo espelha a diferença que existe dentro uma língua, ou seja, mostra a riqueza que essa língua tem.

A língua não é uniforme, assim o uniformismo não deve ser cerne da preocupação, contudo deve ser respeitado. Vê-se um grande empenho em fazer o impossível acontecer. Se essa energia fosse imprimida no ensino das nossas línguas, de

português e na criação do material didático que adequaria ao nosso contexto, não duvido do sucesso que isso poderia trazer para a nossa educação.

É importante lembrar que a educação implica o ato de instruir, de transformar e de formar indivíduos competentes, capazes e conscientes da sua realidade, por essa razão, é muito fundamental procurar compreender as diversidades culturais e identitárias que atravessam o processo de aprendizagem Tosta (2013), para que o processo da educação possa ocorrer de uma forma devida e beneficiária a todos, sobretudo para um país de várias línguas como a Guiné-Bissau.

Esse desafio deve nos levar a pensar o modelo de ensino de língua portuguesa e o material didático que ultrapassa e excede o modelo do colonizador herdado, um modelo que rejeita as diversidades culturais e identitárias e por fim cria uma segregação e exclusão de certas camadas sociais no processo de ensino (GUSMÃO, 2011). Devido a realidade do país, que espelha a sua riquíssima riqueza cultural, o modelo monolíngue do ensino não deve ser um caminho a seguir, todavia deve-se pautar por uma educação linguística democrática, que respeita e inclui todas as formas de falar e línguas existentes dentro do país, lembrando que a educação é a transformação do ser humano, logo, esse processo de transformação deve ser feito dentro do contexto cultural do aluno, usando a sua língua, não o modelo herdado do colonizador que enaltece mais a sua cultura e a presença única de português, as culturais, as línguas locais são relegadas.

Convém destacar que esse modelo tem travado graves consequências, visto que muitos alunos não dominam a língua portuguesa muito menos a variedade privilegiada, em consequência disso traz dificuldades na aprendizagem dos alunos.

Destaco que essa pesquisa é muito relevante para esfera acadêmica, em particular a sociedade acadêmica guineense, pois apesar de existirem alguns trabalhos já feitos sobre ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau, contudo poucos têm se dedicados a enaltecer a ponderação da variedade de português guineense na sala de aula, ensino das línguas étnicas e elaboração de um material didático na perspectiva sociocultural do aluno guineense. Por isso, a pesquisa contribuiu para explicar este fenômeno, como também possibilitou uma reflexão crítica sobre o cenário educativo guineense, ajudando a sociedade a depreender sobre o assunto com um entendimento mais proficiente sobre a realidade educativa na Guiné-Bissau e os desafios que o estado guineense deve assumir para melhorar o sistema educativo. Também, vale frisar que o material didático de PPPLE, é um material que foi criado pelos professores guineenses

baseando na realidade do país. Para isso, considero relevante analisa-lo a partir de diferentes franges que o tornou autêntico.

Portanto, o trabalho procurou trazer a mente acadêmica guineense a luz de que é importante compreender que o ensino de língua se realiza dentro das práticas sociais de cada grupo, por meio de diferentes manifestações socioculturais, por isso, o ensino de português deve ser adequado ao perfil guineense e criar os materiais didáticos que contém os aspetos socioculturais do país, por fim, integrar as línguas locais no processo da educação.

2.1. Ensino das línguas nas escolas guineenses

A Guiné-Bissau é ainda um país com muitos problemas no setor educativo, entre eles destaco ensino da única língua, o português, e os materiais didáticos usados para o ensino dessa língua. É importante dizer que vários alunos chegam nas escolas sem nunca tiverem contato com português, segundo Namone & Timbane (2018, p. 15), o primeiro contato com português da maioria dos alunos que estão nas escolas guineenses “inicia-se na 1ª série de ensino com 7, 8 ou 9 anos, atitude que dificulta a aprendizagem”. O ensino de língua portuguesa “na Guiné-Bissau praticamente não beneficia de uma didática de língua não materna (LNM), sendo geralmente realizado no quadro da LM em que os alunos aprendem a gramática e a escrita de forma automática” (CANDÉ, 2008, p. 21).

A metodologia utilizada ensino de língua não prepara o aluno guineense para ser capaz de compreender os conteúdos e poder relaciona-los com a sua realidade no ato da comunicação, pois é levado a memorizar os conteúdos e repeti-los (CANDÉ, 2008). Porque, os professores “se mostram mais preocupados com a forma da língua” as regras gramaticais (NTCHALA CÁ & RUBIO, 2019, p. 89). Em consequência disso, os alunos não conseguem sair se bem nas avaliações, pois

a criança já sente dificuldade desde o seu primeiro dia de aulas em relação à aquisição e ao uso da língua, visto que ela precisa começar tudo de novo, enfrentar o novo cenário que a escola e o ensino lhe proporcionam, ou melhor, lhe obrigam” (CORREIA, 2021, p. 58).

Para além disso, são levados a “decorarem frases mecanicamente, sem nenhum senso crítico, porque o ensino da gramática ou o funcionamento da língua é

exclusivamente baseado na memorização” (COUTO; EMBALÓ, 2010, p. 41). Para Namone & Timbane (2018), “a metodologia da memorização” não desenvolve no aluno a capacidade de fazer outras criações de frases que não sejam as que aprendeu com professor, isso muitas vezes resulta nas reprovações. Nesse sentido, Chico (2012, p. 70) afirma que,

A metodologia adotada para se ensinar o português na Guiné-Bissau tem revelado grandes deficiências. [...] As estratégias utilizadas pelos professores são as do ensino tradicional de línguas, em que se dá mais atenção ao estudo da gramática (baseado essencialmente na memorização das regras gramaticais), sem uma preocupação com a reflexão que possa permitir uma avaliação de ensino e aprendizagem da língua em questão.

À vista disso, Cruz (2013, p. 38) desaprova a forma como a língua portuguesa é ensinada nas escolas guineenses, porque “a escola guineense parte do princípio de que os alunos já sabem falar a LP antes de entrarem para a escola [...]. Esquece-se, no entanto, que a língua que falam antes de irem para a escola não é a língua de ensino”. A crítica feita pela autora, se assenta na metodologia de ensino de português como se fosse português é a língua materna dos alunos guineenses.

Cruz (2013, p. 35), o ensino de língua deve levar em consideração o processo de comunicação, “não a memorização esterilmente as regras, sem saber aplicá-las em situações de uso da língua”. Seria bom que o contexto guiasse ensino de língua, assim quando o aluno for usa-la, será capaz de aplicar os diferentes “itens gramaticais no contexto real de comunicação”. Oliveira (2006) apud Gil (2022, p. 5) defende que:

a ideia de que conhecer palavras ou ter muito vocabulário consiste em associar a palavra a um significado, algo que, do ponto de vista dos estudos da linguagem aplicados ao ensino, já foi suplantado pela ideia de que o que precisamos ensinar e aprender, acima de tudo, é o emprego das palavras.

De acordo com Gil (2022, p. 5), o docente deve fazer os alunos conhecerem “vários empregos de uma mesma palavra, com a identificação de cada situação de comunicação, do que acumular uma lista de itens lexicais e um significado único correspondente a cada um”. Dessa forma, o propósito da gramática é reduzido, Uchôa (2007 *apud* CRUZ, 2013, p. 19), porque,

O conhecimento das noções gramaticais em geral não contribui diretamente para o saber prático de ler e escrever, mas poderá ajudar o aluno a, por exemplo, ao buscar uma palavra no dicionário, sabendo que é um verbo conjugado, procurá-la pelo infinitivo e não pela forma flexionada.

Para Barbosa (2003, p. 40), “o conjunto de regras do padrão expresso pela gramática tradicional não é um conjunto nem uniforme, nem imutável, nem fechado os próprios gramáticos entram em conflito apresentando regras contraditórias”. Essa afirmação mostra claramente que a gramática é um campo aberto as reflexões, essa realidade deve ser conhecida por docentes e ser ensinada aos alunos de que a gramática não é como água estagnada, ela é como uma casa com as portas e janelas abertas pronta para hospedar quaisquer inovações, desde já que tenham contribuições valiosas.

Um outro problema que se adiciona ao do ensino de língua portuguesa, são os professores que assumem ensinar português, muitos deles não têm formação na área. Semedo (2011, p. 14) salienta que o agravante problema se centra na escassez dos docentes com qualidades almejavéis para assumir ensino de língua, alguns não são formados na área, sobretudo nas zonas rurais.

Na Guiné-Bissau, independentemente da falta dos docentes formados e qualificados, ainda tem essa ideia de que todo o falante de português é apto para ensinar a língua portuguesa mesmo que não tenha formação na área, essa situação merece uma especial atenção, porque ensino de língua é uma questão muito séria e sensível, independentemente da língua ser um veículo para transmissão de conhecimento, ela é um elemento da interação social baseada na sua necessidade comunicativa, também ela convive e interage com as culturas e as identidades dos seus usuários ou do local em que circula.

Portanto, quem vai ensinar ou assumir aula dessa língua precisa ter em conta essa realidade para poder se equilibrar dentro da sala de aula, considerando o perfil dos seus alunos, começando desde elaboração e seleção do material didático, plano de aula e a metodologia, porque a história de um povo deve inspirar a elaboração dos currículos, assim como a cultura deve servir de lugar para extrair os temas a serem discutidos na aula (FREIRE, 1992). Não basta só saber comunicar fluentemente em português, alguns conhecimentos fundamentais para ensino de língua, o professor precisa ter. O professor deve ter a formação na área, saber como deve ser o material didático e a metodologia da língua segunda. Onde retirar temas a discutir. Quem são os seus alunos e de onde vieram, quais são as suas culturas, será que a cultura do livro didático é coerente aos alunos, como deve ser a sua interação com esses alunos, o que ele quer e deseja alcançar com esses alunos.

O ensino de português não é brincadeira e merece um certo nível de conhecimento do assunto. A forma como a gramática é ensinada na Guiné-Bissau reduziu a complexidade das noções, “uma vez que o objetivo mais amplo do ensino da gramática é oferecer ao aluno recursos com os quais ele possa operar na produção de leitura e de escrita” (Cruz, 2013, p. 8). Um professor de português deve contextualizar o ensino de gramática, para que doravante seus alunos saberão distingui-la. Não se deve ensinar lhes critérios ou definições que posteriormente não saberão usar nos outros contextos.

É preciso que ensino de língua portuguesa seja contextualizado na Guiné-Bissau, não podemos ficar num modelo de ensino que limita apenas a enfatizar as regras normativas e na valorização da variedade de Portugal e não está a trazer frutos ao país. Português deve ser ensinado de acordo com o contexto guineense, ponderando a forma como os alunos falam, porque “é uma construção” coletiva que tem participação de todas as pessoas que o falam, ou seja, de todos os países que o falam, (BRITO, 2021, p. 2). A língua que uso para se escrever não limita apenas nas limítrofes “de Portugal, ou de Brasil”, não obstante é a soma de todas as variedades, “é plural e democrática”, alegações de (BRITO, 2021, p. 2).

Português falado pelos alunos guineenses não é de Portugal nem do Brasil é da Guiné-Bissau, aquele português que coabita com as línguas locais em que seus traços são totalmente diferentes aos de dois países que as suas variedades são tidas como referências. Já não estamos na época de monocentrismo ou bicentrismo, e sim na época do pluricentrismo, em que todas as variedades têm o seu lugar no espaço lusófono. Português não está só num centro, ele está em vários centros e coabita que diferentes línguas que existem em cada um desse centro. Dessa forma, ele deve ser ensinado na ótica de língua pluricêntrica, respeitando e considerando a realidade do país, evitando pastiche ou cópia da norma de Portugal, desde já que ensinar e aprender se ocorre dentro do contexto da vivência e da identidade do aprendiz. O problema que estamos enfrentando na nossa educação é o resultado de não seguir o ideal. Quando o ideal e o que é preciso não é seguido devidamente os resultados esperados não serão alcançados.

O fato de o colonizador levar português para a Guiné-Bissau e de ser a única língua de ensino no país, não lhe dá a característica de ser uma língua monocêntrica, em que a nossa forma de ensina-la e fala-la deve ser rigorosamente igual a variedade europeia. Ter esse pensamento é uma tentativa de silenciar a nós mesmo.

Para Agualusa (2019 *apud* Brito, 2021), a grande riqueza da língua que falamos está nessa diversidade que ela contém, na interação e na convivência com as

línguas de diferentes países onde ela é falada, portanto “aprisionar a língua portuguesa às fronteiras de Portugal seria mutilá-la”. Agualusa (2019 *apud* Brito, 2021, p. 12), português não está sozinho,

Em Portugal o mirandês é a segunda língua oficial do país, desde 1999, lado a lado com a língua portuguesa. Além disso, há hoje largos milhares de portugueses que têm como língua materna o crioulo de Cabo Verde. Talvez seja altura de considerar também esta língua como idioma oficial. No Brasil, são línguas oficiais, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente.

Em Portugal e no Brasil, países das variedades mais prestigiadas, a realidade vivida nesses países não é como a gente pensa. O português falado nesses países convive e corteja com as outras línguas, culturas e identidades, de maneira que português falado em cada um desses países tem a sua peculiaridade distinta da outra.

O mesmo acontece na Guiné-Bissau, o nosso português não está ilhado, ele convive com fula, balanta, papel, tanda, djakanka, nalu, bajagós, saraculé, susu, felupe, manjaco, mancanhe, o guineense e muitas outras línguas étnicas da Guiné-Bissau, portanto a sua característica tem de ser diferente as dos outros países lusófonos. Ninguém tem português, é algo coletivo, de acordo com Lourenço (2001, p. 123) *apud* Brito (2021) “uma língua não tem outro sujeito senão aqueles que a falam, nela se falando. Ninguém é seu proprietário, pois ela não é objeto, mas cada falante é seu guardião.”

Reiterando, o português falado na Guiné-Bissau é o português guineense, contudo que não haja uma padronização ainda dessa variedade, mas há sinais bem patentes que mostram que não é português de Portugal ou do Brasil que se fala no solo guineense como a gente pensa. Cada país tem a sua variedade de português. Por isso, devemos olhar e pensar português como uma língua “democrática”, não como um produto exclusivamente de Portugal, mas algo partilhado, em que cada um tem o seu espaço nele e deve contribuir para o seu enriquecimento. Porque, “a sua riqueza está na diversidade de espaços, no afeiçoar-se aos contextos vários, no namoro com as outras línguas” (AGUALUSA, 2019 *apud* BRITO, 2021, p. 14).

Para Mendes (2021, p. 11), essa realidade mostra que cada país onde português “se desenvolveu, a ele foram-se agregando novos elementos, linguísticos e culturais, decorrentes das características geográficas, sociais e culturais locais, bem como do contato com muitas outras línguas que com ela convivem”. Ao contrário daquilo que Mendes disse, na Guiné-Bissau há alguns professores de língua portuguesa que ainda

pensam e insistem na ideia de fazer os alunos falarem português igualzinho aos portugueses, esse tipo de atitude é querer apagar os traços identitários e culturais que mostram a identidade linguística e cultural dos alunos guineenses. Esse pensamento é criar uma falsa expectativa nos alunos algo que, dificilmente, não vai acontecer, de falar igualzinho aos portugueses, muito pelo contrário esse pensamento poderá criar um sentimento de inferioridade. Essa ideia é a tentativa de invadir, destruir e silenciar a cultura e a identidade de um povo, a língua não vive sozinha sem se interagir com a realidade sociocultural de um povo. Ela convive, interagindo e enriquecendo na cultura e na identidade do povo.

É muito fundamental pensar em formar docentes “capazes de atuar a favor da diversidade e da riqueza linguística e cultural de nossa língua, compreendendo-a em sua dimensão global” (MENDES, 2021, p. 11). Português já mais é a língua de Portugal, mas também da Guiné-Bissau e, deve ser ensinado dentro do contexto sociocultural do país, a ideia de isolá-la dentro no território português não corresponde à realidade que essa língua vive, portanto, a variedade de Portugal não é mais a referência para seguir. A vista disso, não devemos discriminar e estigmatizar os que não conseguem falar corretamente a variedade considerada mais correta, mas devemos assumir o que é nosso e seguir caminhando com nossos próprios pés e pensar com nossas cabeças, como disse o pai da nação guineense Amílcar Lopes Cabral. Assim, o “Fato de as normas portuguesa e brasileira serem consideradas centrais no sistema da língua portuguesa não significa que as outras normas sejam versões “imperfeitas” do ideal de língua” (MENDES, 2021, p. 12).

Conquanto que a variedade de português falado no país não seja definida, ela merece uma especial apreciação nas escolas guineenses, também desde já que a única presença de português tem causado problemas, as línguas locais devem ser incluídas no sistema educativo guineense ao lado do português. Essa política da inclusão das línguas locais na educação não só vai viabilizar o processo de aprendizagem dos alunos, mas também irá contribuir na valorização e legitimação de direitos linguísticos dentro do país, bem como pelo processo que dá garantia ao acesso a esses direitos, produzindo como uma das suas consequências, a necessidade de abandonar a presença única da língua portuguesa perante as demais línguas existentes na Guiné-Bissau. Visto que, a falta de domínio de língua portuguesa, faz com que os alunos guineenses não sejam capazes de desenvolver a habilidade e conhecimento linguístico assim como nas outras áreas se não compreenderem a língua a qual são ensinados.

Considerando essa norma abstrata, o ideal da língua que não é realista, que é aplicável, que tem consequências deletérias para o país, para o aluno, para própria percepção da missão dos professores, para a sua auto compreensão profissional, porque acham que nunca vão alcançar os seus objetivos. Os objetivos colocados são complementarmente fora da realidade, fora de uma hierarquia de relevância, para eles a forma como a maioria dos alunos falam não só inviabiliza o país, mas também os seus trabalhos, isso os fazem se sentirem frustrados e preocupados, porque os seus objetivos não são atingidos. E devido a pluralidade étnica e linguística do país, a Guiné-Bissau deve adotar uma política linguística que privilegie as línguas e culturas na educação, tal qual o português, devido ao grande espaço de comunicação que elas ocupam e significado que tem para o povo guineense.

Essa política linguística deve ser uma ação do estado guineense, por meio da criação de um instrumento legal que irá defender a sua efetivação e implementação, tendo por outro lado os cientistas da língua que irão debater e criar instrumentos para suportar seus ensinamentos, isto é, os “dicionários, gramáticas, manuais e livros escolares” (TIMBANE, 2013, p. 44).

O ensino dessas línguas tem como principal escopo, o de respaldar a aprendizagem, visto que o português é língua falada por uma pequena parcela da população, nesse caso é a L2 para maioria dos alunos. Além disso, temos problema da metodologia, materiais didáticos que estão incongruentes a realidade do país, falta de profissionais da área para assumir devidamente as salas de aula.

Para concretização dessa pesquisa científica, foram traçados os seguintes objetivos:

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

Descrever como deve ser ensino de língua portuguesa e o material didático na Guiné-Bissau.

3.2. Objetivos específicos

- ✓ Descrever como deve ser ensino de português e o material didático no ensino médio;

- ✓ Procurar compreender como a inclusão das línguas étnicas no ensino podem contribuir na resolução do problema na educação;
- ✓ Identificar a cultura e a identidade guineense nos material didático do PPPLE.

Para a realização da minha pesquisa, formulei a seguinte pergunta: Como deve ser ensino de português e o material didático na Guiné-Bissau? Que benefícios que a inclusão das línguas locais pode trazer ao país?

4. DISCUSSÃO TEÓRICA

4.1.Educação Multilíngue

A Guiné-Bissau recebeu por herança um modelo da educação do colonizador desde 1963, nas escolas criadas nas zonas libertadas, onde o português é a língua da educação no meio de várias línguas e culturais presentes na Guiné-Bissau. Esse modelo acentuou-se na valorização da cultura portuguesa, sobretudo a sua variedade e acabou por criar problema no setor educativo, visto que, muitos não dominam o português, a única língua do ensino.

Como já havia mencionado na outra subseção, a maioria dos alunos guineenses não tem contato diário com o português, todo o seu contato acontece nas línguas étnicas ou no guineense, suas línguas maternas. A escola é o único lugar onde conseguem ouvir e tentar falar português, contudo por poucas horas. À vista disso, apostar na educação multilíngue e na educação guineense poderia ser uma das melhores estratégias para ultrapassar o problema a nível do sistema educativo guineense. Afinal, a educação se realiza dentro da prática sociocultural e na língua de cada grupo específico e por meio das diferentes formas de manifestações culturais. Ensinar na língua do aluno e na sua cultura é urgente e é o caminho a seguir para desvencilhar-se das dificuldades enfrentadas, ao invés de seguirmos o modelo que cria desigualdade social, onde que “quem fala português é o mais privilegiado” e quem fala as outras línguas que espelham a sua identidade e cultura, é recluso da civilização.

De acordo com Freire (1975 *apud* Namone, 2014, p. 97), o pedagogo brasileiro já havia orientado o país em 1975 a desencadear um ensino que aprenda a dizer a palavra do aluno, aprendiz “a partir dos quais ele compreende o seu mundo, o que lhe permite refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem”. Essa educação se realiza “numa dimensão da ação cultural libertadora”, levando em consideração “a realidade social”, a base disso, o processo da escolarização “não deve ser pensada isoladamente, mas sempre em relação a outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade” (FREIRE, 1975 *apud* Namone, 2014, p. 97).

