

## Ensino da língua portuguesa e o Livro Didático no Ensino Fundamental guineense

Nuna Nunes Correia<sup>1</sup>

### RESUMO:

As discussões em torno da situação do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau têm se tornado cada vez mais frequentes, pois mesmo sendo a língua oficial e de escolarização, o português não constitui a língua do dia a dia, o que torna o seu ensino um processo muito complexo. O ensino que estamos tratando aqui se refere não só às práticas dos professores dentro de salas de aulas, mas também aos próprios materiais didáticos que orientam as práticas dos professores. Sendo assim, neste trabalho, buscamos analisar, por meio do material didático *História dos avós: caderno de exercícios, 4º ano*, o ensino de português no Ensino Fundamental da Guiné-Bissau. Isto é, a partir deste material, procuramos nos concentrar apenas na maneira como as atividades gramaticais foram apresentados no livro para o processo de ensino. Para isso, fizemos pesquisa documental com uma abordagem qualitativa e, nos baseamos nos escritos de Correia (2021); Freire; Guimarães (2011); Baldé (2013); Antunes (2003). As análises mostraram que o material didático se dedica aos exercícios gramaticais descontextualizados e fragmentados, focando nas divisões de grupos nominais e verbais, conjugações de verbos, sinônimos e antônimos, adjetivos e pronomes. Com isso, percebemos que o ensino de português no Ensino Fundamental guineense, a partir do livro didático, se fundamenta na perspectiva tradicional, focando na gramática normativa como centro das atividades, impedindo o aluno de desenvolver a competência comunicativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de português. Ensino Fundamental. *História dos avós*. Contexto guineense.

### 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, sempre que falamos das línguas e do ensino na Guiné-Bissau, logo surge a discussão sobre o ensino da língua portuguesa, não só pelo fato de ser a única língua oficial, conseqüentemente, da escolarização, do trabalho e do contato com outros países, mas também por não ser a língua da comunicação diária. Dessa forma, o ensino da língua portuguesa vem sendo questionado, isto é, a forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos, a maneira como os professores passam tal conteúdo para os alunos e a forma como os próprios aprendizes desenvolvem a língua portuguesa, principalmente, nos primeiros momentos da escolarização. Em outras palavras, um questionamento em volta do ensino de uma língua que não faz parte do cotidiano do aluno guineense, mas que ele é obrigado a falar

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: [nunanunescorreia@gmail.com](mailto:nunanunescorreia@gmail.com).

porque a sua língua materna, neste caso, o crioulo ou as línguas étnicas, ainda não foi normatizada, o que significa também que não pode fazer parte do ensino (CORREIA, 2021; FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Logo, todo o processo de ensino é conduzido nesta língua lusa que ele, o aluno, desconhece, mas que é considerada a única língua de ensino em todo território nacional. Essa questão se deve ao fato de que, assim como todos os países colonizados por Portugal, a Guiné-Bissau também decidiu adotar o português como a língua oficial depois da independência. Na verdade, não existe documento que oficialize a língua portuguesa como a única oficial, porém se tornou oficial, porque depois da expulsão dos tucas<sup>2</sup> nas terras guineenses, todos os documentos estavam escritos em português. Só em 2007, segundo Baptista (2015), saiu um documento que tornou obrigatório o uso de português em estabelecimentos e em salas de aulas.

Mesmo tendo-se tornado uma língua obrigatória e única aceita pelos professores em salas de aulas, o ensino de português na Guiné-Bissau repousa sobre uma base muito estreita e baseia-se apenas nos princípios gramaticais, o que acaba dificultando muito o seu desenvolvimento por parte do aluno, pois tudo que ele faz dentro de salas de aulas é fixar algumas frases de uma forma descontextualizada. Isso faz com que o educando estude até chegar o último ano do Ensino Médio, mas ainda continua com muita dificuldade de se comunicar em língua portuguesa, fato que vem preocupando tanto os profissionais da área de ensino, quanto os pesquisadores. Mesmo com a reformulação das Leis de Base do Sistema Educativo guineense, em 2010, e com a elaboração de algumas propostas de ensino, levando em consideração o contexto guineense, as pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada (CORREIA, 2021; CÁ, 2019; BALDÉ, 2013) ainda mostram e trazem dados preocupantes sobre o ensino e os materiais didáticos. Segundo os autores, o ensino da língua portuguesa tem deixado muito a desejar e os livros didáticos trazem exercícios sem levar em consideração a realidade dos estudantes, o que acaba não contribuindo muito para o processo de ensino da língua e o seu uso.