Nesse sentido, Namone (2014) afirma que Paulo Freire lembrou o estado guineense sobre o que era a chamada da atenção e alerta do pai da nação guineense, Amílcar Lopes Cabral sobre a valorização da cultura no processo da luta de libertação, esse fator cultural deve ser pensado na educação guineense, porque é uma das armas que pode ser usada para combater o pensamento colonial e extinção das nossas línguas. Para autor, alerta feita por Freire orienta para o uso das línguas e culturas locais na educação

do povo guineense, no sentido de formar cidadãos conscientes das suas realidades e com uma mentalidade aberta e crítica.

A educação nas línguas dos alunos, independentemente de facilitar o processo de ensino e aprendizagem desses, também reconhece as diferenças e valoriza as realidades linguísticas e culturais dos educandos. O ambiente educativo passa a ser democrático e sensível a todos e todas, permitindo diálogo e participação das línguas e culturas no mesmo espaço partilhado. Nesse modelo não existe a hierarquização das línguas, onde uma língua é permitida e as outras proibidas até o seu uso na sala e no recinto escolar como acontece na Guiné-Bissau. Nas maiorias das escolas guineenses, quase nas entradas dessas escolas e nas salas de aulas assim como, nas direções delas se fixa uma placa com a escrita “é proibido falar crioulo” ou “aqui não é permitido falar crioulo”.

As decisões dessa natureza acreditam que só tem uma única forma de ver e pensar as coisas, não procura pensar da outra forma. Se a visão fosse outra, talvez poderia compreender que proibir os alunos a falarem as suas línguas, é uma tentativa de silenciar as suas línguas e incutir na mente deles de que as suas línguas não são melhores, contudo, a outra que é permitida e encorajada o seu uso que é melhor.

Os que tomam essas decisões convivem e vivem com problemas nas salas de aulas e nos recintos escolares, todavia nunca pararam para refletir na busca da solução daquele problema, aliás jogam a culpa nos alunos, achando-lhes incapazes e sem esforço, por isso que tirem notas baixas. Engraçado é que nem aquele que critica, domina aquela língua que ele exige os outros dominem.

É importante ter em conta as questões fundamentais no processo da educação, as diversidades culturais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem (TOSTA, 2013). Quando se fala das diversidades culturais, deve-se levar em conta que as línguas são elementos primordiais, ou seja, fazem parte desse processo. Por isso, é fundamental entender que as línguas não se limitam apenas na transmissão da mensagem, elas são instrumentos identitários. Seguindo essa lógica, isso implica que rejeitar a presença das outras línguas no processo de ensino na Guiné-Bissau, é descartar as identidades culturais das outras pessoas, ou seja, do povo guineense na educação.

O ser humano enquanto um ser social, precisa da língua para estabelecer a sua interação com os seus semelhantes (NGUNGA, 2007). Esse processo de interação acontece por meio da linguagem que também varia de acordo com grupo social e lugar. Porque, as línguas não limitam apenas na comunicação, mas também são utilizadas para transmitir os valores culturais e identitários. As línguas e as culturas são entrelaçadas,

sem as línguas não existem culturas, assim como sem as culturas não existem as línguas. A compreensão de uma cultura se dá por meio de língua, ou seja, a língua é elemento primordial na compreensão dos valores culturais de um determinado povo, porque todas as culturas estão ligadas as línguas dos seus falantes. Não há língua que sobrevive fora da cultura dos seus falantes, a cultura é um solo fértil para sobrevivência de uma cultura, vice-versa. Nesse sentido, Cunha (1987) afirma que a língua é tão indispensável na construção de uma identidade. Diante dessa realidade, o estado guineense deve pensar na política da integração das línguas locais na educação guineense, uma educação multilíngue. É importante frisar que o termo multilinguismo utiliza-se mais para “caracterizar falantes de três ou mais línguas” (BUCHWEITZ, 2020, p. 7).

Pickbrenner & Finger (2015), conquanto que as “primeiras publicações no âmbito do multilinguismo” fossem em 1937, há questões sobre “o conceito e da definição do termo”, essas conflitantes visões sobre o que refere o multilinguismo inclusive levou algumas pessoas acreditarem que multilíngues são múltiplas monolíngues em uma única pessoa. Limberger, Mota, Buchweitz (2020, p. 7) em consequência disso, fez com que “até pouco tempo, a pesquisa sobre multilinguismo estava integrada na pesquisa sobre bilinguismo”.

(LIMBERGER, MOTA, BUCHWEITZ, 2020, p. 7):

Na última década, o interesse pelo multilinguismo possibilitou a concepção de uma subárea de investigação, com aspectos teóricos e metodológicos específicos (DE BOT; JAENSCH, 2013). Esse ramo de investigação é incipiente e há divergências entre as definições, que derivam da complexa configuração dos falantes com relação à natureza do uso das suas línguas e das diferenças entre backgrounds, ideologias e objetivos dos pesquisadores.

Para Garcia (2020 *apud* Cenpec, 2019, p. 11) “multilinguismo é coexistência de idiomas diversos em determinado espaço (país, estado, cidade...), gerando interações e influências entre si”. Pickbrenner & Finger (2015) afirmam que o multilinguismo é o uso de mais de duas línguas. Já Guimarães (2002 *apud* Cenpec, 2019, p. 10) defende que multilíngue inclui espaços onde há plurilinguismo. “O plurilinguismo se refere não só ao domínio de diversas línguas, mas também à relação entre língua e cultura. Já o multilinguismo se refere à oferta de diferentes línguas para a aprendizagem e à motivação das(os) estudantes para isso” (MENEZES, 2015 *apud* CENPEC, 2019, p. 10).

Portanto, a permissão de uso dessas línguas que coexistem, convivem e partilham o mesmo espaço é importante, pois é um fator democrático as diversidades

linguísticas e que vai lutar contra a defesa do pensamento único e da única língua no âmbito da educação. Em meio das diferentes ações, o multilinguismo deve ser encorajado e preservado porque promove a unidade na diversidade. Não só, mas também é um processo democrático das línguas, em que todas as línguas serão vistas como algo útil e que poderão ser usadas para atingir um propósito. Na educação multilíngue, a Escola é tida como um espaço de acolhimento e de interação entre línguas e culturas, estigma e exclusão linguística e cultural não sobrevivem como algo positivo, ou seja, não deveriam ter espaço. Pois na educação multilíngue os diferentes falares não deveriam ser mais reprimidos e considerados errados.

Recentemente no Mali, foi aprovada a presença das línguas locais nos ensinos iniciais, sobretudo nas zonas rurais. O Mali é um país africano da ex-colônia francesa composto por vários grupos étnicos, entre eles são: Mande, Fula, Voltaic (Senufo/Bwa), o Tuareg/Moor e Songhai, entre outros. A maior etnia do Mali é o grupo étnico Mande, com 50% população, seguido de grupo étnico Fula, com 17% da população. Bambara é a língua mais falada do Mali, é a Língua Materna (LM) ou Segunda Língua (L2) quase 80% dos malianos. É falada no centro e no sul do Mali. É utilizada nos comércios e em muitas outras atividades dentro do país (IPOL, 2023).

No Mali a maioria da população não fala francês, em 1993 foi estimado apenas 9.000 pessoas que falavam francês como a Segunda Língua (L2). Restante da população maliana falava as línguas locais (IPOL, 2023). Essa realidade refletiu na educação maliana, pois cria problemas no processo de aprendizagem e para acabar com esse problema a nível da educação, segundo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas - Ipol (2023), em 18 de junho de 2023, foi aprovada sob a nova Constituição da República do Mali com 96,91% de votos em que o “francês não é mais a língua oficial do país” e a única do ensino, contudo é a língua do trabalho. As 13 línguas nacionais do Mali, passaram a ter o estatuto de línguas oficiais do Mali e incluídas na educação do povo maliano. Entre elas: Bambara, Fula, Bobo, Bozo, Dogon, Hassaniya, Kassonke, Maninke, Minyanka, Senufo, Línguas Songhay, Soninke e Tamaskeq (IPOL, 2023).

Boubacar Bocoum (2011 *apud* IPOL, 2023), “a língua francesa não foi uma língua escolhida”, contudo, foi imposta, “quando o colonizador saiu nos anos 1960, eles nos deixaram essa língua e a administração francesa, o que significa que todo o modo de governar foi modelado precisamente no protótipo da pobre governança colonial”. Para Boubacar a língua francesa no Mali exercia uma função de dominação cultural, política e

econômica e também cria problemas na educação, visto que maioria da população não fala francês, contudo, era a única língua do ensino.

Também em Moçambique foi adotadas as línguas locais na educação. Moçambique é um país africano e ex-colônia portuguesa, com uma diversidade cultural e linguística muito ampla. Tem sensivelmente 20 diferentes línguas da família bantu, faladas em todas as 11 províncias moçambicanas. Em Moçambique maioria da população fala mais ou menos duas ou três línguas (NHAMPOCA, 2015).

Nhampoca (2015) acredita que durante o período da luta da libertação nacional, devido as diversidades linguísticas moçambicanas, foi adotado o português como a língua da unidade nacional, para facilitar a interação entre os revolucionários durante o período de luta. Após a luta armada, a discussão sobre o futuro da nação não levou em conta as questões linguísticas da nação moçambicana, à vista disso foi adotada a língua portuguesa como uma única a língua oficial, “com o argumento de que essa língua forjaria a unidade nacional e combateria o tribalismo e o regionalismo” (NHAMPOCA, 2015, p. 6). Mas, como a maioria da população moçambicana fala mais as suas línguas locais da família bantu, sobretudo nas zonas rurais, a única presença do português na educação começou a criar grandes problemas a nível do setor educativo, em consequência disso havia muitas reprovações e abandono escolar (NHAMPOCA, 2015).

Nhampoca (2015), afirma que em 2002 foi introduzida as outras línguas ao lado português no ensino moçambicano, essa experiência a priori criou muitos questionamentos sobre os resultados que poderia trazer ao país, pois alguns achavam que português seria a única língua que pudesse trazer efeitos benéficos na educação moçambicana. Nhampoca (2015, p. 94), entre os questionamentos e problemas suscitados, foram:

Incredibilidade por parte da comunidade dominante ou elite falante dominadora do português; **incapacidade**, os gestores da educação apresentam frequentemente a justificativa de que os custos para a formação de professores e para a elaboração de materiais para o EB seriam altíssimos para os cofres de Estado e **extremismo**.

Nhampoca (2015), reitera que devido aos fortes argumentos do INDE de que a educação bilíngue poderia funcionar sem que tivesse grandes custos financeiros, os gritantes problemas e posições antagônicas foram ultrapassados.

Para Petel (2022), a iniciativa da introdução das línguas nacionais moçambicanas, começou em 1990, com o chamado Projeto de Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO). “A experiência envolvia apenas duas línguas, uma do sul do

país e a outra do centro, de um total de 20 línguas moçambicanas”. Depois de 20 anos da experiência, foram introduzidas “as 19 línguas no ensino primário e duas modalidades de ensino, a monolíngue e a bilíngue” (PETEL, 2022, p. 10).

Foi o INDE que começou com a iniciativa, órgão do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Portanto, na altura “não havia conhecimento sobre a educação bilíngue. O desenvolvimento dos materiais instrucionais, a formação dos professores envolvidos, bem como a avaliação, era da total responsabilidade do INDE” (PETEL, 2022, p. 2). A autora finaliza dizendo que, com a implementação das línguas bantus na educação moçambicana, houve “aumento da taxa de matrículas no EB” e houve baixo número de desistentes nas escolas. Contudo, que tenham frutos a considerar, há algumas coisas a melhor. Tambane o seu participante de pesquisa, afirmou que a única coisa a fazer é o que está a ser feito, pois “as crianças não nascem correndo”, contudo, “precisam pelo menos dar primeiro passo”. “Os resultados obtidos pela África do Sul e pela Tanzania e outros países da região é o fruto de uma política linguística forte, para isso que estão a colher frutos” (NHAMPOCA, 2015, p. 97).

Nesse sentido, a leitura de uma realidade ajuda em pensar a outra realidade, assim, a realidade moçambicana para nós guineenses é de aproveitar, devido aproximação das realidades socioculturais que existem entre as duas nações, pois os dois países são africanos, ex-colônias portuguesas e multilíngues. Portanto, adotar a educação multilíngue como Moçambique vai ajudar muito na resolução dos problemas que temos a nível da educação, porque para Chafota et. al, (2021, p. 9), se almejamos um “desenvolvimento econômico, social e político, devemos criar condições” para que todos os cidadãos tenham acesso ao conhecimento por meio de uso “da sua língua materna”.

“Na história da humanidade, grande parte dos países, sobretudo os que não foram colonizados, o ensino dos seus filhos é feito nas suas línguas maternas”. Porque, pedagogicamente, ensinar alunos nas suas línguas maternas “produz resultados positivos” (CHAFOTA et. al., 2021, p. 9).

Em Moçambique, por exemplo, com a introdução das línguas locais, as mais faladas a nível do país “o ambiente de aprendizagem melhorou”, facilitou a interação entre professor e aluno e “alunos entre si o que contribui para a retenção do aluno na escola e melhoria do rendimento escolar” (CHAFOTA et. al., 2021, p. 10).

Em termo sociocultural a língua participa na viabilização da cultura do aluno e a “sua comunicação”, com “os pais e encarregados da educação”, de maneira que haja

distanciamento entre escola e a casa, devido a “integração dos saberes locais nos currículos escolares” (CHAFOTA et. al., 2021, p. 12).

A integração das línguas locais na educação das crianças cumpre o que está plasmado na declaração universal dos direitos linguísticos, o que não viola os direitos humanos e linguísticos, porque segundo a declaração linguístico, Para Chafota (2021, p. 9) “a criança tem o direito de aprender a ler e escrever numa língua que melhor domina”.

Observatório da língua portuguesa (2015, p. 12), na declaração universal dos direitos linguísticos na sessão que trata do ensino, nos artigos 23.º, nas alíneas 1, 2 e 3,

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.

Ainda no artigo 29.º, alínea 1, a declaração defende que, “todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem”. Portanto, a educação multilíngue independentemente de ser benéfica em termo de aprendizagem das crianças, ela nos evita de violar os direitos humanos e linguísticos. Sei que é uma iniciativa nova para o país, mas com o interesse na mudança do país, acredito que não será tão difícil a sua implementação. Porque atualmente, com implementação das línguas locais no currículo escolar, tem muitos modelos que poderão inspirar a criação de um modelo que adeque ao nosso país.

Por exemplo, pode ser adotado “modelo de transição com características de manutenção”, utilizado em Moçambique. Nesse tipo de modelo, os aprendizes têm por direito de aprender em duas línguas, respetivamente. Pode ser o guineense ou uma língua étnica a depender do lugar onde estiver o aluno e português. Só que português não deve ser ensinado logo no primeiro ano escolar do aluno, contudo pode entrar como disciplina para o aluno no terceiro ano escolar acompanhado com a sua língua materna, assim sucessivamente até terminar o seu último ano do ensino liceal. Nessa estratégia, a língua materna e a língua portuguesa vão se complementando, cada língua vai complementar a outra no processo de aprendizagem da criança, nesse sentido a criança não vai ter dificuldades desde já que estiver aprender na sua língua do dia a dia.

A inclusão das línguas locais na nossa educação, embora seja para algumas pessoas algo estranho e inoportuno, na medida que pensam que essas línguas não são estruturadas e não merecem ser usadas na educação dos cidadãos guineenses e no mesmo patamar com a língua portuguesa, é de uma certa forma a questão de emancipação e da afirmação linguística na Guiné-Bissau. Ter essas línguas ao lado do português na sala de aula, não é uma divergência nem se desviar com a ciência, como alguns pensam que a única forma de se chegar e construir à ciência é a língua portuguesa.

É bom lembrar que a língua é por excelência um veículo de cultura e patrimônio histórico de um povo, portanto merece uma ponderação e um enfrentamento a qualquer tentativa ao seu silenciamento, desde já que não existem línguas superiores e inferiores, como até agora alguns grupos de pessoas acham que as nossas línguas não são línguas, são dialetos, portanto são inferiores a língua portuguesa. A língua portuguesa embora sendo a nossa língua também, não é tão antiga a sua presença na construção da ciência, contudo recente, em relação ao Latim, a língua da antiga Roma, que era considerada na época a língua da civilização.

Se só português poderia ser a única língua da educação e da ciência, a Europa não teria acesso a ciência através das línguas africanas, línguas egípcias. As línguas africanas consideradas hoje, dialetos e desestruturadas serviram de instrumento autêntico para difusão de conhecimento científico há muito tempo. Nesse sentido, não é razoável desprezar e desvalorizar as nossas línguas locais na educação guineense, elas devem estar presentes junto com o português guineense conquanto que ainda não seja definido a sua variedade e também falado ainda por pouco número de habitantes.

É importante lembrar que o controlo linguístico e cultural é uma das potências ferramentas para dominar um povo, isto, devido o fundamental papel que a língua tem na conservação e na difusão dos valores socioculturais e identitárias de uma nação. Foi assim que Portugal agrediu a Guiné-Bissau, por meio da tentativa do silenciamento linguístico, cultural e identitário. Procurou em todo sentido desvalorizar os patrimônios culturais e linguísticos guineenses tendo como uma das estratégias a segregação social, os assimilados e não assimilados, algo que não teve sucesso considerável devido à resistência e rejeição da língua do colonizador.

A urgente resposta para resolução do problema que temos na nossa educação é assumir colocar as línguas locais no nosso ensino, ou seja, educação multilíngue. Os países que destaquei em cima são exemplos contundentes que ousaram assumir as suas

línguas locais para resolver problemas na educação. A Guiné-Bissau deve seguir nessa direção.

Nenhuma língua da Guiné-Bissau é inferior a língua portuguesa, papel que a língua portuguesa tem na sala de aula, essas línguas podem fazer o mesmo ou ainda mais. Ensinar não é priorizar uma língua, contudo é usar a língua do povo para ensiná-lo, para instruí-lo no que deve fazer, fazendo isso é valorizar aquele povo, visto que em nenhum momento tem povo, cultura e língua minúscula que a outra, todavia todas são iguais e cada uma pode contribuir na edificação científica do seu povo.

Nenhum povo desenvolve de melhor forma fora do seu contexto cultural, por isso devemos ensinar a nossa população dentro da nossa cultura, usando as nossas ricas línguas. Basta justificativas sem fundamentos sólidos para resistir e abandonar o que é nosso e achar a “metrópole” como único lugar para conseguir o que é bom e pode nos ajudar.

Temos problemas graves na nossa educação que precisam ser resolvidos, contudo estamos adiá-los. Temos que assumir e enfrentar esses problemas sobretudo assumir educação multilíngue, porque ainda tem muitos alunos que chegam as escolas primárias, secundárias e superiores com graves problemas de português, dessa forma português não pode ser a única língua do ensino, já que esses alunos pensam primeiro nas suas línguas maternas, porque nenhum processo de pensamento acontece fora da língua, de modo que fazer esses alunos processarem as informações na língua portuguesa seria uma dificuldade enorme para eles. Aprender é pensar, logo pensar numa língua que não dominam é pensar limitado.

Por exemplo, eu nasci na região de Biombo na tabanca de Blom. A minha primeira língua é papel, quando fui para escola pela primeira vez com os meus colegas, enfrentamos graves problemas, porque ensino era na língua portuguesa, a língua que nunca tivemos oportunidade de ouvir alguém a falar. Mas se o ensino fosse na língua papel que é a minha língua materna e de maior domínio, eu e os meus colegas não teríamos dificuldades logo nos primeiros momentos da escola. As nossas línguas merecem ser usadas nas escolas tal como o português está a ser usado, porque usar essas línguas não vai descartar o nosso português, que sempre insisto que português que falamos não é de Portugal.

O progresso da Guiné-Bissau não depende somente de língua portuguesa como muitos pensam e estão forjar os nossos alunos a pronunciarem como os portugueses. Temos muitos exemplos a seguir na África e nos outros continentes que

assumiram as suas línguas na educação. Assumir as nossas línguas é um dos meios para se reconhecer como um grupo sobre ataque histórico e por meio das nossas línguas culturas assumir o nosso destino como um povo imbatível e capaz de se opor de uma forma determinante aos desafios que temos. Mas, para que isso aconteça temos que traçar cominhos para que todas essas línguas tenham a sua aplicabilidade na nossa educação, na ciência, na economia e que todos participem na transformação da nossa realidade.

A implementação das nossas línguas na educação não é a rejeição de português, mas é juntando essas línguas com o português na afirmação da nossa identidade, porque as línguas são fundamentais na representação de um povo. Justamente por isso que quando os europeus nos sobreponham, a primeira coisa que eles tentaram fazer, era a tentativa de silenciar as nossas línguas, o símbolo e do poder do povo guineense. Então, devemos já perder sono pensar na implementação dos símbolos nacionais e orgulho do povo guineense na nossa educação como uma das riquezas que sobreponham todas as riquezas.

4.2.Educação intercultural

Devido a pluralidade linguística e cultural da Guiné-Bissau e para dar conta a essa realidade há uma necessidade de apostar se numa educação intercultural. A educação intercultural nada mais, nada menos que construir um espaço que leva em consideração as diferenças e a pluralidades socioculturais que compõem e partilham o mesmo espaço. Nessa ordem de ideia, educação intercultural valoriza cada língua, cultura e cada característica que torne o indivíduo aquilo que é.

Assim, essa proposta da educação intercultural, é a procura de respeitar as relações entre as línguas e culturas que compõem a Guiné-Bissau, em que aceitabilidade vai pairar. Nesse sentido, é preciso um trabalho árduo que tenha o reconhecimento, a valorização e a promoção de todas as culturas-línguas guineenses; a proteção das culturas e identidades de todos os alunos, fazer uma defesa a favor das oportunidades e igualdades, promover medidas educativas para dar resposta a cada particularidade.

Nesse sentido a ensino das línguas vai ser, segundo Mendes (2016, p. 10), “um ensino mais sensível culturalmente e focado na valorização da diversidade”, não em enaltecer uma língua em detrimento da outra, contudo vai ter “a inclusão” de todas elas quer as dominantes ou não (MENDES, 2016).

De acordo com Mendes (2011), educação intercultural é uma educação sensível ao aluno e procura se enquadrar no contexto real do aluno. A sensibilidade referida por Mendes é proporcionar momentos para partilha das experiências “das línguas-culturas dos sujeitos em interação, como também de procurar imprimir, nos cursos de formação de professores de línguas, a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo” (CRUZ, 2021, p. 270).

Para Candau (2008, p. 170), a educação linguística intercultural não deve reduzir apenas em “algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais”. Contudo, trata de uma visão mais ampla no sentido de atingir todos os setores e dimensões educativas, estendendo até os diferentes âmbitos que se desenvolve. No que concerne “à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade” (CANDAUI, 2008, p. 170).

De acordo com Mendes (2011), a educação linguística intercultural não é um simples processo de ensinar e aprender a língua, mas vários elementos compõem a chamada educação linguística. Envolve a sala de aula de ensino de língua, os materiais didáticos institucionais que são utilizados em sala de aula, ela envolve o currículo ou os currículos, envolve o planejamento dos cursos, os planos de aula, a formação dos professores, as políticas linguísticas que são criadas para fomentar ensino, as tecnologias digitais. Cruz (2021, p. 269) assegura que a formação dos professores deve preparar muito bem,

o(a) professor(a) de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) para atuar em contextos complexos e multilíngues, marcados pela diversidade, pela desigualdade e, muitas vezes, pela injustiça social, assim como para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações.

Ainda, sustenta que, o que se discute em Linguística Aplicada sobre a formação dos professores mostra, Cruz (2021, p. 269) “diferentes aspectos relativos ao desenvolvimento de abordagens e práticas mais sensíveis culturalmente, que colocam os sujeitos em interação como foco do ensino e da aprendizagem de uma nova língua-cultura”, considerando e ponderando as outras culturas.

Souza e Fleuri (2003, p. 68) afirma que:

a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos seus significados constituídos por tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

O centro da preocupação da educação linguística intercultural são as diversidades linguísticas e culturais, isto é, criando um espaço para diálogo e interação entre línguas, culturais e identidades. Byram e Zarate (1997), interculturalidade procura guiar o ser humano a compreender a si mesmo e ao seu próximo, constrói na pessoa a consciência cultural crítica de modo a valorizar o seu eu e do outro. Faz os indivíduos a se desprenderem das políticas preconceituosas que procuram desconsiderá-los e relegá-los fora da sociedade que todos nós pertencemos.

Mendes (2011 *apud* Cruz, 2021, p. 269) afirma que “educação interculturalmente sensível”, tem um “grande desafio, visto que, ainda imperam, nos Cursos de Licenciatura em Letras, abordagens e práticas que perpetuam concepções e visões clássicas de língua, nas quais o ensino da gramática ocupa lugar central”, a presença de uma em meio de várias línguas e culturas. Essa visão suportada pela base estruturalista, inibe pensar a língua como “uma prática social, uma atividade, uma ação desempenhada pelos sujeitos que interagem através dela, que considera não apenas sua dimensão linguística, mas também as dimensões sociocultural, histórica e política”. (CRUZ, 2021, p. 269).

Para Mendes (2011), a educação senti pensante referida por Borda, é daquela que procure aplicar coração e a mente na orientação do indivíduo atingir o sucesso. Mota Neto (2018), é uma educação que procura fazer os diferentes mundos terem lugar dentro um mundo. Fazendo “os que não conheceram códigos de globalização fazer parte da globalização e consigam interagir com os outros dentro do mesmo mundo”.

Portanto, a educação intercultural não pode funcionar sem que tenha a presença das outras línguas-culturas. A educação intercultural só pode funcionar quando tiver a presença de várias línguas-culturas no mesmo espaço. Num país como a Guiné-Bissau que tem várias línguas não pode ter uma educação monolíngue, mas deve pautar para uma educação intercultural, onde espaço educativo vai tornar um lugar de diálogo entre culturas e línguas. É importante prestigiar as diferentes culturas que compõem o mesmo espaço, porque cada pessoa é tão importante tanto quanto a outra. A ideia aqui é

para que as escolas guineenses não contribuam no apagamento da identidade cultural de nenhum aluno, mas devem ser um espaço aberto para que cada indivíduo possa continuar ser o que ele é. Mesmo estando fora da sua casa, aldeia e região que consiga manter a sua cultura.

Para isso, a educação intercultural diz respeito que todo mundo deve ser beneficiário dela e todos devem ser integrantes da sua construção. No ambiente escolar, todos devem usufruir a mesma oportunidade, ter uma educação igualitária, onde não tenha mais barreiras e obstruções para um determinado grupo de pessoas.

É preciso compreendermos que, na Guiné-Bissau os indivíduos não têm necessidades iguais e, por isso, necessitam-se de uma atenção particular. Dessa forma, compreender e respeitar diferentes tipos de aprendizagem é indispensável, portanto, vai ser uma forma de implementar igualdade no setor educativo.

4.3. Materiais didáticos

Um dos grandes problemas que se verifica no ensino de língua portuguesa, ainda na Guiné-Bissau é o material didático, em todos os níveis, fundamental, médio e universitário, onde as gramáticas normativas são utilizadas como o livro. Nesse tópico, faz-se necessário falar do material didático, uma vez que ainda tem cultura de conectar o termo ao um simples livro de português ou gramática normativa. De acordo com Tomlinson (2004a, p. 6) o material didático é “[...] qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. De acordo com afirmação do autor, o material didático depende mais do aluno de que do professor.

O mesmo autor afirma que o material didático é “[...] qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de língua” (TOMLINSON, 2004b, p. 66). Nessa afirmação, compreende-se que o papel ou função do material didático é para respaldar aluno e o professor ou professora. Ou seja, o material didático auxilia a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor, respetivamente.

Já para Salas (2004, p. 2) o material didático é “[...] qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Na visão do autor, o material didático está a serviço das duas partes na sala de aula, do professor e do aluno. Ele ajuda e facilita o professor na abordagem dos conteúdos e na compreensão do aluno.

Vilaça (2009) afirma que o material didático suplanta um simples livro utilizado para ensinar a língua, ele engloba as apostilas, documentários, a internet, outros

documentos, outras atividades consideradas como recursos didáticos. Rangel (2012) defende que material didático resulta de um espaço determinado e carrega os valores culturais específicos. As identidades socioculturais de uma determinada sociedade. Concordo com essa formulação do conceito do material didático, porque cada realidade é uma realidade específica, ainda que haja similaridades em alguns traços, todavia há aspectos que não são iguais, por isso que deve ter distinções de conteúdo a serem figurados nos materiais dependendo do meio sociocultural dos destinatários dos mesmos.

O material didático é um veículo cultural e ideológico, que transmite valores de uma determinada cultura e ideologia. Portanto, é um instrumento ideológico em que apresenta “tanto no seu desenvolvimento como na sua utilização, indissociável condições e métodos de ensino da época” (CHOPPIN, 1992, p. 20, tradução minha). Nele, apresentação do método da informação e da comunicação deve ser de uma forma muito clara para garantir a sua funcionalidade. Além disso, deve ser estimulante e fazer com que a pessoa seja autônoma e criativa. Catalisar ao saber e apontar a novas informações. Outrossim, todas as atividades ali constadas, precisam ser bem configuradas para facilitar o desenvolvimento da pessoa, promovendo uma educação a cidadania, sem se pautar pela discriminação. (CHOPPIN, 1992).

O material didático é como um espelho da vivência do aluno, os hábitos e o modo de vida, ou seja, serve como um guia orientador para produção do conhecimento, por isso não é um simples livro ou um livro que contem a outra realidade que não seja do aluno. Para Rangel (2012), todo o material didático tem que estar anexado a uma cultural, a uma “personalidade” própria, procurando dialogar com os sujeitos que para ele é criado, contendo as suas peculiaridades e vivencias. Desse jeito, o material didático precisa ser um material didático por excelência, quer na área da Linguística Aplicada assim como nas outras áreas (VILAÇA, 2009, p. 5-6).

O material didático precisa estar concatenado a realidade linguística, social e cultural do sujeito beneficiário. Nesse caso se o contexto do aluno é bilíngue, o material deve seguir essa realidade (FERREIRA, 2012).

Ueti (2012) acredita que muitos elementos devem ser conservados pelo material didático, por exemplo, a característica do aluno e a forma da apresentação dos conteúdos programáticos. Outrossim, Schöffen (2012), o material didático precisa ser autêntico e fundamentado no perfil do aluno para poder possibilitar a sua interação. Incorporar tarefas direcionadas ao discurso, com desígnio de permitir o desenvolvimento da competência oral, leitura e escrita (MENDES, 2011). Material didático é um suporte

para as partes que estão no processo de ensino e de aprendizagem, segundo Marcuschi (2003, p. 18-19),

o livro: trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta (capa, página, encadernações etc...) Há variações notáveis quanto aos formatos que um livro pode ter. O livro comporta os mais diversos gêneros que se queira.

Para Silvia, Vasconcelos (2020), “um material didático baseado em brincadeiras dos alunos como forma de criar contexto aprazível”. Ainda afirma que o material didático deve “desenvolver a competência intercultural comunicativa” do aluno.

Na Guiné-Bissau, independentemente, do material didático utilizado para ensino de língua portuguesa na sua maior parte provem de Portugal, o professor é o único que tem nas mãos o livro didático, os alunos apenas copiam textos e os comentam. A seleção do material não tem vinculado a realidade e a cultura do aluno. A maioria dos livros didáticos são na sua grande parte as gramáticas editadas em Portugal, em que o conceito de língua se limita apenas nas estruturas gramaticais, tendo como referência a língua escrita.

Esse tipo de materiais abordam a língua na perspectiva estruturalista, ou seja, tem uma abordagem estruturalista, pois se centram na aprendizagem da estrutura da língua, da gramática e da memorização dos vocabulários. Ntchala Cá e Rubio (2019) afirmam que o material didático utilizado para o ensino de língua portuguesa não se molda à realidade dos alunos, a maior parte desses materiais utilizados estão voltados ao ensino de português como língua materna e das palavras e frases soltas que não possibilitam o raciocínio.

Nicholls (2001, p. 29) afirma que:

ao organizar o material a ser ensinado de tal forma que se torne significativo para o aluno, o professor está concorrendo para ativar os processos mentais disponíveis no aluno e para a aquisição consciente de competência, um requisito necessário ao desempenho satisfatório.

Portanto, o material didático deve estar contextualizado ao quotidiano do aprendiz e adequar-se à faixa etária do público a que se destina. Não deve ser a critério ou ao cargo do professor, conforme o seu gosto. A língua e a cultura são intrínsecas, por isso o desenvolvimento da competência intercultural é fundamental, isso demonstra a necessidade de se desvencilhar dos estereótipos da cultura de concentrar o material

didático na gramática normativa com ênfase na variedade europeia, uma vez que não está a trazer frutos benéficos.

Verifica-se ainda, no país um grande apego ao uso da gramática normativa como caminho certo para aprendizagem de português, o material didático usado nos níveis fundamentais, médios e nos universitários é a gramática normativa de língua portuguesa. Por meio dela ocorre as aulas baseadas nas categorias e nas estruturas normativas. Portanto, não é normal esse tamanho de descuido por parte dos professores e da entidade tutelar da educação guineense já é a hora do ensino guineense assumir uma direção que ajude aos alunos guineenses para desenvolverem as suas competências.

Não estou a refutar tudo o que é de Portugal, até porque por meio de algumas ONGs portuguesas que atuam na área da educação e curso de formação dos professores no Ensino de Português como Língua Não Materna, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa e da Universidade do Porto onde alguns professores guineenses formaram, ajudaram na melhoria de algumas coisas no ensino de língua.

Podemos aproveitar muitas coisas de Portugal para o ensino de língua no país, mas elas devem ser adaptadas a realidade dos nossos alunos, porque se não for, o ensino não será autêntico aos alunos guineenses, visto que não traz os seus aspetos culturais. Nessa perspectiva que ele tem que ser adaptado ou por meio dele criar o nosso material, porque a leitura de uma realidade nós ajuda a entender a nossa realidade, isso não devemos negar.

Devemos, nós professores de língua portuguesa, pensar nos materiais didáticos que contribuem para o crescimento dos nossos educandos, em vez de estarmos a utilizar os materiais que estejam a criar desigualdade social nas nossas salas de aula. De tal modo que Moita Lopes (2006, p. 21) afirma que “todo o conhecimento é político” e provem de um espaço (PENNYCOOK, 2001), por isso, “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”, (NAGEL, 1986, p. 68), precisando da “centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Como professor de língua portuguesa, trouxe aqui uma reflexão com enfoque no cidadão guineense e na sua realidade como centro temático os materiais didáticos que devem ser utilizados. É hora de desvencilharmo-nos dessa prática de utilizar o material didático que não está a trazer benefícios ao nosso ensino de língua e assumirmos posturas transgressiva e indisciplinar. A “transgressão” referida trata-se de atravessamos sem

colocar de lado a rejeição, a desobediência e a violação como uma direção alternativa para fazer face aos problemas impostos pelo pensamento hegemônico.

Jenks (2003), confirma a ideia de transgressão como a forma de procurar ultrapassar, suplantar, transpor os obstáculos e limites colocados pelo colonizador. É para Pennycook (2006, p.74) à “necessidade de instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” para perfurar e entrar dentro do “território proibido”. Para autor, é ter um posicionamento que não deveria ter ou é assumir uma posição para fazer o que é proibido pelas atitudes hegemônicas. Por fim, é a capacidade de questionar os limites separatistas e criar atitude de resistência e transpor os “limites opressores da dominação” (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

Ocultar ser o que nunca seremos não deveria ser a nossa silhueta nesse século XXI. É possível elaborar um material didático, ou seja, utilizar um material para preencher lacunas. Muitas vezes a gente se concentra no uso de um instrumento que limita apenas abordar a estrutura da língua, sem levar em conta a outra possibilidade que a linguagem nos proporciona e que deve ser posta no material e explorada pelos professores guineenses, construindo assim o que é nosso ao nosso modelo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo expõe os aspectos metodológicos que guiaram gerenciamento de dados e análise dos mesmos. A metodologia que orientou essa investigação é a pesquisa aplicada qualitativa de cunho etnográfico. Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa surge na tentativa de compreender o que as pessoas constroem no contato com a realidade. Para o autor, é uma abordagem de pesquisa que procura estudar os fenômenos sociais e aspectos subjetivos e o comportamento humano. Tendo como objetos a pesquisar os fenômenos que ocorrem dentro de um determinado tempo, espaço e cultura. Nesse sentido, faz-se um esforço amplo da pesquisa, tendo em consideração o contexto e as características da sociedade. Portanto, por ter caráter subjetivo é necessário fazer um trabalho de campo. O campo trata do momento em que o investigador se insere no local onde ocorre esse fenômeno social em pesquisa.

Stake (2011), é uma pesquisa que procura entender como funciona o que está relacionado ao homem nas situações particulares. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa trata de um tipo de pesquisa em que o investigador faz registro e

descrição dos fatos por ele observados (GOLDEN-BERG, 1999; GIL, 2010; SILVA, MENZES, 2005). Gil (2008) afirma que ela “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 55).

Há diferentes tipos de pesquisa qualitativa e de instrumentos que possam ser utilizados para gerar dados. A escolha dos caminhos a seguir, depende dos objetivos da pesquisa e das possibilidades metodológicas. Nesse sentido, o pesquisador pode relacionar-se com objeto que é da sua pretensão e procura compreendê-lo e fazer a sua descrição (JOHNSON & ONWUEGBUZIE, 2004).

5.1. Produção de dados

Os dados foram gerados em dois lugares diferentes, no Liceu Nacional Kwame Nkrumah e no PPPLE. No LNKN, os dados foram produzidos com professores de língua portuguesa do décimo segundo ano do ensino médio. Para obtenção desses dados, foram selecionados dez docentes de português, um professor ou professora em cada dez diferentes turmas do mesmo nível. Cinco professores no período de manhã, que inicia das oito horas às doze horas e cinco no período da tarde, que começa das doze horas às dezessete horas.

No que tange as observações das aulas de língua portuguesa no LNKN, observei no total dez aulas com dez diferentes docentes dessa disciplina. Cinco delas no período de manhã e cinco no período da tarde. Cada aula tinha duração de 50 minutos, portanto dez aulas totalizavam 500 minutos.

Para realização das entrevistas com os professores, foi elaborado um questionário para entrevista, constado no anexo 4, com pergunta aberta que possibilitou uma resposta livre e espontânea do participante.

No gerencialmente dos dados, foi utilizado o dispositivo celular da marca *Samsung*, nos dois períodos, de manhã e de tarde, na sala “F 11”. Após esse momento, todas as entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas. Para análise dos mesmos, foram criados códigos denominados “P. 1”, “P. 2”, assim sucessivamente, para cada participante da pesquisa. Depois, fiz a observação da aula de cada um dos professores entrevistados. Saliento que, antes do início das entrevistas, como sou funcionário da escola, informei à direção da escola sobre o objetivo da minha pesquisa e solicitei a permissão para o efeito. Em seguida, informei aos professores, participantes da

pesquisa, a finalidade da pesquisa, por fim, entregue a cada um, um consentimento da pesquisa, para ler e assinar depois da leitura.

Para o material didático do PPPL, primeiro acessei o portal através do link¹ no Google, depois fiz cadastro, em seguida cliquei nas Unidades Didáticas e entrei nos materiais da Guiné-Bissau. No portal, os materiais estão distribuídos em três diferentes níveis, nível 1, nível 2 e nível 3. Em cada nível selecionei cinco materiais, totalizando quinze materiais dos três diferentes níveis.

Para análise dos materiais, optei por seguir as orientações de Mendes (2016) e outros autores que utilizei na discussão teórica da dissertação.

6. ANALISE DOS DADOS

6.1. Lócus da pesquisa

O Liceu Nacional Kwame Nkrumah², *locus* da pesquisa, anteriormente, conhecido por Liceu Honório Barreto foi a primeira instituição pública do ensino liceal na antiga República da Guiné Portuguesa, numa altura em que os jovens da colônia tinham que ir para metrópole a fim de continuar seus estudos. Devido a essa necessidade, foi criado no dia 22 de abril de 1950, por meio da portaria nº 13130, o primeiro Colégio-Liceu de Bissau que oferecia ensino secundário aos jovens até o 5º ano, correspondente ao 9º ano, isto é, primeiro ano do ensino médio. Na altura, dirigido por um grupo de intelectuais portugueses.

Em março de 1958, isto é, 8 anos após a sua fundação, o Colégio-Liceu de Bissau, foi equiparado aos liceus de metrópole, passando a ser chamado Liceu Honório Barreto. No ano seguinte, em 1959, teve o seu próprio edifício, através do projeto arquitetônico de Eurico Pinto Lopes.

Após a independência, em 1975, foi posto o nome do Liceu Nacional Kwame N'Krumah, em homenagem a Kwame N'Krumah, o primeiro Presidente da República do Gana, um dos principais mentores de pan-africanismo. No ano letivo de 1984-1985 o Liceu Nacional passou por uma profunda reforma administrativa, sendo dividido em quatro liceus: Liceu Nacional Kwame N'Krumah (principal herdeiro do liceu histórico),

¹ <https://ppple.org/area-professor>

² <https://www.facebook.com/SocietyforthePromotionofGuineaBissau/posts/liceu-nacional-kwame-nkrumahliceu-nacional-kwame-nkrumah-descende-da-primeira-in/980847015803188/>.

Liceu Regional 1 (atual Liceu Dr. Agostinho Neto), Liceu Regional 2 (atual Liceu Samora Moisés Machel) e a Unidade Escolar 23 de Janeiro. A partir de 2010 e 2011 o liceu começou a proporcionar ensino até 12º ano.

Em 2017, a Embaixada da China em Bissau anunciou projeto de financiamento para a reforma do Liceu Nacional Kwame N'Krumah, dando especial ênfase na melhoria dos laboratórios de ciências naturais.

Em 2021 e 022 foi reformado devido a sua condição precária que não permitia o funcionamento das aulas.