Por isso, neste texto buscamos analisar o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau a partir do livro didático usado para as aulas dos alunos da 4ª classe<sup>3</sup> do Ensino Fundamental, procurando concentrar apenas nos exercícios gramaticais apresentados pelo livro, isto é, na maneira como os exercícios foram organizados para o processo de ensino de português. Para

---

<sup>2</sup> Nome usado durante a colonização para referir os portugueses.

<sup>3</sup> Termo usado no contexto guineense para referir série.

isso, fizemos análise do livro *Histórias dos avós: caderno de exercícios, 4º ano*<sup>4</sup> destinado aos alunos do Ensino Fundamental em quase todas as escolas do território nacional, seja ela privada ou pública, da capital ou do interior. O material analisado aqui se trata de um caderno de exercícios que traz todas as atividades pensadas para o processo de ensino de Português.

É importante salientar que essa discussão surgiu a partir da nossa dissertação, na qual discutimos o ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística guineense. Neste trabalho, fizemos um recorte e nos concentramos apenas no ensino de português, especificamente nos exercícios apresentados no livro anteriormente referido. Portanto, até um certo ponto, podemos dizer que, pretendemos, em primeiro lugar, com este texto, problematizar, a partir de uma perspectiva crítica, o ensino de português no Ensino Fundamental guineense. Em segundo lugar, problematizar o livro didático aqui analisado pois é um material de uma longa data de uso, mas que até os dias atuais parece não receber tratamento analítico. Sendo assim, fizemos a pesquisa documental, com a abordagem qualitativa. Tomamos como principal base teórica os trabalhos de Correia (2021). Também nos fundamentamos nos escritos de Antunes (2003); Baldé, (2013); Freire e Guimarães (2011). Ou seja, baseamos nos autores que discutiram sobre o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, as práticas de professores dentro de salas de aulas e os materiais didáticos usados para o processo de ensino.

Dessa maneira, para além desta pequena introdução, organizamos os trabalhos em quatro momentos: no primeiro momento, procuramos estabelecer uma discussão sobre a língua portuguesa na Guiné-Bissau, o seu *status* de uma única língua oficial e de escolarização. Em seguida, nos concentramos mais no processo de ensino dessa língua lusa a partir de diferentes autores. Depois, fizemos as análises do livro didático, dando mais ênfase nas atividades gramaticais, e, por último, abrimos uma discussão sobre o ensino de português no Ensino Fundamental a partir do material. Em seguida, trazemos as nossas considerações finais em relação às discussões levantadas.

As análises nos mostraram que o material didático se concentrou muito mais nos exercícios descontextualizados de preencher lacunas, conjugar verbo, classificar grupos nominais e verbais, adjetivos, pronomes, formar frases isoladas e deslocadas. Com isso, entendemos que o livro analisado traz atividades isoladas de certo e errado, como também propõe e incentiva o educando a trabalhar de uma forma descontextualizada. Partindo disso, compreendemos que o ensino de português no Ensino Fundamental se baseia na perspectiva

---

<sup>4</sup>O conjunto dos livros *Histórias dos avós* está composto por três livros: livro do professor, livro de leitura e caderno de exercício, mas, neste trabalho, analisamos apenas o último, caderno de exercício

tradicional, focando na gramática como principal fonte das suas atividades dentro de sala de aulas. Dessa forma, o próprio ensino acaba impondo limites para o estudante, pois se centra apenas na competência linguística, deixando de lado a competência comunicativa.

## **2. STATUS DE LÍNGUA OFICIAL E DE ENSINO**

Não é preciso fazer vários levantamentos para saber que a Guiné-Bissau é um país de multiplicidade linguística, pois a diversidade étnica e linguística que formam o país no seu todo já fala por si. Esse fato fez com a diversidade linguística se tornasse algo presente no dia a dia do povo guineense, visto que sempre que andamos pelas ruas de Bissau, houve-se o falar da etnia manjaco, de pepel, de fula, de balanta<sup>5</sup> etc., e de diferentes línguas em nosso território, o que reforça, cada vez mais, a ideia de um país com uma grande riqueza linguística. Entretanto, quando voltamos para o Sistema de Ensino da Guiné-Bissau, parece que tal diversidade fica fora de salas de aulas, pois a única língua aceita pelo sistema e pelos professores é a língua do colonizador. Nem mesmo o crioulo, que segundo Couto e Embaló (2010), é falado por cerca de 75% a 80%, conseguiu escapar desta exclusão, porque, ainda, acredita-se que o uso do crioulo dentro de sala de aulas é um atraso para o desenvolvimento do português. Então, eliminar toda barreira que impede o crescimento de português tem sido o assunto privilegiado no Sistema educativo guineense e, em particular, dos professores guineenses. Assim, fica claro que, mesmo estando fora da época da colonização, as representações sobre a língua portuguesa ainda são as mesmas, isto é, o português continua sendo a língua dominante, mesmo com menor número de falantes.