6.2. Entrevista dos professores

A partir dos dados gerados por meio dos participantes da pesquisa, na sua generalidade, compreende-se que há uma supervalorização da gramática normativa e da variedade europeia na sala de aula. De posse dos dados, observa-se que grande quantidade dos professores concentram o seu foco e preocupação na gramática e acabam por esquecer que outros aspetos poderiam ser trabalhados dentro de sala de aula.

As frases descontextualizadas que os professores escrevem no quadro e pedem aos alunos para fazerem exercícios, achando que estão a ensinar a gramática correntemente, em muitos casos deixam os alunos com dúvidas e acabam por não entender o contexto da frase e cria dificuldade na realização de exercícios.

Na entrevista é bem nítida a utilizada da gramática normativa impressa como um suporte didático para ensino de língua portuguesa. Na conversa que tive com (P1), vê-se claramente que há uma dificuldade enorme em conseguir materiais para ensino de língua, segundo ele, *ensinar língua portuguesa na Guiné-Bissau é muito difícil, porque não tem materiais para o ensino de português. As vezes recorro a alguns livros de português e gramática para ensinar. Sem isso não pode fazer nada, vejo a gramática como algo fundamental para fazer os alunos saberem falar português corretamente*, (P. 1).

O outro participante de pesquisa afirmou que: *eu uso sempre a gramática que meu amigo me ofereceu. É uma gramática muito boa, para isso que a uso sempre para ensinar português aos alunos. Os alunos precisam de conhecer a gramática, para isso não tenho a outra forma de ensinar português a eles, a não ser usar a gramática, desde já que por meio dela é que as pessoas conseguem falar português muito bem*, (p. 2). Afirmação que confirmou o que Ntchala Cá & Rubio (2019) disse que os professores se mostram mais preocupados com a gramática.

Não vejo problema em ensinar português. Eu faço abordagem de um assunto, depois faço lista de algumas palavras ligadas ao assunto e peço aos meus alunos para fazerem exercícios. Isso funcionou muito bem sem problema, (p.3). Para Gil (2022), esse modelo de ensino limita o objetivo da gramática, pois a finalidade da gramática vai além de ensino de lista soltas, mas engloba outros aspectos importantes.

(p. 4), eu costumo usar o método expositivo, depois explicativo e por último método interativo para os meus alunos poderem participar. Quando o assunto é a classe dos verbos, coloco sempre os verbos entre parênteses e peço aos alunos para conjugarem adequarem. De acordo com Barbosa (2007), não é sábio ensinar aluno dessa forma porque as regras não são uniformes, contudo varia de acordo com o contexto.

A língua não pode ser ensinada sem mandar alunos fazerem exercícios, esse foi o meu diferencial com os meus colegas professores. Trabalho muito com os exercícios, é uma técnica que eu gosto muito. Por exemplo, sempre listo algumas palavras e mando para os alunos formarem frases com essas palavras, isso vai lhes fazer saber português muito bem, (p. 5). Gil (2022), reprova essa metodologia de ensino de língua, para ele seria bom que o professor mostrasse ao aluno diferentes empregos de palavras, em vez encher lhe listas fora do contexto.

(p. 6), trabalho muito com a conjugação verbal, não brinco com as conjugações, as vezes levo dois períodos trabalhando conjugações com os meus alunos, dependendo do seu nível de português. Os alunos guineenses precisam de saber conjugar os verbos muito bem, porque a nossa língua oficial é portuguesa, por isso que eles devem dominar a conjugação verbal.

(p. 7), como os alunos geralmente têm problema na conjugação dos verbos, sempre uso essa gramática, até porque mandei todos eles para copiarem a gramática. Eu acho que se todos os professores fizessem assim, teríamos alunos bons nas conjugações verbais. Portanto, (p. 6-7) confirmaram o que Ntchala Cá & Rubio (2019) disse que o interesse dos professores de português se centra mais no ensino da gramática. Para Cruz (2013), o cerne do ensino não deve limitar nas regras gramáticas, mas incorpora outras habilidades que o professor precisa trabalhar nos alunos. Leva-los a saber ler, escrever e comunicar.

Não vejo a outra forma de aprender português se não por via de memorizar as regras. Os alunos devem ser postos para memorizar verbos, pronomes, adjetivos, artigos, toda classe gramatical. Só assim que eles podem dominar a gramática, se isso não acontecer não vão ter domínio. Sempre peço a eles para formarem frases usando

palavras dentro de parênteses. Mando lhes para conjugarem verbos, mas antes coloco todos os verbos no infinitivo e peço lhes para conjugarem adequadamente esses verbos, (p. 8). Para Namone & Timbane (2018), essa “metodologia da memorização” não prepara o aluno para ser capaz de fazer empregos das frases memorizadas nos outros contextos que “aprendeu com professor”.

O meu grande e preferido manual de língua portuguesa é a gramática, tenho comigo três tipos de gramáticas. Tenho ativa 1 e 2 e gramática moderna. Essas três gramáticas são excelentes, porque ajudaram-me muito na ministração dos conteúdos, (p. 9). Segundo Cruz (2013), a gramática deve ser trabalhada no sentido de proporcionar aos alunos condições de poderem “operar” na leitura e na escrita.

(p. 10), agradeço lhe pela esta oportunidade de poder falar consigo como é que dou a aula de língua portuguesa. Dou aulas com muita dificuldade, porque não tenho materiais suficientes. Também os alunos não ajudam, porque não esforçam, isso dificulta-me muito. Imagine só, eu organizei uma lista dos verbos e depois imprimi e dei aos meus alunos para estudarem, só 5 alunos no universo de 30 alunos é que conseguiram memorizar alguns verbos. Perante a esta situação, como é que um professor pode fazer um bom trabalho se os alunos não estão a estudar, por cima de tudo falam mal português, conjugam verbos mal, não fazem concordância devidamente. Mas, se estivessem a memorizar as palavras que geralmente ensino lhes na sala, claro que iriam superar estas dificuldades. De acordo com Gil (2022), esse tipo de ensino de língua não é viável, ensino de língua não deve associado ao acumula de palavras, a língua deve ser ensinada dentro do contexto, isso faz o aluno conhecer vários usos de palavras.

6.3.Observação das aulas de português

É importante grifar que a observação das aulas de português tem como finalidade, compreender como os professores ensinavam a língua aos alunos, se consideravam o perfil dos estudantes guineenses em que na sua maioria português não é a língua materna deles.

Nas dez turmas que entrei para assistir as aulas de português, de modo geral observei que a maioria dos alunos apresentava dificuldades com a compreensão dos assuntos que os professores abordavam. A constatação de tal situação de dificuldade, portanto, criou em mim uma decepção e tristeza ao mesmo tempo uma grande vontade de

querer dar a minha contribuição, porque todos os docentes limitavam o ensino de língua às regras normativas descontextualizadas, seguindo padrões tradicionais. Dessa forma, o ensino acabava por limitar o interesse dos alunos.

Em certas ocasiões ao lado de onde sentava, muitos alunos conversavam durante a aula toda queixando-se dos professores e se achando difícil a língua portuguesa. Nessas aulas de português, constata-se que a forma como ensino de língua era ministrada, contribui em prejudicar o processo de aprendizagem e a compreensão dos alunos. Nesse sentido, confirma o que foi dito pelo Cruz (2013), o professor deve saber operar na língua com o aluno de uma forma que ele vai saber fazer a distinção e aplicá-la em contextos diferentes, em vez de ensiná-lo algo que contribui em desestimulá-lo e complicar o seu aprendizado.

As escolas da Guiné-Bissau insistem em não levar em consideração a realidade vivida na sala de aulas onde muitos alunos chegam sem saber falar português, sobretudo nas escolas públicas do país. Com toda essa situação em que os professores são testemunhas oculares, ainda há uma enorme vontade de investir e de persistir-se num modelo de ensino que nunca trouxe nem trará benefícios ao país, muito pelo contrário, complica o aprendizado dos alunos como observei em todas as aulas de língua portuguesa.

Se o principal papel da escola é ensinar os alunos a saber ler e escrever, então as condições devem ser criadas para que educandos consigam saber ler e escrever, por meio da utilização dos textos que são da sua realidade. Um trabalho deve ser feito para estimular e catalisar os alunos à aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário que os professores estejam muito bem preparados para assumir e enfrentar a realidade dos nossos alunos, para formar cidadãos ativos com uma capacidade almeja que doravante irão dar uma contribuição valiosa ao país.

Segundo Mendes (2016), a atividade pedagógica de ensino de língua portuguesa deve considerar quatro eixos principais: oralidade, escrita, leitura e gramática. Referindo às práticas de leitura, as atividades que vão conduzir essa prática devem ser do mundo dos alunos, assim para lhes motivarem e cultivarem neles senso crítico que não limita apenas na simples decodificação das palavras, mas que consigam ter acesso aos aspetos ideológicos que ali estão. Já para a gramática, Cruz (2013), o trabalho com a gramática deve ser dentro do contexto real da língua, isto é, a pluralidade das normas deve ser levada em consideração, porque a funcionalidade da gramática consiste dentro das práticas socioculturais do uso de língua, através dos que falam, escrevem, ouvem e leem.

Ainda, assisti algo em comum em todas as aulas observadas, a utilização das gramáticas normativas da edição portuguesa como o livro didático para orientar o ensino de língua. Outrossim, observei a motivação que os professores faziam aos alunos para memorizarem as regras e algumas formulações das frases, algo que para Timabe & Namone (2017), não funciona como uma metodologia sólida para ensino de língua, levar alunos ao decoro das regras soltas. Ensinar a língua suplanta as estruturas linguísticas e as unidades mórficas, para isso a ideia de fazer alunos memorizarem as normas como forma de acumular as regras gramaticais não tem funcionalidade nem ajuda no funcionamento da linguagem, contudo retira a motivação e de aprender mais. Ribeiro (2001) afirma que essa metodologia não cultiva prazer sequer nos alunos em aprender a língua, pois atividade deveria buscar compreender a fala dos alunos e usos contextuais, em vez de desperdiçar o tempo no ensino das palavras soltas.

Na última turma que entrei para observar a aula, algo meio ridículo aconteceu. O professor não lembrava que eu ia assistir a aula na sua turma, por cima disso, não preparou a aula antes de ir para escola. Quando entrou e viu-me na sala e, para não me deixar perceber o que acontecia, foi rápido dar uma olhada nos conteúdos que ele já tinha abordado com os alunos. Quando começou a introduzir o assunto, toda a turma respondeu que já tinha falado do assunto. Ele ponderou e disse a turma, sim já vimos, mas como temos hospede gostaria que revisássemos esse assunto, depois vamos fazer avaliação oral. Quase toda turma discordou com ele, contudo ele fez prevalecer a sua intenção e fez prova oral.

Mas, antes da avaliação oral, ele fez uma breve revisão do conteúdo anteriormente tratado. O âmagô da sua revisão foi a gramática, falou todo o tempo que a língua é a gramática, portanto quem não a domina, praticamente não sabe a língua. Deu exemplo de erros cometido por jornalistas, ministros e algumas personalidades do país. Assegurou que isso foi por falta do domínio da gramática.

Por fim, seguiu com avaliação que também era resultado do que ele falava. Ele escrevia no quadro e pedia aos alunos para dizer que classe de palavra pertencia a palavra escrita no quadro. Portanto, observei que o docente em antemão não tinha planeado a sua aula, também se achou dono da turma e da aula, por isso que ele fez prevalecer a sua intenção. Segundo Vasconcellos (2000, p. 22), “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realidade e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal. O planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se uma perspectiva de mudança”.

De acordo com o autor, fazer plano é um preparo com antecedência daquilo que posteriormente irá fazer, nesse caso quando uma pessoa não prepara antecipadamente, o único recurso dele é inventar algo que provavelmente poderá não encaixar ou funcionar bem, como aconteceu, os alunos acabam por pagar um preço duro. Primeiro da má abordagem de língua, segundo da invenção da prova num momento em que estavam desprevenidos.

6.4. Análise do material do PPPLE

Para análise do material desenvolvido no curso de formação de professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau, ofertado pelo IILP e ministrado pela Profa. Dra. Edleise Menses, iniciei falando do portal em que gerei documentos para análise, em seguida abordei a sua perspectiva, a sua estrutura e a sua organização, por fim, analisei a configuração dos conteúdos, se estavam de acordo com a realidade do país e se fossem autênticos para aprendizagem dos alunos guineenses.

6.5. PPPLE

PPPLE³ é um portal virtual do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não, como objetivo de oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira / língua não materna (PPPLE, 2023).

O Portal é concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desse modo, o PPPLE tem um papel muito importante para as estratégias de promoção, difusão e projeção do português no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão do ensino de PLE/PLNM.

6.6. O material do PPPLE

As Unidades Didáticas do PPPLE têm perspectiva do ensino de português como a Língua Estrangeira/Língua não materna, com uma duração mais ou menos de duas horas de aula. Cada unidade está estruturada por etapas, de acordo com carga horária

³ <https://ppple.org/o-portal>

e de planejamento didático. As Unidades Didáticas (UDs) trabalham as competências de leitura, escrita, oral e análise linguística de uma forma integrada com base na realidade sociocultural da Guiné-Bissau. Nesse sentido, as atividades selecionadas, foram direcionadas a teorias que discutem como deve ser o material didático, relacionando-as com as ilustrações dispostos nas UD. Para análise de dados, fiz uma análise geral das UD destacando os aspetos que são intrinsecamente culturais e identitárias da Guiné-Bissau. Atividades que ilustram a realidade sociocultural da Guiné-Bissau.

6.7.A organização da UD

Na organização gráfica, tem cores em destaques e caracteres tipográficos. As imagens, gráficos, desenhos, esquemas, estão muito bem ilustrados. Os títulos, subtítulos e espaços estão muito bem organizados, de maneira que a sua utilização torna fácil para o aluno. O material apresenta uma organização funcional, coerente e muito bem estruturada na perspectiva do aluno que tem português como a segunda língua (L2). Contém uma metodologia que enriquece e facilita aprendizagem. Catalisa a criatividade e autonomiza aluno. Também é um material que tem atividades adequadas ao desenvolvimento e intelectual e motivantes ao saber.

Está adequado ao nível dos alunos e a sua realidade sociocultural, de maneira que consegue responder aos objetivos e aos conteúdos programáticos, devido a forma como as informações estão configuradas, pois as informações estão atualizadas, corretas, relevantes e adequadas a realidade dos alunos guineenses. Facilita o processo de ensino e aprendizagem. Promove uma educação voltada ao reconhecimento da identidade cultural, sem subalternação e segregação.

Por fim, o material é digital e está em formato PDF (Forma de Documento Portátil), de maneira que não facilita uso de aluno devido a realidade do país em que muitos alunos não têm computadores ou um qualquer dispositivo para uso desse material, contudo, está elaborado por níveis que adequem ao nível de aluno e facilita a sua compreensão.

As imagens baixas referem as unidades didáticas do nível 1.

Bideras de Porto de Bandim / Guiné-Bissau; Valorização e divulgação da diversidade cultural (danças tradicionais) e Vamos de toka-toka / Guiné-Bissau.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO	ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Observe com atenção as imagens que se seguem e discuta com os colegas sobre o ambiente e as atividades que se realizam no Porto de Bandim.	As imagens que se seguem associam-se a tipos de danças tradicionais existentes no país. Observe-as e responda às questões a seguir.
 	 
ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO	
Observe as imagens dos transportes mistos e urbanos e diga a que categoria pertence cada um deles. Comente.	
 	

Fonte: (<https://ppple.org/o-portal>)

Textos que orientam atividades das unidades didáticas do nível 1.

Atividade 1: O peixe é um dos alimentos mais consumidos em todo o território guineense. Você sabe que ingredientes utilizar para preparar peixe? Escolha, no quadro abaixo, o tipo de peixe que você conhece ou do qual mais gosta, juntamente com os ingredientes que você acha serem necessários para prepará-lo. Com base nisso, escreva sua lista de compras nas linhas abaixo. Não se esqueça de incluir as quantidades, conforme o quadro.

Atividade 2: [...] Kussunde é uma dança do grupo étnico balanta realizada quando há super abundância de arroz, como sinal de gratidão e de reconhecimento dos feitos dos Irãs (Buulé) e dos ancestrais. [...] três grupos constituem essa dança, a saber: ngaiaes, dany kussunde, n'guatch vulgarmente conhecido por m'pebe. [...] Além de kussunde, há também outras danças: Kanta Po e Broska. [...] A Kanta Po é uma dança relacionada ao profano e ao sagrado, porque os dançarinos estão vinculados aos Irãs que [...] auxiliam-nos nas disputas que fazem com o objectivo de ganhar a dança. [...] A Broska comemora-se com o objetivo de confraternização e de fortalecimento de amizades e de coesão social dos jovens Brasa (balanta).

No nível 2

Imagens a seguir tratam das unidades didáticas do nível 1:

Ao som de bombolom / Guiné-Bissau; Caldo de tchebem / Guiné-Bissau e; castanha de caju, o ouro / Guiné-Bissau.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO	ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
<p>Nas imagens abaixo, pode-se ver vários instrumentos de comunicação. Identifique e discuta com os colegas sobre os que são usados na Guiné-Bissau para se comunicar.</p>	<p>Vê bem a imagem e responde às perguntas que se seguem.</p>
	
	
ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO	
<p>Fale um pouco da castanha de caju: a sua produção, tratamento e escoamento. Que importância tem a castanha de caju na economia da Guiné-Bissau?</p>	
	
	

Fonte: (<https://ppple.org/o-portal>)

Textos que orientam as atividades desse nível

Atividade 1: Sabemos que quando uma determinada tradição de um povo desaparece, geralmente, muitas expressões também se perdem juntas. Converse com os colegas da turma.

Produza uma história por escrito que retrate a evolução dos meios de comunicação no país, lembrando as vantagens e desvantagens que essa evolução traz para a sociedade.

Atividade 3: Início da exportação do principal produto estratégico da Guiné-Bissau, a castanha de caju no ano passado, a Guiné-Bissau apenas conseguiu exportar 156 mil toneladas da castanha, devido à pandemia de covid-19, contra as cerca de 195 mil toneladas exportadas em 2019. AFP Texto por: Aliu Candé. Publicado a: 21/06/2021 –

17:50 Dois navios cargueiros atracados nos portos comerciais estão embarcando um total 16 mil toneladas da castanha com destino à Índia. Ainda esta semana, chega um outro navio que transportará entre 12 a 15 mil toneladas de castanha. A informação foi avançada a RFI pelo Ministro do Comércio e Indústria Tchernó Djaló.

Nível 3: As imagens 1 e 2, referem as unidades: **Rap Guigui e narração da história / Guiné-Bissau e; Ouvindo Toka-Toka / Guiné-Bissau.**

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Assista aos vídeos das duas músicas e enquadre-as num dos géneros músicas (Rap; kumbé; Tina). Na sequência, justifique o enquadramento.



BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Ouça a música atentamente e depois, em grupos, partilhe com os colegas a mensagem contida na mesma, o ritmo e a faixa etária que normalmente mais ouve o estilo e o papel da música na sociedade. No final, cada grupo partilha com a turma a conclusão a que chegou.



Fonte: (<https://ppple.org/o-portal>)

Textos que orientam as atividades 1 e 2.

Atividade 1: Leia a tradução da letra de música “Puder” e diga o que narra. Se atente aos acontecimentos da história do país que marcaram as últimas duas décadas do século XXI.

Atividade 2: Agora, antes de ouvir novamente a canção, analise uma parte da letra da mesma e diga ao seu par se conhece outro ritmo musical, qual é o seu favorito e justifique porquê.

Letras da música: [...] Toka-toka, lebam, lebam. Lebam, lebam. Lebam, lebam, lebam Toka-toka lebam nha distinu nha ropas brankus tudu bida pretu Nkana paga, buna paga nkana paga, buna paga Sonsi nkanha ropa ki bu susa Sonsi nka na nha toka-toka ki bu nbarka.

De maneira geral, em todas Unidades Didáticas do material, as atividades foram elaboradas baseadas no contexto do país e na realidade do aluno, beneficiário do material. Assim concorda com afirmação de Rangel (2012), o material deve contemplar a cultura do aluno, isto é, os elementos culturais devem estar presentes.

Nas imagens assim como os textos dispostos nas UD's dos níveis 1, 2 e 3. As atividades têm como foco discussão entre aluno, de modo a trabalhar competência, oral, leitura, escrita, conhecimento gramatical e aumento do conhecimento dos vocabulários, segundo Mendes (2011), o material didático precisa ter tarefas voltadas ao desenvolvimento da competência da leitura, da escrita e da oralidade.

Em todas as atividades da UD's de todos os níveis, antes de alunos realizarem as atividades, geralmente são solicitados a conversarem entre eles baseando na observação das imagens, vídeos e músicas. Esses elementos que conduzem o diálogo entre alunos abordam o impacto das atividades econômicas, sociais, políticas e culturais que são do mundo aluno. Portanto, por serem atividades relacionadas aos aspectos socioculturais guineenses, os alunos não terão dificuldade em compreender e respondê-las, nesse sentido o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno fica mais fácil, à vista disso as UD's corroboram com o que Tomlinson (2004) disse, o material didático tem como função auxiliar o trabalho de professor e a compreensão do aluno.