Não é de hoje que a língua portuguesa vem gozando de um status privilegiado no contexto guineense. Isso porque, depois da expulsão dos portugueses, o Estado da Guiné, assim como vários países africanos colonizados por Portugal, também optou por escolher o português como a língua oficial da nação, alegando as condições que este possui, isto é, de ser uma língua normatizada. Isso porque o crioulo, que é a língua mais falada, não era, e ainda não é, uma língua com escrita padronizada, por isso ocupar o lugar de língua oficial, segundo Freire e Guimarães (2011), dificultaria muito o processo de ensino, pois não haveria materiais ou textos que orientassem o ensino. Já Namone e Timabane (2017) acreditam que a adoção do português é mais uma escolha política ideológica, ou seja, para a Guiné-Bissau se desenvolver precisava de uma língua que lhe permitisse manter relações de cooperação com outros países, neste caso, o

---

<sup>5</sup>Nomes dos grupos étnicos da Guiné-Bissau.

português. Esse fato fica claro na fala de Cabral (1976) quando disse que para o país avançar na ciência precisava de português. Dessa forma,

A língua portuguesa com suas regras, condutas e normas a seguir não foi, inicialmente, inteiramente assimilada pelos originais. Eles e elas, em quase sua totalidade, não a falavam. Contraditoriamente, foi a língua escolhida por seus dirigentes diante da sua praticidade-, é conhecida e falada em outros continentes-, pois outras dezenas delas faladas a poucos quilômetros umas das outras não eram entendidas entre si. A língua crioula, a mais falada delas, não era hegemônica em nenhuma dessas nações nos anos 1970 e também por não ser uma língua que contasse com código gráfico, ofereceu dificuldades para o trabalho consistente e eficaz de alfabetização que Paulo compreendeu com as elites dirigentes em alguns dos países recém-libertados (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 27).

A preocupação que se coloca aqui não se trata apenas do uso diário, mas do ensino, visto que é uma língua que está longe da realidade cotidiana do aluno guineense. Em outras palavras, como ele, o estudante, vai aprender uma língua que fala ou apenas ouve falar dentro de sala de aulas e nos livros didáticos? Essa questão fica complicada quando se trata de alunos do Ensino Primário que se acostumaram com o crioulo em casa, mas logo no primeiro dia que chegam à escola são confrontados com esta língua lusa. A situação fica mais complexa para aquele educando que mora bem distante de Bissau e que só fala as línguas étnicas locais, mas precisa falar o português, sem ao menos saber muita coisa em crioulo. Não estamos afirmando que há uma linearidade para chegar ao português, entretanto compreender bem o crioulo facilita um pouco para chegar a língua portuguesa, já que o crioulo que se fala no território guineense é de base portuguesa (SEMEDO, 2011).

Então, mesmo com tantos problemas e uma base muito estreita, o português acabou ficando suas raízes nas terras guineenses como língua oficial e, automaticamente, do ensino e do trabalho. Até o jornal nacional, de acordo com Correia (2021), ocorre nesta língua lusa, deixando de lado, ou melhor, privando a maior parte da população de acesso à informação, isto é, aqueles que não sabem falar e não entendem o português. Então, o que se vê é que, um povo, dentro da sua própria pátria é privado de certas informações. Esse fato mostra a importância e privilégio que o português tem recebido na Guiné-Bissau, por isso, embora existampesquisadores falando da importância do crioulo no dia a dia e na educação, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental guineense (ver FREIRE, GUIMARÃES, 2011; BALDÉ, 2013; CORREIA, 2021), não há uma política linguística que pense sobre tal língua, como também não há financiamento do Estado guineense para um estudo mais aprofundado de crioulo para queeste possa ser, não só a língua de ensino, mas também a

língua em que os guineenses escreverão e lerão formalmente. Portanto, fica claro que a oficialização do português não foi só por falta da normatização do crioulo, porque já se passaram 48 anos desde a Proclamação da Independência, mas nada mudou até agora. Enquanto isso, as aulas continuam em português, e os alunos, principalmente, os de zonas rurais mais afastados, continuam levantando questionamento sobre o português.

### **3. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO GUINEENSE**

Apesar das discussões que envolvem as questões da língua do ensino na Guiné-Bissau, o português conseguiu estabelecer-se como a única língua de todo o processo de escolarização, desde o Ensino Primário até ao Ensino Superior. Sendo assim, tornou-se também a única língua que o aluno guineense possui para manter contato com outra parte do mundo e para ter acesso ao mundo de tecnologia de informação e comunicação. Ser proficiente no português e poder se comunicar bem não é apenas uma opção, mas uma necessidade para o educando. Dessa maneira, o ensino da língua portuguesa exige muito do trabalho do professor que precisa mobilizar metodologias críticas para o ensino de uma língua e, ao mesmo tempo, elaborar estratégias pedagógicas necessárias para que o aluno possa desenvolver a fala, a leitura, a audição, assim como a escrita.

Falar do ensino no contexto guineense é falar do sistema educativo em si, dos desafios, das perspectivas, das dificuldades, dos avanços e do ensino propriamente dito, pois são elementos que constituem o ensino do seu todo. Porém, aqui, queremos apenas nos concentrar no ensino de português, isto é, na disciplina da língua portuguesa. Para pesquisadores como Correia (2021), Cá (2019) e Baldé (2013), os resultados do ensino do português no contexto guineense não têm sido bons, visto que os materiais didáticos e as práticas dos professores parecem estar longe da realidade dos alunos. Ainda, sem contar que, muitas das vezes, o estudante, principalmente o de Ensino Fundamental, chega à escola sem saber falar português. Isso significa que,

Logo, 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. Imaginemos, por exemplo, a situação de uma criança de etnia pepel ou balanta que vive na zona rural, não conhece o crioulo, mas quando chega à escola, precisa aprender tudo em português, pois o livro didático que o sistema lhe proporciona está tudo em português (CORREIA, 2021, p. 59).

Esse fato faz com que a aquisição de língua seja um processo um pouco difícil para a criança do Ensino Fundamental, porque o contexto de aprendizado lhe oferece uma língua totalmente diferente da que está acostumada a usar no seu dia a dia, crioulo ou língua étnicas. A isso acrescenta-se o fato de que, conforme Balde (2013), o ensino de português é ministrado como se fosse a língua materna. Isso porque as práticas dos professores são baseadas apenas nos exercícios gramaticais descontextualizados, o que deixa tudo mais complexo ainda. A alegação do autor de que o português é ensinado como se fosse a língua materna devido aos exercícios gramaticais, no “certo e errado”, deixa subentendida o pensamento de que o ensino de língua materna se dá por meio de ensino de princípios gramaticais apenas, o que é um grande equívoco, visto que ensinar uma língua, seja ela materna ou não, está além de ensinar apenas a regras e não regras. Sobre esse fato, Antunes (2003) argumenta que o ensino de língua não pode deixar de ser interativo, voltado para questões de comunicação social, o que significa que, para além da famosa gramática, há que se considerar também a leitura, a produção de texto, a oralidade, o léxico etc. Ignorar todos esses elementos pode contribuir para a crença de que a língua se limita à gramática.

Voltando para questões do ensino da língua portuguesa no contexto guineense, em uma das observações feitas nas salas de aulas, Cá (2019) percebeu que, em quase todas as discussões, o professor só se concentrava nos elementos gramaticais e nos exercícios voltados para tais assuntos. Ainda, durante as aulas, o educando pediu aos alunos que comprassem a gramática normativa, porque para serem proficientes em língua portuguesa, precisam estudar muito e conhecer as regras. Então, até aqui, podemos perceber que a gramática sempre volta a ser um problema, pois como dito por Antunes (2003), a má compreensão que se tem da gramática e da língua em si mesmas faz com que as aulas de língua portuguesa se transformem em oficinas de análises de frases isoladas. Para justificar tal apego, Baldé (2013) afirma que, por falta de formação pedagógica, os professores sempre acabam recorrendo ao ensino do "certo" e "errado", como sendo a única fonte e fundamento para as aulas.

As discussões estabelecidas até agora mostram que a gramática normativa tem sido o centro das atividades e práticas dos professores guineenses, o que não ajuda muito no desenvolvimento do aluno. Lembrando que ele, o educando, só fala o português na escola, aliás, só dentro de sala de aula, e não no seu dia a dia, então chegar à sala de aulas e encontrar com um ensino desse tipo, complica mais a sua situação, pois tudo que ele aprende são frases elaboradas de uma forma mecânica. Passemos para a análise dos materiais que os educadores usam para elaborar os exercícios.