Ainda, nas unidades didáticas dos três diferentes níveis, notei que as UD's não usam apenas os textos para trabalhar o conhecimento do mundo, conhecimento textual, gêneros, e conhecimento linguístico do aluno, contudo tem acompanhamento das imagens que ilustram a realidade sociocultural da Guiné-Bissau. Portanto, o aluno não terá somente que passar os olhos no texto a fim de descobrir o assunto a ser ensinado nesse tópico, segundo Vilaça (2009), material didático ultrapassa um mero livro que pode ser utilizado para ensino de língua, contudo incorpora os outros elementos que auxiliam a compreensão do aluno.

Também analiso de modo geral todas as seções de cada UD's, a compreensão e a interpretação dos textos e as imagens ali dispostas foram evidentes. Em cada seção há questões ligadas ao assunto abordado, também cada seção contém traços estilísticos guineenses, músicas, culinárias, atividades comerciais, transportes públicos, mercado central de Bissau e muitas outras coisas que são do mundo do aluno. Também vi que as orientações às atividades não limitam apenas nas perguntas baseadas nos tópicos, contudo trazem as imagens que clarificam a compreensão do aluno, seguidas de uma explicação do assunto por meio dos textos depois seguem com as questões. Posto isto, o material apoiou-se na visão de Choppin (1992), no material didático todas as atividades devem trabalhar o desenvolvimento do aluno e promover uma educação a cidadania sem estigma.

Antes das questões, sempre vem imagens ou músicas, as informações contidas nas imagens e nas músicas respaldam um aprendizado antecipado, o que pode

ajudar em ter uma compreensão mais sólida do texto, segundo Lomas (2003), ler é uma atividade interpretativa em que exige saber usar um conjunto de raciocínio para poder fazer uma interpretação da mensagem.

As perguntas são colocadas de uma forma a facilitar o aluno a elaborar o processo integrativos entre o seu conhecimento prévio do mundo e o texto. As imagens como já haviam dito, trazem elementos socioculturais e históricos do país que colaboram na construção da resposta do aluno e na construção da sua opinião coerente ao título do texto. Os meios de comunicação e as músicas figuradas fazem o aluno ser apto para dar uma resposta adequada, visto que, o material é elaborado baseado na sua faixa etária de maneira que ajuda no seu conhecimento prévio e domínio no assunto, Segundo Rangel (2012) deve colaborar com o aluno no sentido de ele estar apto para dar resposta ao que foi solicitado.

O material didático tem como principal propósito auxiliar o trabalho do professor, na planificação, na execução e na avaliação, ou seja, ele organiza os conteúdos didáticos que o professor propôs a ensinar. Outrossim, prevê estratégias da execução, de desenvolvimento e de exercícios, também a forma de avaliação, essas etapas são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é um material funcional e inovador, visto que, é atual, aberto e passível as inovações. É motivador, pois por meio das imagens e músicas, seduz o aluno a quer aprender, chama a sua atenção e desperta nele o prazer de querer aprender o que nele está. Todos os seus conteúdos estão bem organizados, nesse sentido é estruturador também. Ainda, nesse material, percebi que é controlador no sentido de que define o ritmo do processo de ensino e aprendizagem, começando desde início até o fim, à vista disso, há uma consonância com o que Choppin (1992), o material deve trazer ensino da época, isto é, deve ser atual, não obsoleto.

É comunicativo, pois permite a interação entre alunos, possibilitando a sua saída no mundo (livro) a busca das outras informações referentes ao assunto, nesse sentido demonstra o que Mendes (2011) afirma, o material didático deve possuir as atividades ligadas aos gêneros discursos de modo a trabalhar a sua potencialidade e desenvolver a sua competência. As UD's do PPPLE demonstram uma ação efetiva que pode ser aproveitada para ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau, em vez de estar a usar os livros muito limitadores para ensino de português, que trazem um grupo exclusivo de conteúdos em que os alunos ficam presos.

Material didático não deve limitar a compreensão dos alunos, contudo deve ser estimulador, contendo a cultura do aluno que irá contribuir para o seu crescimento,

como os materiais disponibilizados no PPPLE. Nesses materiais tão ricos e úteis para ensino de língua portuguesa no país, percebe-se que o livro didático não é um mundo, todavia é um pedaço do mundo, para isso que ele precisa dos outros elementos para o complementar, como pode ver na diagramação ou estruturação e nas ilustrações das UD's desses materiais, contém uma boa disposição visual dos seus conteúdos e a linearidade dos mesmos. A linearidade que estou referindo não se refere a ideia cartesiana, sistemática, não obstante trata-se da ideia de levar o aluno a manusear e a interagir com o livro, o material analisado colabora com que Jenks (2003), temos que cultivar atitude de transgredir, de forma procurar ultrapassar tudo o que cria obstrução para o nosso crescimento. Nesse material percebe-se a disposição de não seguir mais aquilo que não contribui para o nosso crescimento e rejeita a nossa realidade como algo sem valor.

Insisto da ideia de que o material didático deve conter a cultura do aluno, sendo assim, já mais será um material desestimulante, contudo um livro estimulante e catalizador. Todo o livro didático precisa corresponder às necessidades do aluno, refletir os usos da língua, por esta razão não pode ter apenas um registro e modalidade de uso de língua, mas deve refletir a realidade do uso de língua do aluno. O livro deve estar ao lado do aluno, auxiliando e facilitando a sua aprendizagem. O livro didático não deve ser inimigo, arrogante e excludor, mas deve estar aberto para caminhar junto com o aluno.

No material analisado, compreende-se que todas as UD's estão inseridas dentro do contexto educacional do país. Ter acesso ao contextual educacional do aluno torna fácil atuação do professor, visto que, o contexto educacional onde o material vai ser usado é a parte integrante na preparação didática de um professor.

Esse material do PPPLE traz contribuições que possibilitam ao aluno a obtenção das diferentes habilidades acima mencionadas. O material traz de uma forma enfática a importância de proporcionar condições que levam o aluno a ter domínio do assunto.

Logo, na forma como é estruturado, percebe que o objetivo é ampliar o conhecimento do educando acerca da língua e do mundo, tendo condições de ler e escrever de acordo com as demandas sociais, também ter condições de se expressar em diferentes situações de interação. Ainda, cria condições para que o aluno possa refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente no tocante a sua variedade linguística, contrapondo a discriminação e preconceito relativo a sua forma de falar.

Portanto, gramática normativa impressa usada na Guiné-Bissau pelos professores para ensino de língua portuguesa como o livro didático, não aponta ao aluno

para produção oral e escrita contextualizada, muito menos conduzir o aluno para uma prática de linguagem e através dela expandir a sua capacidade de comunicação e reflexão. A interação social do sujeito precisa ser trabalhada na sala de aula por meio de um ensino bem acentuado em diferentes contextos em que ele depois não terá dificuldade de fazer uso da língua.

Essa gramática tida com uma bússola para orientar as aulas de português não contém atividades em torno da língua de uma forma bem organizada de modo a possibilitar uma análise crítica com a finalidade de fazer o aluno saber identificar os valores e as tendências e possíveis preconceitos nos diferentes contextos que circulam dentro da sociedade em que ele está inserido e nas outras sociedades.

Por fim, no contexto escolar, a disciplina de língua portuguesa deve ajudar o aluno para aprimorar sua habilidade de leitura, escrita, oral e escuta. Contudo, isso não acontece na Guiné-Bissau, o grande problema que temos na nossa educação é resultado de como essa disciplina é ministrada, desde já que a língua é o elemento fulcral para aquisição de conhecimento, portanto se uma pessoa não a domina, significa que ela terá dificuldade em assimilar os conteúdos. À vista disso, afirmo que a disciplina de língua portuguesa na Guiné-Bissau não está a desempenhar devidamente o seu papel fundamental na educação dos cidadãos guineenses, que é possibilitar os procedimentos sistemáticos para desenvolver ações de produção de linguagem em diferentes contextos e situações de interação, considerando que a língua se faz dentro do contexto.

Na análise que fiz do material percebi de modo geral que ensino de língua portuguesa foi desenvolvido na perspectiva sociocultural do aluno guineense e não na perspectiva de ensino tradicional da língua como observei nas aulas de língua portuguesa no LNKN e nas entrevistas. Portanto, elaborei a tabela em baixo para facilitar a compreensão de modo geral como o material orienta ensino de língua e como os professores orienta o ensino de língua.

Quadro 01. Comparação das abordagens de ensino de português na perspectiva das UD's do PPPE e na perspectiva dos professores de português do LNKN.

Ensino de língua na perspectiva das UD's do PPPE	Ensino de língua na perspectiva dos professores guineenses
Língua como uma construção social	Língua como um sistema
Língua como um elemento cultural	Língua como um produto pronto

Língua como uma interlocutora estabelecida no contexto, passível às inferências do falante	Língua como estrutura invariável e inflexível
Metodologia baseada na realidade sociocultural do aluno (passível a adequação)	Metodologia baseada na transmissão das regras (não deve ser adequada)
Privilégio as culturas	Privilégio as normais
Centralidade no contexto	Centralidade na norma padrão
Permite o aluno refletir	Não permitir o aluno refletir
Traz textos da realidade do aluno	Frases soltas
Permite ao aluno sair fora do texto e procurar outras informações	Não permite
Ensino baseado na sua realidade do aluno	Ensino baseado na outra realidade

Fonte: produção própria, 2024.

Com esse quadro, assinalo como ensino de língua portuguesa foi propositado pelo MDPPPLE (Material Didático do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna) e como os professores ensinam português na Guiné-Bissau, Liceu Nacional Kwame Nkrumah, portanto acredito possibilitar uma clareza de uma forma sucinta como as UD's do PPPL abordou ensino de língua portuguesa na perspectiva de português como língua não materna, considerando as identidades culturais do país.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu foco sinaliza para ensino e o uso do material didático que reflete a realidade guineense e que possa suscitar no aprendiz a consciência de si e a capacidade de posicionar-se de uma forma crítica dentro da sociedade, e que isso emerge como resultado de um processo de formação crítica e reflexiva do aluno. Para tal fim, analisei os quinze materiais didáticos de três diferentes níveis, produzidos e acentuados na realidade guineense, no curso de formação dos professores de língua portuguesa, ministrado pelo IILP através da Profa. Dra. Edleise Mendes na Guiné-Bissau.

Na análise, destaquei de uma forma geral os aspetos relacionados à identidade e cultura guineense que devem ser aproveitadas para um ensino viável de língua e, fazer com que o aprendiz se repositone linguístico-identitariamente e produza efeitos de sentidos que apontem para uma reflexão social a partir das atividades propostas nesses materiais.

Portanto, de acordo com análise feita, conclui o seguinte: ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau é feito com base na priorização da gramática normativa como um livro didático para ensino dessa língua. Um modelo de ensino que não coaduna com a realidade do país e está a criar problema e dificuldade no processo de aprendizagem dos alunos não só da língua portuguesa, mas em todas matérias desde já que português é a única língua utilizada para abordagem dos conteúdos. Ainda, conclui que o material didático analisado por mim é um material multimídia, pois contém imagens, vídeos que facilitam o processo de entendimento dos alunos. Também é um material muito importante para a motivação do aluno, nesse sentido recomendo o seu uso para ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau e a criação de mais materiais didáticos usando o mesmo formato na sua composição. Outrossim, a entidade tutelar da educação guineense, deve introduz as línguas étnicas e o guineense ao lodo do português como uma forma de dar resposta positiva ao problema vigente no sistema.

Nesse sentido, recomendo que, ainda que as outras línguas étnicas não sejam introduzidas no sistema educativo, pelos menos que o guineense seja introduzido, desde

já que é a língua mais falada no território guineense. Esta é a vantagem que a Guiné-Bissau tem em relação ao Mali e Moçambique. Os dois países não têm uma língua que uniu todas as etnias presentes nessas nações de tamanho uso como o guineense, a não ser a língua do colonizador. Na Guiné-Bissau maioria das etnias guineenses falam o guineense, à vista disso, a sua implementação ao lado do português será uma sábia estratégia para resolver o problema no sistema educativo do país.

REFERÊNCIAS

- Augel, M. P. (2006). **O crioulo guineense e a oratura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 10 (19), 69-91.
- Brito, R. P. de. **Português: língua pluricêntrica**, Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil. Museu Virtual da Lusofonia – Universidade do Minho – Portugal, 2021. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/portugues-lingua-pluricentrica-artigo-de-regina-pires-de-brito/>. Acesso em: 01 de set. 2023.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, UK: Multilingual matters, 1997.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 54, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de maio de 2022.
- CANDÉ, F. **A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau**. 2008.112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.
- CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001.
- CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), **Multilinguismo: das línguas de fronteira às de sinais**, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/o-brasil-e-suas-muitas-linguas>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.
- Chafota Chafota, José Vicente Bisqué, Raafa Joel Sauane, Maria Flora Amosse e Cubilas Messope. **Plaquécêdia, Manual de Mobilização do Ensino Bilingue**. Maputo, 2021.
- CHICO, P. O Ensino do Português como Língua Segunda na Guiné-Bissau: Que Metodologia? **Revista Guineense de Educação e Cultura**, Lisboa, n. 2, p. 70-74, 2012.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- CHOPPIN, A. (1992). **Les manuels scolaires. Histoire et actualité**. Paris: Hachette.
- CORREIA, N. N. **Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau: uma proposta para o ensino básico**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
- COUTO, H. H. do; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **Papia Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 20, p. 28-44, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Shopping/Desktop/1702-3782-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

CRUZ, S. O. da. **A PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA: QUANDO E COMO INTERVIR**, 2021. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (Lince/CNPQ) e Observatório de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (ObsPLE-PL2, CNPQ). Mestrado em Língua e Cultura, na área de Linguística Aplicada, especialista em Educação a Distância e graduada em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9886-1762>.

CRUZ, A. V. **Abordagem Comunicativa – Enfoque na Competência Oral na Língua Segunda: Caso da Guiné-Bissau**, 2013. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira – Faculdade de Letras, Universidade de Porto. Porto, 2013.

CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

EMBALÓ, F. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. **Papia Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, n. 18, p. 101-107, 2008. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>. Acesso em: 24 set. 2022.

FERREIRA, L. L. **Ensino de Português L2 e Produção de Material Didático-Pedagógico: Formação continuada de professores Xavante. Visitas Guiadas**. São Paulo: Paulistana, 2012. p.49-54.

FONSECA, D. J. **Diversidade Cultural e Educação. In: Raquel Lazari Leite Barbosa**. (Org.). Formação de Educadores: desafios e perspectivas. 01 ed. São Paulo: UNESP, 2003, v. 01, p. 387-402.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 21ª Edição, 1992.

GIL, A. C. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

GIL, A. C. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gil, B. D. **RECURSOS LÉXICO-GRAMÁTICAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil, Revista do GEL, v. 19, n. 1, p. 100-118, 2022.

GOLDEN-BERG, M. (1999). **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record.

GROSSO, M. J. dos R. **Língua de acolhimento, língua de integração falantes de outras línguas**. Lisboa: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GUSMÃO, **Fundação Alexandre de, Guiné-Bissau**, Thesaurus Editora – 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/guine-bissau.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSO - INEC. Recenseamento geral da população e habitação, Bissau, INEC, 1979.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSO - INEC. Recenseamento geral da população e habitação. Bissau: INEC, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSO - INEC. Recenseamento geral da população e habitação v. IV. Bissau: INEC, 1991.

INTUMBO, I. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em linguística descritiva) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

- IPOL, **Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas, Mali abandona o francês como língua oficial do país.** 2023. Disponível em: Mali abandona o francês como língua oficial do país | IPOL. Acesso em: 17 de agosto de 2023.
- JENKS, C. **Wither transgression?** In: JENKS, C. *Transgression*. London and New York: Routledge, 2003, p.1-11.
- JOHNSON, R. B., ONWUEGBUZIE, A. **Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has come.** *Educational Researcher*, Volume 33, Number 7, October, 2004, p.14-26.
- JOKINEN, M. **Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos.** In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. Vol. 1. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.105-127.
- Limberger, B, MOTA, M.; BORGES, BUCHWEITZ, A. **BILINGUISMO E MULTILINGUISMO: PROCESSAMENTO, APRENDIZAGEM E USO DAS LÍNGUAS,** Article in *Caderno de Letras* · January, 2020. Disponível em: BILINGUISMO_E_MULTILINGUISMO_PROCESSAMENTO_APRENDI (1).pdf. Acesso em. 01 de setembro. 2023.
- Lomas, C. (2003). **O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas.** Porto: Edições ASA.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** *Língua, lingüística e literatura*. João Pessoa, v. n.1, p.9-40. 2003. Disponível em: http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf. Acesso em: 30 de agosto. 2023.
- MENDES, E. O. **Diálogos internacionais: ensino e formação em português língua estrangeira,** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MENDES, E., **Como se ensina uma língua pluricêntrica?** *Variações da língua, Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, 2021. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/como-se-ensina-uma-lingua-pluricentrica/4557#>. Acesso em: 01 de setembro de 2023.
- MENDES, E. **Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português le no PPPLE.** Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2016.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp. 13-44, 2006.
- MOTA NETO, J. C. da, **PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA NA GENEALOGIA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL LATINO-AMERICANA.** UEPA, 2018.
- NAGEL, T. **The view from nowhere.** New York: Oxford University Press, 1986.
- NAMONE, D.& TIMBANE, A. A. **Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência.** *Mandinga: Revista de Estudos Linguísticos*, Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 39-57, jan./jun. 2017.
- NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na guiné-bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de destacar o título (em itálico ou em negrito) Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115896/000809907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Ngalasso, M. M. **Études de Linguistique Appliquée**; Paris Vol. 88, (Oct 1, 1992): 27.

NGUNGA, A. **A intolerância linguística na escola primária moçambicana**. Diversitas: núcleo de estudos das diversidades, intolerância e conflitos, 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 de julho de 2018.

Nhampoca, E. A. C, **ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: INTRODUÇÃO E PERCURSOS**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: 45701-Texto do Artigo-161689-1-10-20161220.pdf. acesso: 19 de agosto de 2023.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió; EDUFAL, 2001.

Ntchala Cá, Imelson & Rubio, C. F. **O PERFIL DOS ESTUDANTES E A REALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GUINÉ-BISSAU**, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, CE, Brasil. 2019. Disponível em: scielo.br/j/tla/a/PygbnYmdMsqR8Mj66mhw5Lr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de agosto. 2023.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, 2015. Disponível em: <https://observalinguaportuguesa.org/declaracao-universaldos-direitos-linguisticos-2/>. Acesso em: 23 de agosto. 2023.

Oliveira, G. M. de. **POLÍTICA LINGUÍSTICA E INTERNACIONALIZAÇÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO GLOBALIZADO DO SÉCULO XXI**. Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP - CPLP), Cabo Verde, África. 2013. Disponível em: **POLÍTICA LINGUÍSTICA E INTERNACIONALIZAÇÃO, A LINGUA PORTUGUESA NO MUNDO GLOBALIZADO DOS [ECULO XXI**.pdf. Acesso em: 31 de março de 2023.

Oliveira, G. M. de. **POLÍTICA LINGUÍSTICA E INTERNACIONALIZAÇÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO GLOBALIZADO DO SÉCULO XXI**, Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP - CPLP), Cabo Verde, África, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/MvzjfZ35mKhnxHjWW5W7rMk/?format=pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2023.

PATEL, S. **Revisitando as políticas linguísticas educacionais em Moçambique**: O caso da educação bilíngue, Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, Moçambique, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Bj8WX8CSLRN9dyhXRm7DP6c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de agosto de 2023.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK. A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, pp. 67-84, 2006.

PICHBRENNER, M. FINGER, I. **O multilinguismo em contexto de sala de aula: O ensino/aprendizagem de Alemão como segunda língua estrangeira (L3)**, Universidade de Taubaté – UNITAU, 2015. Disponível em: Developing and implementing (ufrgs.br). Acesso em: 01 de setembro.2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. (2013). **Metodologia do trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.

- RANGEL, E. de. **PGM 1: educação e livros didáticos sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem**, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6881951/mod_resource/content/1/Livro Did%C3%A1tico - Egon Rangel.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6881951/mod_resource/content/1/Livro_Did%C3%A1tico_-_Egon_Rangel.pdf). Acesso em: 20 de maio. 2023.
- RIBEIRO, O. M. **Ensinar ou não a gramática na escola. eis a questão**. 2001. *Linguagem & Ensino*, Volume 4, pp. 141 – 157.
- ROCHA, G. TOSTA, S. P. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SALAS, M. R. **English teachers as materials developers. Actualidades Investigativas en Educacion**, Costa Rica, v. 4, n. 2, p. 1-17, 23 ago. 2004.
- SANI, F. **O ensino do português na Guiné-Bissau**. In: Pinto, Paulo Feytor, (Coord) – Actas do II encontro Nacional de professores de português – 16 a 18 de Abril de 1997. Lisboa, 1999. pp. 99-101.
- SCANTAMBURLO, L. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense**. Tese (doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Dabana/Downloads/luigi%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dabana/Downloads/luigi%20(2).pdf). Acesso em: 22 set. 2022.
- SCHÖFFEN, J. R. **Português como língua adicional: reflexões para a prática docente**. Porte Alegre: Bem Brasil, 2012.
- SEMEDO, O. Educação como Direito. **Revista Guineense de Educação e Cultura**, Lisboa, n. 1, p. 13-26, 2011.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. (2005). **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFS.
- SILVIA & Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos (Org.) **Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 194p.
- SOUZA, M. I.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 68.
- SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. *Contingentia: Revista de setor de Alemão*, Porto Alegre, v. 1, nov., 2006. p. 01–10, 2006.
- STAKE, R. E., **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis, revisão técnica: Nilda Jacks, Porto Alegre: Penso, 2011.
- SVARTHOLM, K. **35 years of Bilingual Deaf Education – and then? Educar em Revista**. ed. especial n. 2, p. 33-50. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- TIMBANE, A. A. **A variação e mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em linguística e língua portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.
- TOMLINSON, B. Introduction. In: TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials development in language teaching**. 7. impr. Cambridge: CUP, 2004a, p. 1-24.
- TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004b.

UETI, L. S. **O gênero carta de pedido de conselhos nos LDS de PFOL**. In: GIL, B. D.; AMADO, R. S. (org.). Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 13–20.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** Ladernos Liberdade-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades: Unigranrio, Duque de Caxias, RJ, v. 7, n. 30, p. 1-14, jul./set. 2009.

ZIOBER, F. M. Fernanda, **Situação sociolinguística na Guiné-Bissau**. [S. l.: s. n.], 2022. *In press*.

Anexo 01: material do nível 01**UNIDADE:** Bideras de Porto de Bandim / Guiné-Bissau**SITUAÇÃO DE USO**

Conhecimento e interação sobre as atividades económicas das bideras do Porto de Bandim.

MARCADORES

Economia; Alimentação; Família.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- Compreender as atividades rotineiras das bideras de peixe no Porto de Bandim.
- Ter noção dos preços e variedades de produtos que as bideras vendem no local.
- Desenvolver a competência interacional por meio das discussões, entrevistas (produção e compreensão oral).
- Ser capaz de identificar produtos alimentícios e elaborar uma lista de compras.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observe com atenção as imagens que se seguem e discuta com os colegas sobre o ambiente e as atividades que se realizam no Porto de Bandim.



Fonte:

<https://www.dn.pt/mundo/a-um-dedoras-d-peixe-da-guine-bissau.html> http://conosaba.blogspot.com/2017/06/reven_pandemia-e-como-fantasma-guineenses-mais-preocupados-com-eleicoes-que-com-a-covid-12262563.html

Fonte:

BLOCO DE ATIVIDADES**Atividade 1: Assinale a resposta correta.**

As mulheres que aparecem na imagem anterior estão a praticar uma atividade na base da qual são chamadas popularmente de ():

- a) () Comerciantes
 b) () Domésticas
 c) () Bideras

Atividade 2: Converse com colegas sobre o impacto que as atividades das mulheres bideras têm em algumas famílias da Bissau.



Atividade 3: O peixe é um dos alimentos mais consumidos em todo o território guineense. Você sabe que ingredientes utilizar para preparar peixe? Escolha, no quadro abaixo, o tipo de peixe que você conhece ou do qual mais gosta, juntamente com os ingredientes que você acha serem necessários para prepará-lo. Com base nisso, escreva sua lista de compras nas linhas abaixo. Não se esqueça de incluir as quantidades, conforme o quadro.

<p>Tipo de peixe: bagre, tainha, cabala, bentana, corvina, becuda, carapau, sinapa, corcor, bica</p>	<p>Ingredientes: sal, óleo, salsa, badjigui / baguidji, cebola, limão, alho, cenoura, pimenta, beterraba, malagueta, cebolinha, alface, tomate, sukulibembé, vinagre, azeite de oliveira, djagatu</p>	<p>Quantidade: muntu, quilo, litro, gramas</p>
---	--	---

† _____
 † _____
 † _____
 † _____
 † _____
 † _____
 † _____
 † _____
 † _____
 † _____
 † _____

EXTENSÃO DA UNIDADE

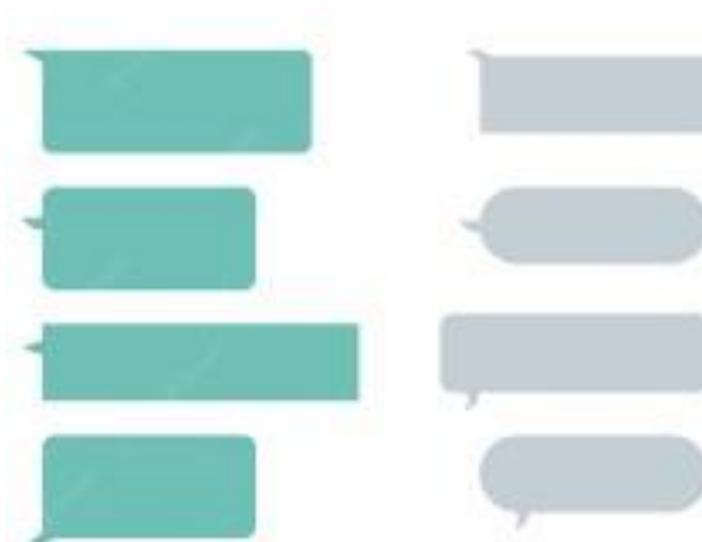


Para conhecer melhor as atividades rotineiras das bideras do Porto de Bandim e saber os nomes dos peixes com os seus respetivos preços, realize uma visita de pesquisa no local e depois apresente aos colegas da escola.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Em dupla, tente reproduzir a situação de interação entre uma bidera e um possível comprador. Veja vocabulário de apoio que se segue:

montu, quilo (Kg), litro (L), mililitro (ml), peixe primeira, peixe segunda, franco cfa, troco, peixe de escama, peixe de couro, gelo, balança, filho de limão, dente de alho, pescado fresco, gelo, gelo de escama, conserva.



UNIDADE: Kusunde / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Valorização e divulgação da diversidade cultural (danças tradicionais).

MARCADORES

Diversidade cultural; Música; Festividades.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Reconhecer o valor cultural da dança *kusunde* como um elemento da identidade nacional. - Relatar oralmente o ambiente de manifestações culturais a partir do audiovisual.

Descrever por escrito as imagens.

Ler e compreender pequenos textos expositivos.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

As imagens que se seguem associam-se a tipos de danças tradicionais existentes no país. Observe-as e responda às questões a seguir.



Fonte:

<https://babyvania.files.wordpress.com/2021/03/img-20210326-wa0172.jpg>



Fonte:

<https://blogueforanadaevaotres.blogspot.com/2019/09/guine-6374-p10325-memorias-do-chico.html>

- Associa-se a dança de *kusunde* ou a *kankuran* à primeira imagem? Explique porquê.
- Uma vez assistiu, num lugar ou através do vídeo, à dança de *kusunde*? Partilhe a sua experiência aos colegas.
- Para além de *kusunde*, quais outros tipos de danças tradicionais você conhece? Fale um pouco sobre eles.

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Atente no vídeo e relate oralmente o ambiente de manifestação de pessoas que nele se encontram.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nRNlysrIG3k>

Atividade 2: Descreva, por escrito as imagens (pelo menos, 5 frases para cada imagem).



Fonte: <http://www.riccimedia.com/clash-of-fashion-and-tradition-in-guinea-bissau/0qygg4nfc3hi27r3h07jebo8lytk>

EXTENSÃO DA UNIDADE

Assista ao vídeo e, em seguida, proceda à:

- a) identificação da primeira música cantada;
- b) identificação de, pelo menos, quatro diferentes ambientes/lugares apresentados;
- c) escrita da melodia da segunda música do vídeo.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2St8HPMxH>

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Leia atentamente o excerto que se segue e, em seguida, responda ao que se pede.

[...] Kussunde é uma dança do grupo étnico balanta realizada quando há super abundância de arroz, como sinal de gratidão e de reconhecimento dos feitos dos Irãs (*Buulé*) e dos ancestrais. [...] três grupos constituem essa dança, a saber: *nghaies*, *dany kussunde*, *n'guatch* vulgarmente conhecido por *m'pebe*.

[...]

Além de *kussunde*, há também outras danças: *Kanta Po* e *Broska*. [...]

A *Kanta Po* é uma dança relacionada ao profano e ao sagrado, porque os dançarinos estão vinculados aos Irãs que [...] auxiliam-nos nas disputas que fazem com o objectivo de ganhar a dança.

[...] A *Broska* comemora-se com o objectivo de confraternização e de fortalecimento de amizades e de coesão social dos jovens *Brasa* (balanta).

Fonte: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/656/1/2016_mono_isia.pdf (p.15) Adaptado.

Marque com X a única opção (alínea) correta.

Kusunde é realizada quando há super abundância de arroz

- a) como sinal gratidão aos inimigos.
- b) como forma de agradecimento às crianças e aos deuses.
- c) como forma de agradecimento aos antepassados e aos irãs.

A dança balanta relacionada ao profano e ao sagrado é

- a) kusunde, porque os seus protagonistas fazem pactos com os *baloberus*.
- b) Broska, porque revela o valor mais alto do povo balanta.
- c) Kanta Po, porque os dançarinos celebram acordos com os espíritos.

Com o intuito de comemora e fortalecer amizades e harmonia social dos *jovens brasas* de diferentes *tabancas*,

- a) é realizada a festa de *Kanta Po*.
- b) é feita a dança de *Broska*.
- c) é realizada *Kusunde*.

UNIDADE: Midjer bidera / Guiné

SITUAÇÃO DE USO

Conversa no mercado informal.

MARCADORES

Economia; Negócios; Compras.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Desenvolver o diálogo no contexto de compra e venda.
Formular perguntas e respostas adequadas ao contexto.
Comunicar para venda de produtos na rua.
Dramatizar situação de comunicação no mercado informal.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observa bem a imagem e resolve os exercícios que se pede.



Fonte: <http://angnoticias.blogspot.com/2016/11/>

- Descreve oralmente o ambiente.
- Identifica por escrito os produtos que se encontram nas mesas.
- Conhece mercados onde se vendem estes produtos? Menciona oralmente três nomes.

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Liga os nomes às imagens correspondentes.



batata doce



limão



tomate



repólio

Atividade 3: Formula as perguntas baseando nas respostas.

- _____?
 - Bom dia! Sim, tenho.

- _____? - Tenho
 arroz perfumado (nhelém) e arroz de pelão.

c) - _____?
 - Custa 250xof a kg.

d) - _____?
 - Sim, vou levar.

e) - _____! - De nada. Até a próxima.

Atividade 3: Ouve a leitura atentamente e preenche o quadro, relacionando as palavras ao contexto.

NA GUINÉ-BISSAU AS MULHERES É QUE GARANTEM O SUSTENTO DA FAMÍLIA

Na Guiné-Bissau as mulheres representam 51 por cento da população mas continuam pouco representadas na esfera política. São no entanto mais frequentemente vítimas de violações de direitos humanos: casamento precoce e forçado, violência doméstica, mutilação genital feminina, abusos e violência sexual e assédio sexual nos locais de trabalho.

Ser mulher na Guiné-Bissau significa vida dura, porque a maioria das mulheres guineenses vive em situação de extrema pobreza e para sustentar a casa e garantir a educação dos filhos elas são obrigadas a vender legumes, peixes, roupas nas ruas. [...]

Fonte: <https://uniogbis.unmissions.org/pt/na-guiné-bissau-mulheres-é-que-garantem-osustento-da-família>

Palavras → contextos	casa	mercado	escola	tradição
Legumes, peixes, roupas...				
Violência doméstica				
Mutilação genital feminina				
Educação dos filhos				

EXTENSÃO DA UNIDADE

Fonte:

<https://www.odemocratagb.com/?p=>

Traz um dos produtos que se vendem no mercado com os quais formam um ambiente do mesmo na sala de aula para possível dramatização.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Agora, dramatiza uma situação de comunicação de venda de produtos na rua.



Fonte:

<https://www.odemocratagb.com/?p=21273>
[view-g293801-d480364-Reviews-](https://www.odemocratagb.com/?p=21273)



Fonte:

https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g293801-d480364-Reviews-Mercado_Central-Bissau.html

UNIDADE: Um dia no mercado do Bandim / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Interação durante as compras.

MARCADORES

Compras; Diversidade cultural; Relações Sociais.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Produzir oralmente informações sobre o mercado de Bandim e outros mercados locais.

Aprender o vocabulário necessário para fazer compras.

Compreender texto escrito (notícia).

Produzir um diálogo em situação de compra.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observe a imagem e responda às perguntas que se seguem.



Fonte: <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2020-04/bispos-da-guine-bissaupedem-ajuda-para-a-luta-contra-covid-19.html>

- Já fez compras no mercado de Bandim? Comente.
- Do que gosta mais no espaço e do que gosta menos?
- Que tipos de produtos normalmente compra lá?
- O que acha que devia ser melhorado no mercado?

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Associe as palavras às definições.

- Comprar () Diminuir o preço
- Vender () Adquirir algo em troca de dinheiro
- Fazer batimento / desconto () Dar algo em troca de dinheiro
- Caro () Qual é o valor?
- Barato () De um valor elevado
- Quanto custa? () De pouco valor

Atividade 2: Escolha a opção correta

- Você quer saber o preço de algo. Pergunta.
() O que é isto?
() Quanto custa?
() Faz me batimento?

- b) Você quer pedir ao vendedor para lhe vender algo. () A camisa está larga.
 () Gostaria de comprar um kilo de arroz.
 () Está muito caro.
- c) Você quer pedir ao vendedor para fazer um desconto.
 () Obrigado e até outro dia.
 () Podia me fazer um batimento.
 () Eu calço um número maior.

Atividade3: Leia o texto e numere as frases na ordem que aparecem no texto.

Mercado do Bandim (P8)

[...] Na Mãe de Água, começa o maior mercado de rua da Guiné-Bissau, o Mercado de Bandim. Este mercado, que remonta a 1960, ocupa lojas e armazéns de um lado e do outro da Avenida e cada centímetro de chão é usado por vendedores de tudo o que se possa imaginar: frutas, legumes, eletrodomésticos, medicamentos, roupas, panaria tradicional, sapatos, drogaria, ferramentas, marroquinaria, carne, peixe, cereais, enfim, o que procura, encontrará com certeza no mercado do Bandim. [...] p. 40

Fonte:

https://eeas.europa.eu/archives/delegations/guinea_bissau/documents/press_corner/20160215_guia_guinea_bissau_uniao_europeia_afectos_pt.pdf

- a) Cada centímetro de chão é usado por vendedores de tudo o que se possa imaginar.
- b) Este mercado, que remonta a 1960, ocupa lojas e armazéns de um lado e do outro da avenida.
- c) Na mãe de água, começa o maior mercado de rua da Guiné-Bissau, o mercado de Bandim.
- d) Enfim, o que procura, encontrará com certeza no mercado do Bandim.

EXTENSÃO DA UNIDADE



Construa, a pares, um diálogo sobre compras no mercado de Bandim ou em outros mercados do país. (compras para preparar sig; compras de vestuário; compras de telemóvel)

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Preencha as lacunas com as seguintes palavras: *queria, quanto custam, quantas, fazer me batimento.*

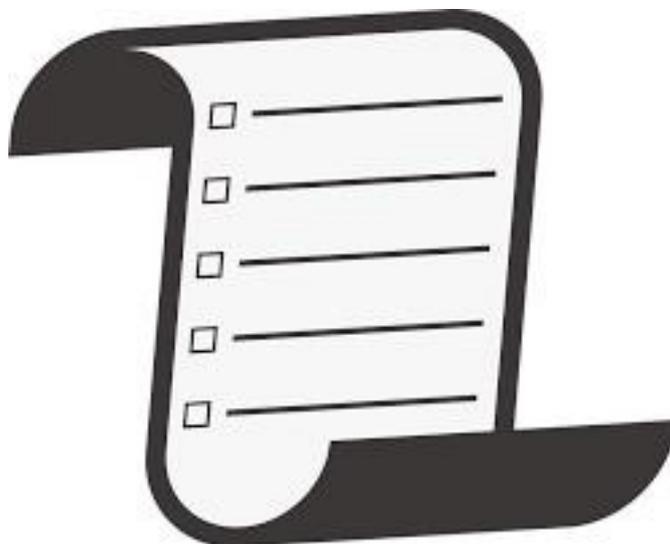
A: Bom dia! _____ Comprar bananas. _____?

B: Bom dia! São 100xof cada. _____ quer?

A: Levo 5 no total de 500, mas podia _____?

B: Claro! Pode pagar 450 A: Aqui está, Obrigado!

Volte à imagem da atividade de preparação e faça uma lista de coisas que poderia comprar.



UNIDADE: Vamos de toka-toka / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Interação no transporte urbano.

MARCADORES

Transportes; Economia; Localização.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Conhecer meios de transportes urbanos.
 Compreender a importância de toka-toka na economia familiar.
 Compreender imagens e textos orais.
 Identificar os itinerários de toka-toka.
 Produzir textos escritos.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observe as imagens dos transportes mistos e urbanos e diga a que categoria pertence cada um deles. Comente.

**BLOCO DE ATIVIDADES**

Atividade 1: Acesse ao link abaixo e assista à reportagem da Televisão da Guiné-Bissau, TGB, sobre o transporte urbano, toka-toka, e responda, oralmente, às questões que se seguem.



Fonte: <https://www.facebook.com/watch/?v=495523261343381>

- Do que se trata a reportagem?
- Os membros da sua família costumam andar de toka-toka ou de outro meio de transporte urbano? Comente.
- Alguma vez já andou de toka-toka? Como foi a experiência?
- Por que acha que a maior parte da população guineense prefere andar mais de toka-toka a outros meios de transportes urbanos?
- Qual é o seu meio de transporte urbano preferido? Comente.
- Nesta reportagem, houve queixas de todas as partes (motorista, ajudante/aparanté e passageiros). Analise a defesa e a crítica de cada uma delas.

Atividade 2: Faça corresponder cada uma das letras das linhas/itinerários de toka-toka às respectivas cores da faixa e escrita.

Nº	Cor (fundo/ faixa e escrita)
1	Toka-toka
2	Toka-toka
3	Toka-toka
4	Toka-toka
5	Toka-toka
6	Toka-toka
7	Toka-toka
8	Toka-toka
10	Toka-toca
11	Toka-toca

	Linha/ itinerário
a	Quelele- L3
b	Cuntum Madina L4
c	Bairro Militar L1
d	Antula Bono L9
e	Aeroporto L2
f	Enterramento L7
g	Empantcha L10
h	Pessak L5
j	São Paulo L8
k	Publá L6

Atividade 3: Escreva um pequeno texto, dando instruções a um visitante que se encontra no Aeroporto e deseja ir ao Cemitério de Antula.

EXTENSÃO DA UNIDADE



Pesquise os meios de transportes urbanos dos outros países da CPLP e compare-os com toka-toka.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Produza um pequeno texto escrito, propondo às partes em conflito (na reportagem vista anteriormente) algumas regras básicas de um relacionamento saudável no toka-toka.



Anexo 02: material do nível 02

UNIDADE: Ao som de bombolom / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Debate sobre o uso de expressões de origem étnica e sociocultural da GuinéBissau no português guineense como atitude de autoaceitação por parte dos utentes da variante guineense.

MARCADORES

Comunicação; Diversidade Cultural; Festividades.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Compreender os valores multiculturais na interação comunicativa em português.
 Identificar algumas expressões usadas no português guineense que têm a origem étnica-cultural.
 Ampliar o repertório de vocabulário para melhor comunicação em português na realidade guineense.
 Produzir texto escrito expressando preferência e opinião.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Nas imagens abaixo, pode-se ver vários instrumentos de comunicação. Identifique e discuta com os colegas sobre os que são usados na GuinéBissau para se comunicar.



Fonte: <https://www.musis.pt/bombolom/>

[https://www.todamateria.com.br/meios-de-](https://www.todamateria.com.br/meios-de-comunicacao/)

Fonte:

[comunicacao/](https://www.todamateria.com.br/meios-de-comunicacao/)



BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Sabemos que quando uma determinada tradição de um povo desaparece, geralmente, muitas expressões também se perdem juntas. Converse com os colegas da turma.

- a) Sabe através da história dos seus avós ou pais alguma expressão da sua etnia que se fazia no passado, mas que atualmente não se realiza?

- b) Já presenciou alguma cerimônia tradicional guineense? Se a resposta for sim, diga qual e como foi a sua experiência.

Atividade 2: Escreva para o jornal da escola.



- a) Qual dos meios de comunicação tradicional guineense é da sua preferência? Justifique a sua escolha.
- b) Na sua etnia usa-se o bombolom como instrumento de comunicação?

EXTENSÃO DA UNIDADE



Em grupo, pesquisem os diferentes meios de comunicação que estão em desuso por causa da existência das novas tecnologias e reflitam sobre algumas vantagens que os mesmos tinham. Depois, façam a apresentação dos resultados do trabalho para turma.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Produza uma história por escrito que retrate a evolução dos meios de comunicação no país, lembrando as vantagens e desvantagens que essa evolução traz para a sociedade.