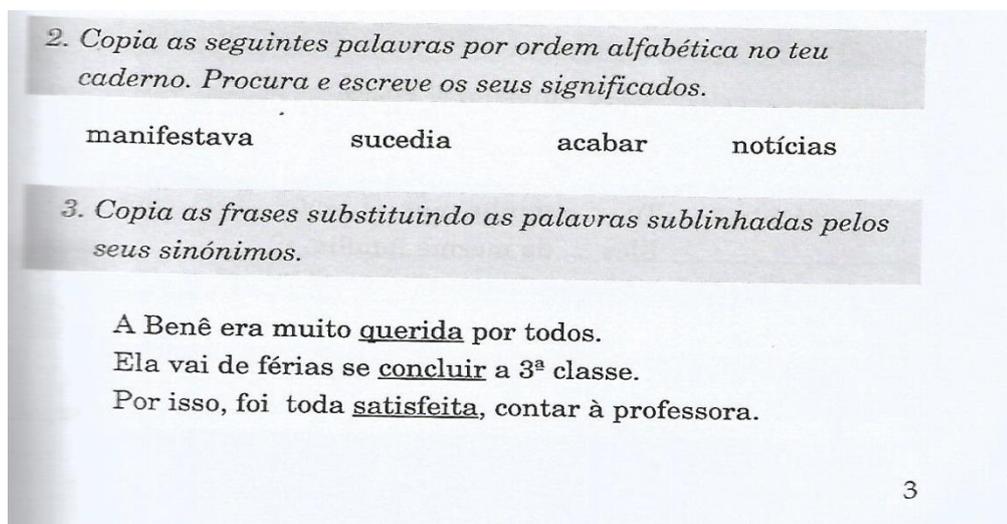
#### 4. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Falar do ensino de língua portuguesa no contexto guineense, inclui também falar dos materiais didáticos, porque estão sempre interligados, ou melhor, são recursos que o professor mais usa para a sua prática em salas de aulas. Não estamos dizendo que os livros didáticos são os únicos recursos, mas os principais. Assim, trazem conteúdo para o ensino de uma língua ou organização de uma disciplina. Levando isso em consideração, neste pequeno texto analisamos o livro didático *História dos avós: caderno de exercícios 4º ano* publicado pela Editora Escolar da Guiné-Bissau, em 1997. É um livro usado em conjunto com o livro de leitura, também de mesmo nome e que contém apenas textos para leitura. Entretanto, neste trabalho analisamos apenas o caderno de exercício, visto que pretendemos apenas concentrar nos exercícios usados nas aulas de português dos alunos de Ensino Fundamental de 4º ano. O livro foi escrito pelas autoras Maria do Carmo Mendes, Valentina Joaquim Ferreira e Maria do Carmo Machado, com a coordenação pedagógica de Monica Benoit. Desde a sua publicação, vem sendo usado para as aulas de português em todo território nacional, seja na cidade ou no interior do país, seja escola pública ou privada. Entendemos que é um livro de grande relevância no contexto guineense, por isso, analisá-lo, aqui, não é estabelecer um juízo de valor, dizer se é bom ou não, se há algo ruim ou não, mas trazer um olhar crítico e problematizar o ensino de português a partir dos exercícios contidos nele.

Folhando atentamente o material didático em análise, podemos fazer a sua divisão em 3 partes: a primeira parte é constituído apenas de exercícios, já a segunda é destinada a conjugação de verbos regulares e irregulares, enquanto a terceira parte é destinada aos vocabulários, recheado de palavras com os seus significados, isto é, palavras que podem ser consideradas difíceis para os estudantes de 4ª série guineenses, já que a maioria só se encontra com esta língua lusa dentro de sala de aulas. A primeira parte contém exercícios com análise dos pronomes, substantivos, verbos, adjetivos, sinónimos, antónimos, formações de frases e seus constituintes, os quais analisamos aqui.

Ao abrimos a primeira página do livro, encontramos atividades de organização das palavras em ordem alfabética e também da substituição das mesmas pelos seus correspondentes, como se vê no exemplo que se segue:

**Figura 1**



**Fonte:** Mendes, Ferreira e Machado (1997).

Nesta tarefa, ele, o aluno, está sendo solicitado a escrever as palavras por ordem alfabética e, ao mesmo tempo, para substituí-las por seus sinônimos. Organizar as palavras por ordem alfabética ou substituí-las pelos seus sinônimos, sem saber o sentido que tal mudança causa no texto limita a atividade ao nível da estrutura organizacional de alguns suportes textuais como catálogos e dicionários. Então, tudo o que a criança resta a fazer com esta atividade é respondê-la de uma forma mecânica, pois o essencial que ele deveria saber sobre os sinônimos foi trocado por uma aprendizagem de memorização, isto é, não passa do que diz Antunes (2003) ao lembrar que a escola perde muito tempo ensinando taxonomias gramaticais como se estas correspondessem ao funcionamento da