SITUAÇÃO DE USO
Divulgação e valorização da gastronomia típica da Guiné-Bissau.
MARCADORES
Alimentação; Gastronomia; Diversidade cultural.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Expandir vocabulário relacionado à gastronomia guineense. Compreender texto escrito e oral. Conhecer os pratos típicos da Guiné-Bissau. Realizar entrevista sobre a confecção de diferentes pratos da culinária da Guiné-Bissau. Elaborar texto (receitas) de diferentes pratos típicos da Guiné-Bissau. - Promover a divulgação da gastronomia Guiné-Bissau.
ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Vê bem a imagem e responde às perguntas que se seguem.

Fonte: https://www.facebook.com/photo/?fbid=583076671831408&set=pcb.583076775164731
<p>a) Como se chama a fruta que vê na imagem?</p> <p>b) Em que zona do país pode ser encontrada com maior facilidade?</p> <p>c) De que maneira podemos comer essa fruta?</p>
BLOCO DE ATIVIDADES
Atividade 1: Lê o texto seguinte e responde por escrito às seguintes perguntas.



Gastronomia da Guiné-Bissau

28 de julho de 2015 · 🌐

...

Caldo de Chabéu

O chabéu é a fruta duma palmeira especial, que cresce em todas as regiões da Guiné-Bissau.

O caldo

pode ser preparado à base de peixe, carne ou galinha local.

Ingredientes:

500 g de chabéu

1 litro de água

1 ou 2 sukulbebem

mandioca

djagatu sinho

carne, peixe ou galinha local

sal

Modo de preparar:

Ferver o chabéu com água até que os caroços se despeguem. Escoar e esmagar num pilão.

Colocar

debaixo da água fria e passar pela peneira. Deixar ferver até obter um caldo grosso e

vermelho. Num

outro tacho, deixar ferver o mafé escolhido (carne, peixe, galinha) com os temperos. Colocar

tudo no

molho de chabéu e deixar cozer, acrescentando os outros ingredientes como mandioca e

sukulbebem.

Servir com arroz de pilão bem quente.



Fonte: <https://www.facebook.com/GastronomiaDaGuineBissau/posts/583076775164731/>

- Quais são os principais ingredientes referidos no texto necessários para a confeção do caldo de tchebem?
- Quando é que se sabe que o caldo de tchebem está no ponto certo?
- Que características identificam o texto como uma receita?

Atividade 2: Conversa com os seus colegas de turma e completa o quadro abaixo, como no exemplo.

Nome do colega	Nome do prato	Grupo étnico	Zona do país	Prato favorito
Nico	Candjirba	manjacos	norte	feijoada
	Caldo de mancarra			
	Cafriela			
	Siga			
	Caldo branco			
	Djambo			
	Futi			

Atividade 3: Na sequência da atividade anterior, elabora a receita do prato favorito mais mencionado pelos seus colegas.

The image shows a digital recipe card template with a pink background. The title 'RECEITA AMIGA' is in a red box at the top left. To the right is a red box labeled 'INGREDIENTES' with a star icon. Below the title are four horizontal lines for 'O QUE É?', 'MÉDIA DE CUSTO', 'TEMPO DE PREPARO', and 'TEMPO DE COZIMENTO'. At the bottom left is a star icon and a line for 'OBSERVAÇÕES'. At the bottom right is a red box labeled 'MODO DE PREPARO'. The footer says 'TEMPLATE BY @NATICASAROTI'.

EXTENSÃO DA UNIDADE



Faz uma pesquisa sobre a importância do uso dos produtos nacionais na confecção dos pratos e divulga as informações através de uma apresentação oral para os teus colegas.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Para a turma produzir um livro de culinária, produz a receita do seu prato preferido e apresenta-a para os colegas.

UNIDADE: Castanha de caju, o ouro / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Interação oral e produção escrita sobre informações relacionadas com a economia da Guiné-Bissau, concretamente, castanha de caju.

MARCADORES

Economia; Compras; Alimentação.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ler e compreender imagens e textos escritos.

Adquirir vocabulário relacionado com comercialização de castanha de caju.

Expressar oralmente as ideias.

Resumir informações em formato de linha do tempo para exposição.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Fale um pouco da castanha de caju: a sua produção, tratamento e escoamento. Que importância tem a castanha de caju na economia da Guiné-Bissau?



BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Leia atentamente o texto e responda às questões que se seguem.

Início da exportação do principal produto estratégico da Guiné-Bissau, a castanha de caju

No ano passado, a Guiné-Bissau apenas conseguiu exportar 156 mil toneladas da castanha, devido à pandemia de covid-19, contra as cerca de 195 mil toneladas exportadas em 2019. AFP Texto por: Aliu Candé.

Publicado a: 21/06/2021 - 17:50

Dois navios cargueiros atracados nos portos comerciais estão embarcando um total 16 mil toneladas da castanha com destino à Índia. Ainda esta semana, chega um outro navio que transportará entre 12 a 15 mil toneladas de castanha. A informação foi avançada a RFI pelo Ministro do Comércio e Indústria Tchernó Djaló.

É o início da exportação. Já nesta quarta-feira, sai o primeiro barco a transportar 219 contentores de 40 pés e mais um de 5 contentores, o que equivale, grosso modo a 8 mil toneladas e, ao mesmo tempo, está em carregamento um segundo navio e chega na quarta-feira um outro com uma capacidade de 12 a 15 mil toneladas", indicou o governante.

Apesar das dificuldades e a situação imposta pela pandemia de covid-19, o Ministro Tchernó Djaló revela que já estão armazenadas em Bissau 156 mil toneladas e acredita que é possível superar a previsão deste ano. ***"Já num mês temos 156 mil toneladas e ainda temos muita castanha no interior. Tudo indica que vamos ultrapassar de longe a meta que cautelosamente tínhamos fixado em 175 mil"***, declarou o Ministro do Comércio e Indústria.

Quanto ao preço de referência ao produto, Tchernó Djaló garante que se registam melhorias no interior e em Bissau. ***"Neste momento, estamos acima dos 400 (preços em Francos CFA por quilo) no produtor e praticamente 500 nas balanças de Bissau"***, informou.

No ano passado, a Guiné-Bissau conseguiu exportar apenas 156 mil toneladas da castanha, devido à pandemia de covid-19, contra as cerca de 195 mil toneladas de castanha exportadas em 2019.

Fonte: <https://www.rfi.fr/pt/quin%C3%A9-bissau/20210621-in%C3%ADcio-da-exporta%C3%A7%C3%A3o-do-principal-produto-estrat%C3%A9gico-da-quin%C3%A9-bissau-castanha-de-caju>

Em cada item coloque um X apenas na opção correta.

No ano de 2020 a Guiné-Bissau exportou

- a) mais de 196 toneladas de castanha de caju. ()
- b) menos de 156 toneladas de castanha de caju. ()
- c) menos quantidade de castanha de caju que 2019. ()
- d) menos quantidade de castanha de caju que em 2021. ()

Em 2021, a Guiné-Bissau exportou

- a) 16 mil toneladas de caju. ()
- b) 15 mil toneladas de castanha de caju. ()
- c) 176 mil toneladas de castanha de caju. ()
- d) mais de 176 mil toneladas de castanha de caju. ()

De que forma a Covid-19 influenciou na quantidade de exportação de castanha de caju no ano de 2020?

Atividade 2: Leia a seguinte ficha informativa sobre o uso dos interrogativos e faça o que se pede na sequência.

Os pronomes interrogativos são aqueles que utilizamos nas construções de perguntas diretas ou indiretas: que, quem, qual, quanto. Cada um desses vocábulos possui um valor e um uso específico na construção do enunciado. Veja!

Pronome QUE

- a) pode ser um pronome substantivo quando carregar o significado de “que coisa”.

Que foi feito daquela mesa?

- b) pode ser um pronome adjetivo quando carregar o significado de “que espécie de”.

Que animal é aquele?

Que atitude foi essa?

Observação: O sentido do pronome QUE, pronome substantivo, pode ser intensificado quando são usadas as expressões o que, que é que, o que é que e que é o que:

O que foi feito daquela mesa?

O que é que foi feito daquela mesa?

**Pronome
QUEM**

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

-se apenas a pessoas ou coisas personificadas.

Esse
pronome
refere

me quem disse tal coisa.

Quem
revelou o
crime?
Diga-

Esse pronome carrega um sentido de seletividade, ou seja, é aquele que faz de uma pessoa ou coisa na construção da pergunta. Normalmente, ele possui a função de pronome adjetivo.

Pronome QUAL

uma seleção Qual dos filmes você prefere?

Não sei qual
filme prefiro.

Observação: É possível intensificar a ideia de seletividade desse pronome se a expressão qual dos (das, de):

Qual dos filmes você prefere?
Não sei qual dos filmes prefiro.

utilizando-

-se à ideia de uma quantidade indefinida. Ele pode exercer a função de pronome substantivo ou pronome adjetivo.

Pronome QUANTO

me quantos irmãos você tem.

Esse
pronome
refere

Publicado por Mariana Rigonatto

[https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/pronomes-interrogativos-](https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/pronomes-interrogativos-sentido-uso.htm)

Quantos
irmãos você
tem?
Diga

[sentido-uso.htm](https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/pronomes-interrogativos-sentido-uso.htm)

Agora indique qual pronome substitui as informações sublinhadas nas

Fonte:

frases.

a) (...) O Ministro Tchernó Djaló revela que já estão armazenadas (..) 150 mil toneladas de castanha (...).

b) No ano passado, a Guiné-Bissau apenas conseguiu exportar <u>cerca de 150 toneladas</u> de castanha (...).	_____
c) (...) Ainda temos (...) <u>castanha</u> no interior.	_____

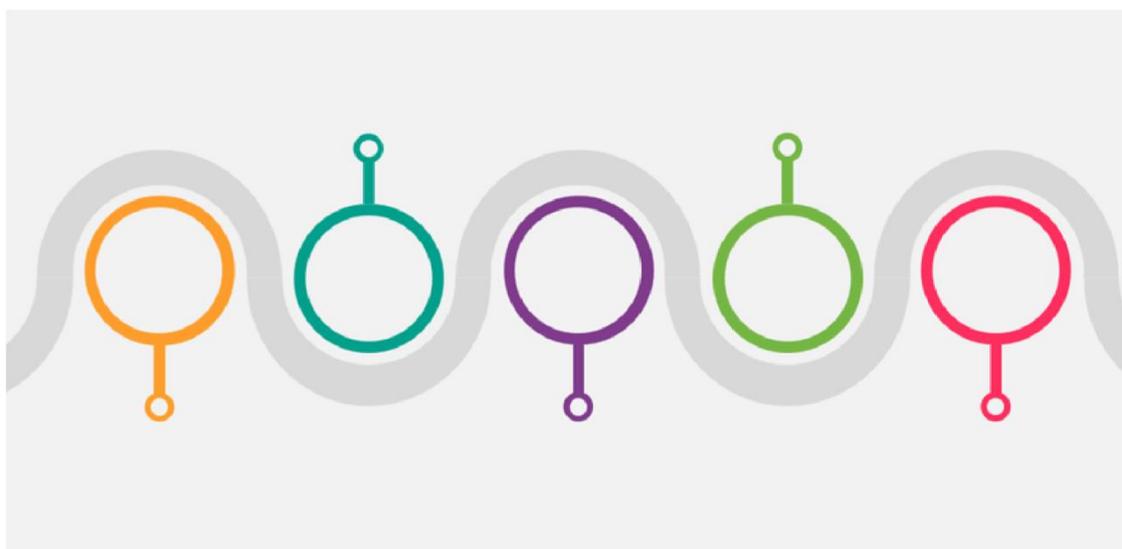
EXTENSÃO DA UNIDADE



Pesquise, através do Ministério do Comércio, a evolução de quantidade, qualidade e preço da castanha de caju da Guiné-Bissau, desde o ano 2000 até os tempos atuais.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Em grupos, relatem, oralmente, aos seus colegas da turma, a evolução do preço de castanha da Guiné-Bissau de tempos em tempos. Em seguida, preparem uma linha do tempo com os dados mais importantes (O quê? Quando? Quem?) para expor no Mural da escola.



UNIDADE: Identidade cultural: panu di pinti / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Divulgação e promoção do panu di pinti na moda guineense e internacional.

MARCADORES

Vestuário; Compras; Economia.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- Interagir em situações de compra, venda, promoção e divulgação de artigos têxteis. - Analisar e interpretar imagens e textos escritos. - Produzir texto argumentativo.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observe as imagens abaixo e, de seguida, responda oralmente.

- Que relação você estabelece entre as imagens abaixo?
- Você ou sua família costumam usar panu di pinti? Conte um pouco sobre sua experiência.



Fonte: <https://www.conexaolusofona.org/pano-de-pente-da-guine-bissau-a-heranca-textil-que-espe-riqueza-historica/>



Fonte: <https://mini-saia.blogs.sapo.pt/pano-pente-2179465>



Fonte: <https://www.facebook.com/BatistaeFonseca>

[756488651276272/](https://www.facebook.com/BatistaeFonseca)

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Analise os trajes nas imagens abaixo e relacione-os aos países correspondentes: Moçambique, Brasil, Timor e Portugal. Qual deles se assemelha mais com a roupa típica da Guiné-Bissau? Comente.



Atividade 2: Leia o texto abaixo e, de seguida, responda.



Fonte: https://twitter.com/debarros_miguel/status/1294638421504405506

ENQUANTO HOVER HOMENS E TEARES

Na Guiné-Bissau são conhecidos por “panu di pinti” e dão cor aos corpos, aos mercados e aos estendais improvisados nas casas das tabancas, pela estrada fora. São confeccionados em compridos teares artesanais, debaixo da sombra do mangueiro por homens, sempre por homens, que passam o conhecimento e a técnica para a descendência masculina da comunidade.

Este pano, símbolo nacional da Guiné-Bissau é tecido essencialmente pelas etnias papel e manjaca e é usado nas cerimónias tradicionais que atravessam toda a vida da sociedade. Servem para celebrar o nascimento, os rituais de iniciação, o pedido de casamento, o batismo, o matrimónio e também a morte.(...)

Cada “panu di pinti” é uma obra de arte única, burilada durante muitas horas algures numa tabanca guineense, trazendo consigo todo o peso da cultura, da tradição e do simbolismo do país. É talvez o maior tesouro que um guineense pode ter em casa. Quanto mais panos tiver maior e mais reconhecida a sua prosperidade. É também com este pano que são homenageadas as visitas e as pessoas a quem se quer dar um sinal de reconhecimento ou agradecimento.(...)

(...) Esta nunca se extinguirá enquanto houver teares e homens a passar a sabedoria desta tecelagem aos mais novos da sua comunidade. Oxalá nunca interrompam esta cadeia de saber. A bem de quem aprecia a beleza do “panu di pinti”. Sobretudo a bem da cultura guineense.

Fonte: <https://birdmagazine.pt/2020/09/21/enquanto-houver-homens-e-teares/>

De acordo com o texto lido, o que representa o panu di pinti?

- a) Segundo o texto, em que momentos da vida, ocasião, são tradicionalmente usados?
- b) Tecelões de ambos os sexos confeccionam o panu di pinti? Justifique.
- c) Preencha, adequadamente, as lacunas com as palavras sublinhadas, no texto acima, de acordo com os seus significados.
 1. Bem-sucedido, feliz e afortunado _____
 2. Aparelhos mecânicos empregados para fins de tecelagem _____
 3. Apagar, fazer desaparecer _____
 4. Estrutura onde se coloca a roupa para secar _____
 5. Retratar, estampar, tornar algo mais requintado _____

EXTENSÃO DA UNIDADE



Faça uma pesquisa sobre vestuários usados antigamente no país. Selecione algumas imagens e compartilhe o resultado com a turma.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

A partir do resultado da sua pesquisa, produza um texto escrito comparando a moda contemporânea à antiga, destacando vantagens e desvantagens, a partir do seu ponto de vista.



UNIDADE: Sukundi Sukundi / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Conversa sobre a infância e brincadeiras infantis da Guiné-Bissau.

MARCADORES

Infância; Educação; Relações sociais.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Reconhecer e valorizar as brincadeiras infantis da Guiné-Bissau.
Reconhecer o aspeto didático da brincadeira.
Compreender imagens e textos escritos.
Falar e escrever sobre brincadeiras de infância.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Analise a imagem e, em pequenos grupos, discuta com os elementos da mesma as questões que se seguem.



Fonte: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2020/04/criancas-sendo-criancasfotos-resgatam-infancia-e-dao-saudade-da-liberdade.html>

- O quê que a imagem representa?
- Acha que as brincadeiras podem ensinar algo? Por quê?
- Acha que brincar é um direito de criança ou não? Por quê?
- Todas as crianças têm tempo suficiente para brincar na Guiné-Bissau.

Concorda? Justifique.

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Leia o texto que se segue e assinale com (V) se as afirmações são verdadeiras e com (F) se são falsas.

[...] As crianças têm energia de sobra. Nas ruas de terra batida de Bissau, capital do país, brincam de "cerca-cerca", como o pega-pega é conhecido. Também jogam "malha" (amarelinha) e brincam de "surumba-surumba". Os brinquedos são inventados com peças que encontram aqui e ali. Meninos se divertem empurrando pneus e criam carrinhos com qualquer roda. Na brincadeira "surumba-surumba", as crianças riscam um círculo no chão de terra com um galho de árvore. Vários participantes ficam dentro da área marcada e um fica fora, correndo ao redor do círculo. As crianças de dentro tentam pegar a que está fora, mas sem sair do círculo. Quando quem está dentro pega quem está fora, as duas crianças trocam de lugar -e tudo recomeça. [...]

Fonte:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhinha/dicas/di14051105.htm#:~:text=J%C3%A1%20as%20crian%C3%A7as%20t%C3%AAm%20energia,que%20encontram%20aqui%20e%20ali>. Adaptado.

- a) As crianças brincam de “cerca-cerca” nas ruas de terra batida. ()
- b) Na brincadeira “surumba-surumba”, quando quem está fora pega quem está dentro, as duas crianças permanecem nos seus lugares. ()
- c) Os brinquedos são adaptados às outras realidades. ()
- d) Para jogar a “surumba-surumba”, as crianças riscam um círculo no chão de terra com um galho de árvore. ()

Atividade 2: Coloque as frases de forma ordeira, com números de 1 a 5, de maneira a formar um texto instrutivo, a partir delas.

Sukundi sukundi

- () Depois de dizer “pa”, tem que correr para o ponto onde contou até 31 “mame” e dizer “nmassa mame”.
- () A pessoa que contou tenta achar os escondidos.
- () A pessoa achada reinicia o jogo, mas se a pessoa cujo nome foi dito chegar a “mame” primeiro, o jogo não muda, a mesma pessoa que procurou pelos escondidos repete a contagem.
- () Alguém conta até 31 de olhos fechados enquanto os outros se escondem.
- () Ao achar alguém tem que dizer “pa” e dizer o nome da pessoa achada.

Atividade 3: Para completar o texto abaixo, sublinhe a opção correta e depois compare as suas respostas com as do colega. No final, partilhem com a turma.

Quando o Isnaba (**é / foi / era**) pequeno, (**vive / vivia / vai viver**) em Quindia, uma pequena aldeia a norte da Guiné-Bissau. Ele (**levantar-se / levantava-se / levantou-se**) muito cedo e (**ia / vai / foi**) pastorear as vacas nas lalas que (**ficavam / ficava / ficam**) nos arredores da tabanca. (**Volta / Voltavas / Voltava**) muito tarde de lá e depois de comer, (**dormiu / dorme / dormia**) logo de seguida, não por causa de cansaço, mas porque durante a pastagem, em vez de cuidar das vacas como (**deve / devia / devias**), (**abandonava-as / abandona-as / abandonou-as**) para ir buscar veludo, mancubar ou foli com os amigos com que (**faz / fazias / fazia**) muitas travessuras. É que o Isnaba (**é / foi / era**) um menino muito travesso.

EXTENSÃO DA UNIDADE

A partir de verbos dados, preencha as lacunas corretamente para falar de coisas da infância.

Amar	Ser	Ir	Querer
Amava	Era	la	Queria
Amavas	Eras	las	Querias
Amava	Era	la	Queria
Amávamos	Éramos	Íamos	Queríamos
Amavam	Eram	lam	Queriam

- Antigamente eu _____ (ir) sempre para a escola a pé.
- Nós _____ (morar) no bairro de Belém.
- Bissau _____ (ser) uma cidade menor há 16 anos.
- Agora tu já não comes foli, mas antes _____ (gostar) muito.
- Nós _____ (viver) no Timor e eu _____ (falar) Tétum muito bem.
- Tu _____ (querer) estudar no Brasil. Já não queres?

Em pequenos grupos, sublinhem os verbos presentes no primeiro texto dado e substitua-os pelos mesmos, reescrevendo o texto como se estivessem no passado. Depois, apresentem-no à turma.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Produza um pequeno texto acerca de sua brincadeira favorita quando era criança e explique o porquê. No final, afixe o seu texto ao quadro e/ou à parede para os colegas apreciarem.

Anexo 03: material do nível 03

UNIDADE: Já provou Siga?/ Guiné-Bissau
SITUAÇÃO DE USO
Divulgação da gastronomia guineense.
MARCADORES
Alimentação; Gastronomia; Diversidade cultural.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Saber da culinária guineense. Conhecer o prato típico guineense Siga. Compreender o modo de preparação do Siga. (Re)conhecer os ingredientes para a preparação do prato Siga. - Escrever uma receita e texto de divulgação de prato típico.
ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Observe as imagens e responda às questões.

<p>a) O que você vê na imagem?</p> <p>b) Entre as imagens, qual delas é o prato Siga?</p> <p>c) Já comeu o prato Siga, comente como foi.</p> <p>d) O siga é o prato típico de que país?</p> <p>e) Quais os ingredientes são colocados no prato Siga?</p> <p>f) Na sua família com que frequência vocês comem o prato Siga?</p>
BLOCO DE ATIVIDADES
Atividade 1: A partir dos ingredientes abaixo listados, identifique quais deles são utilizados na preparação do prato Siga.
<p>Peixe grande Óleo Mancarra/amendoim</p> <p>Cenoura Sal Piri piri / malagueta</p>

Limão Cebola Candja/ Quiabo

Atividade 2: Depois de identificar ingredientes, por meio de um texto oral, explique a forma como preparar o prato Siga.



Atividade 3: Leia o texto abaixo sobre a gastronomia guineense e responda às questões propostas.

GASTRONOMIA DA GUINÉ-BISSAU

A cozinha tradicional guineense não nos deixa indiferentes pela paleta de sabores, aromas, ingredientes e cores que usa. Uma cozinha simples, mas surpreendente, resultante do cruzamento da cultura gastronómica ancestral africana com produtos da terra como legumes ou fruta que só ali encontramos com os matizes da cozinha tradicional portuguesa.

As ostras de raiz ou de rocha são abundantes na Guiné-Bissau e convidam a um bom convívio debaixo do mangueiro. Os camarões de Farim são outra iguaria a não perder. O limão, a malagueta, o óleo de palma ou o caldo de mancarra (amendoim) são omnipresentes na cozinha guineense caracterizada por sabores intensos e temperados. A acompanhar o “mafé” – o conduto composto por molhos e caldos de carne, marisco ou peixe – encontramos invariavelmente o arroz. Os peixes como a bica são muito apreciados e normalmente comem-se grelhados com um molho feito à base de cebola, limão e malagueta. E claro, arroz! Como pratos mais característicos, é de mencionar o Caldo de Chabéu (feito com óleo de palma, quiabos, carne ou peixe), o Caldo de Mancarra (caldo de amendoim com carne ou peixe), Sigá (confeccionado com quiabos, carne ou peixe e camarões), Pitche-Patche de Ostras (arroz de ostras), Cafriela (galinha da terra ou carneiro grelhados com molho de limão, malagueta e cebola), caldeirada de cabrito ou cabra grelhada [...]. Os sumos naturais também são aqui muito famosos, destacando-se o sumo de cabaceira (feito com o fruto do embondeiro), o sumo de ondjo (com folhas de bagitche), o sumo de veludo (fruto avermelhado, conhecido por

ter algumas características medicinais), o sumo de fole (fruto de uma árvore trepadeira), o sumo de farroba (fruto da árvore pé de farroba), sumo de mandiple (feito com um fruto amarelo, proveniente de um arbusto com o mesmo nome) e os

sumos de papaia, manga ou goiaba. Estes sumos naturais são servidos demasiadamente doces pelo que aconselhamos que se peça que seja adicionado pouco açúcar. Nas frutas destacamos a papaia, a manga, a pinha, a banana, o ananás, o fole e o caju fresco que é também muito apreciado na Guiné-Bissau.

Fonte: <https://clossvany.com/gastronomia-da-guine-bissau/>

- Resuma em poucas linhas qual é o tema do texto.
- A partir do texto, quais são os pratos característicos da gastronomia guineense?
- Mencione os sumos/sucos naturais citados no texto.
- Que frutas são destacadas no texto?

EXTENSÃO DA UNIDADE

Assista ao vídeo sobre o género textual receita e depois de assisti-lo faça escreva a receita de um prato que goste. Compartilhe com a turma e juntem todas as receitas em um livro de receitas.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PlpoNxRo7UM>

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Com base no que foi discutido e no texto sobre a gastronomia da Guiné-Bissau que se encontra na Atividade 3, produza um texto escrito para divulgar a gastronomia guineense com foco no prato Siga.

UNIDADE: Natal: nascimento de Cristo / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Narração dos factos e histórias à volta das tradições do Natal.

MARCADORES

Festividades; Religião; Família.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Conhecer bem a história do Natal.

Ler e interpretar imagens e textos escritos.

Expressar opinião oralmente e por escrito. - Escrever história de Natal.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observe atentamente as imagens e faça o que se pede a seguir.



- O que representam essas imagens?
- Fale de tudo o que sabe da história do Natal.

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Conte um pouco de como tem sido a celebração do Natal na sua família e ouça o que os colegas tem a contar. Celebrações semelhantes? Diferentes? Por quê?



Atividade 2: Leia atentamente o texto e responda às questões que seguem.



África EM Movimento

25 de dezembro de 2013 · 🌐

⋮

Tradições de Natal na Guiné-Bissau

1. As tradições envolvidas na comemoração do natal são muito antigas e foram se renovando no decorrer dos séculos. Durante esse tempo algumas culturas acabaram marcando suas festividades natalinas com aspectos regionais. Conheça algumas das tradições natalinas da Guiné-Bissau, País eleito pela página PALOP EM MOVIMENTO (por nos) à ser apresentado por diversas razões... Mas vamos ao que mais nos interessa:

2. As tradições de Natal na Guiné-Bissau são bastante diferentes das europeias. Mesmo dentro da Guiné existem grandes diferenças entre a capital do País, Bissau, e o interior do País. Independentemente do local onde vivem, cada etnia tem as suas próprias tradições e os Guineenses que são Católicos celebram o Natal de formas diversificadas.

3. No interior do país é habitual juntarem-se grupos de jovens da etnia Balanta e também de outras etnias durante a época das chuvas para fazerem a lavoura nas terras. Estes grupos são constituídos por cerca de 15 jovens. O pagamento desse trabalho é feito pelo dono de cada terra, através do pagamento de uma certa quantia ou de produtos (um porco, sacos de arroz ou outros produtos). Um dos jovens fica responsável por guardar o pagamento até à época do Natal. Com o aproximar do Natal, o grupo constrói uma barraca com folhas de palmeira, afastada da tabanca para os habitantes da aldeia não ouvirem o barulho dos festejos. Na noite de 24 de Dezembro os jovens de cada grupo juntam-se, matam um porco e dançam até à manhã de dia 25. No dia 25 convidam os mais velhos da tabanca e fazem uma grande festa onde comem, bebem, brincam e celebram durante todo o dia.

4. Em Bissau há missa à meia noite na véspera de Natal. Algumas famílias fazem uma ceia na noite de 24 de Dezembro. Embora não haja nenhuma comida típica para a ceia, podem fazer pratos tradicionais da Guiné-Bissau, como caldo de chabéu, caldo branco ou outros. A etnia Bijagó tem por tradição comer caldo de chabéu. No dia de Natal a festa dura todo o dia. Algumas pessoas cortam uma árvore do Bairro da Granja e é hábito decorá-la com balões.

PALOP EM MOVIMENTO!!!



6

2 comentários


Curtir


Comentar


Compartilhar

Fonte: <https://www.facebook.com/171522706388500/posts/183887845151986/>

- a) Quais são as tradições de Natal na Guiné -Bissau, de acordo com o texto?
- b) Você concorda com a visão da Guiné passada pelo texto? Justifique sua resposta.
- c) Escreva um comentário reagindo ao texto, já que ele foi publicado em uma rede social.

EXTENSÃO DA UNIDADE

Pesquise tradições de Natal em outros países de língua portuguesa e depois compartilhe com a turma.

**ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO**

Escreva uma história de Natal que represente as tradições do seu país e de sua família e que você gostaria de ler nos livros sobre a Guiné-Bissau.

UNIDADE: O caju / Guiné-Bissau

SITUAÇÃO DE USO

Interação social sobre uma das principais fontes geradoras de lucro a nível nacional.

MARCADORES

Agricultura; Economia; Diversidade cultural.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Valorizar o produto local (castanha de caju).

Reconhecer uma das principais fontes de rendimento do país.
 Reconhecer o impacto positivo e negativo da campanha de caju na vida da população guineense.
 Compreender imagens e textos orais.
 Produzir textos orais e escritos.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

A partir das imagens abaixo, discuta com o colega ao lado sobre a imagem da fruta que representa a principal fonte de rendimento da economia guineense e depois partilhe com a turma a conclusão dessa discussão.



BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Oiça o áudio e responda às perguntas a seguir a pares. Depois, cada par partilha as respostas com a turma. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=q6Zzl9KTgg4>

- Segundo o presidente da associação nacional dos agricultores da Guiné-Bissau, como correu a campanha de castanha de caju?
- O que é que ele prevê para o ano de 2023?
- O quê que o presidente da ANAC lamenta?
- A organização propôs algo como solução? O quê?

e) Qual é o balanço que os agricultores fazem da campanha de caju?

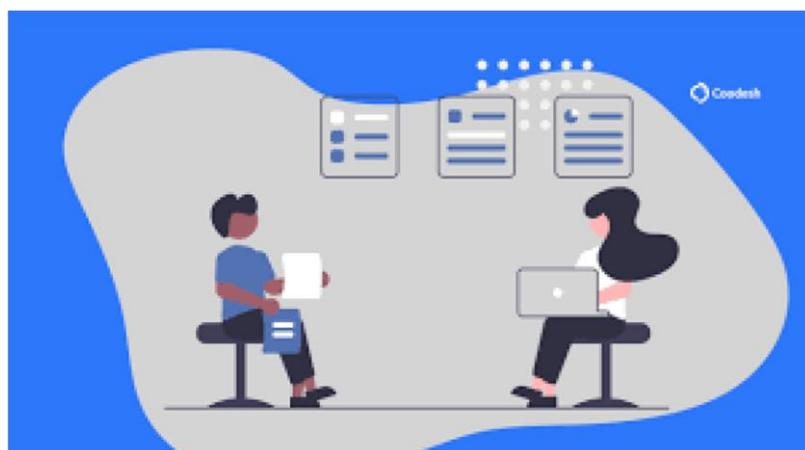
Atividade 2: Em pequenos grupos, discutam e proponham, por escrito, uma ou mais possíveis soluções para os problemas abaixo indicados.

- a) Fraca exportação de castanha.
- b) Falta de estratégias da parte do governo para melhorar a situação dos agricultores.
- c) Preço insignificante de castanha de caju.
- d) Número insuficiente de fábricas de transformação de castanha de caju.
- e) Campanha de caju como um dos principais fatores do abandono escolar.
- f) Desflorestação em massa para cultivo de cajueiros.



Fonte: <https://plataformamedia.com/2017/04/07/guine-bissau-nas-maos-do-mercado-internacionalde-caju/>

EXTENSÃO DA UNIDADE



Faça uma entrevista para conhecer outros problemas sociais relacionados à castanha de caju, ao vinho de caju

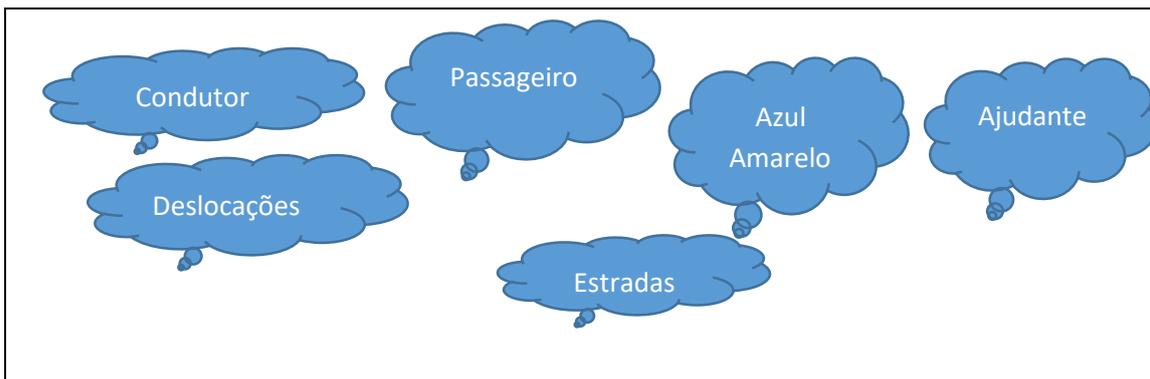
e aos pomares de cajueiro na Guiné-Bissau. Partilhe o resultado com a turma e, em conjunto, procurem propostas de soluções.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Com base nos argumentos do vídeo e dos colegas, escreva sobre as vantagens e desvantagens da produção e comercialização da castanha de caju e diga, também, quais podiam ser outras fontes de rendimentos para o país.

UNIDADE: Ouvindo Toka-Toka / Guiné-Bissau
SITUAÇÃO DE USO
Interação social sobre diferentes estilos musicais da Guiné-Bissau.
MARCADORES
Diversidade cultural; Música; Relações sociais.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Reconhecer ritmos da Guiné-Bissau. Interpretar letra de canção. Traduzir um texto escrito do género canção. Expressar pontos de vista, oralmente e por escrito.
ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Observe as palavras e diga ao par o ponto em comum e, em seguida, compartilhe com a turma o resultado da discussão.



BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Ouça a música atentamente e depois, em grupos, partilhe com os colegas a mensagem contida na mesma, o ritmo e a faixa etária que normalmente mais ouve o estilo e o papel da música na sociedade. No final, cada grupo partilha com a turma a conclusão a que chegou.



Fonte: <https://youtu.be/f0yeYpMBTGA>

Atividade 2: Agora, antes de ouvir novamente a canção, analise uma parte da letra da mesma e diga ao seu par se conhece outro ritmo musical, qual é o seu favorito e justifique porquê.

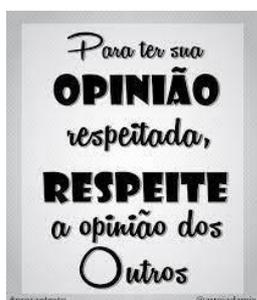
[...] Toka-toka, lebam, lebam. Lebam, lebam. Lebam, lebam, lebam
 Toka-toka lebam nha distinu nha ropas brankus tudu bida pretu
 Nkana paga, buna paga nkana paga, buna paga
 Sonsi nkanha ropa ki bu susa
 Sonsi nka na nha toka-toka ki bu nbarka

Nde ku na sinta?
 Amigu, sugura, sugura, sugura, alguim na ria gossi
 Sibú si bu ka tene lugar, pa ke ku buna para
 Si nfirmá ate na tchapa korenta nkana paga
 Bu tchuki tchuki djintis suma sardinha na lata
 Mbarka na toka-toka i chatisa stresi, so sakalata ali
 nha pe finka riba di nha sapa branku i bida pretu
 Para nkosta na mi [...] adaptado.

Atividade 3: Em pequenos grupos, façam a tradução da parte da música para português. No final, cada grupo comenta quais foram as dificuldades surgidas durante o processo de tradução e como as superou. Depois, o grupo entrega o seu trabalho ao outro para sugestões e comentários.



Atividade 4: Dê a sua opinião sobre se a circulação de toka-toka deve ser proibida ou não e justifique o porquê.



EXTENSÃO DA UNIDADE



Pesquise sobre outros estilos musicais que espelham a realidade sociocultural da GuinéBissau, com exemplos e traga os resultados para partilhar com a turma.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Para consolidar o que foi aprendido, cada um escreve, de 15 a 20 linhas, uma pequena crítica sobre a música e o seu papel na construção de uma sociedade.

<h1>Música e Sociedade</h1>	_____

UNIDADE: <i>Rap Guigui</i> e narração da história / Guiné-Bissau
SITUAÇÃO DE USO
Debate acerca da função social do <i>Rap guigui</i> .
MARCADORES
Música; História; Política.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Compreender letra de canção; Identificar elementos estruturadores da música <i>rap</i> (estrofe; rima; verso; refrão). Debater sobre gênero musical <i>Rap Guigui</i> e seu papel social. - Compreender e produzir textos orais e escritos.
ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Assista aos vídeos das duas músicas e enquadre-as num dos gêneros músicas (<i>Rap</i>; <i>kumbê</i>; <i>Tina</i>). Na sequência, justifique o enquadramento.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Y1t5Y7hXgbg>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=g-JuDLf4j60>

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Leia a tradução da letra de música “Puder” e diga o que narra. Se atente aos acontecimentos da história do país que marcaram as últimas duas décadas do século XXI.

Meu coração tem chave
 Agarra e abri
 No dia que me enganar
 Então conseguiu me
 vencer
 Poder
 Já assisti homens a
 morrer
 Por causa de mulher
 Por sua causa macacos
 estão a governar na
 praça
 Deixaram os homens na
 mata
 Poder
 Por sua causa homem foi
 perseguido
 Encontrado dentro de
 guarda-fato
 Por sua causa Paulo
 Correia, Viriato Pam e
 camaradas foram
 sepultados na mata
 Poder
 Tu os fez serem
 encontrados
 E foram torturados
 Se olhos perfurados
 Se queres que eu te
 queira poder
 Traga Nino
 Traga meu Tagme
 Se queres que eu te
 queira poder
 Traga Anssumane
 Traga-me Lamine
 Traga Helder
 Traga Verissimo
 Traga Baciro
 Traga Rachido

Traga Liberato
 Se tu não és ingrato
 Traga Robaldo
 Se tu fores sagrado
 Poder

Posso ser muito pobre
 Meu sol não irradia
 Não quero poder
 Crianças me escutam
 Não quero poder
 Para que o meu sangue
 se derrame em nada
 Perder a minha vida
 Não te quero poder
 Se é isso que me dará
 felicidade
 Não quero poder

Presenciamos o tempo
 em que Nino era
 autoridade
 Se povo estivesse em
 apuros ele era o remédio
 Para expulsar Luís
 Cabral ele nos auxiliou
 Quando foi morto nos
 contaram outra história
 Presenciamos o tempo
 quando Ansu não era
 falso
 Acompanhava a
 população em todos os
 seus passos
 Para expulsar o Nino foi
 ele que nos auxiliou
 Quando foi morto nos
 contaram outra história

Presenciamos o tempo
 em que Cabral não era
 cabo-verdiano
 Quando ele era
 verdadeiro guineense
 nascido em Bafatá
 Para tomada da
 independência ele
 ergueu-se como homem
 Quando foi morto nos
 contaram outra história
 Poder não perde sangue
 Poder não se isola
 Ele mata
 Joga-o na vala
 Ele ama
 Mas o seu amor é patético
 Que nem borboleta
 Quando queres lhe
 agarrar é nesse momento
 que ele lhe tira a vida
 Poder não tem colega
 poder
 Vai a merda poder
 Por sua causa não vou
 matar

Posso ser muito pobre
 Meu sol não irradia
 Não quero poder
 Crianças me escutam
 Não quero poder
 Para que o meu sangue
 se derrame em nada
 Perder a minha vida
 Não te quero poder
 Se é isso que me dará
 felicidade
 Não quero poder

Fonte: O próprio elaborador da Unidade Didática.

Atividade 2: Releia a letra da música traduzida, com atenção, e destaque o que se pede.

- Nome de um Herói Nacional.
- Nome de algum ex-presidente da República.
- Nome de uma autoridade morta pelo conflito político e militar.

Atividade 3: Leia os trechos da música “Puder” e classifique-os de acordo com os elementos que os contituem (estrofe; rima; refrão e verso).

Nha korson tene tchabi

Pega bu iabri

Dia ku bu n’ghanan Rimas - repetição do
 N’ta bu consegui N’ghanan mesmo som, no fim



Puder de dois ou mais
N'odja badja matchus na kebra kudjer versos.

Pabia di bo homis pirdi mindjer

[
.
.
.
.]

N'pudi sedu koitadi garandi

Nha sol kata iardi

N'ka mistiu puder

Meninus ku na bim bo sukutan

Bo obi nha konsidju Refrão - caracteriza

N'ka misti puder como um verso ou

Pa nha sangui darma na nada agrupamento de versos Pirdi nha bida que se repete
ao final

N'ka misti puder de cada estrofe.

Si kila ku na dam felisidadi

I tisin kasabi

N'ka misti puder [...]

Puder kata pirdi sangui

Puder kata dingui

Puder kata mandji Verso - é uma única

I ta mata frase em uma

Bota na baleta composição poética.

I ta ama

Mas si amor pateta

Suma burbuleta

[
.
.
.
.]

N'pudi sedu koitadi garandi

Nha sol kata iardi

N'ka mistiu puder

Meninus ku na bim bo sukutan Estrofe - uma unidade

Bo obi nha konsidju dentro de um poema,
N'ka misti puder sendo formada por Pa nha sangui darma na nada
 versos.

Pirdi nha bida
N'ka misti puder

Si kila ku na dam felisidadi

I tisin kasabi

N'ka misti puder [...]

EXTENSÃO DA UNIDADE



Em grupos, façam um trabalho de busca pela internet, ou, se possível, uma entrevista com um *rapper* guineense e tragam as informações alcançadas para debater na sala de aula.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Construa um texto escrito apresentando seu ponto de vista sobre a contribuição da música no debate social, dando destaque ao gênero *rap guigui*.

Apêndice 01**Questionário para professores de português do Liceu Nacional Kwame Nkrumah**

1. Que metodologia você usa para ensino de língua portuguesa e que materiais didáticos você usa para ensino do mesmo?

R.:
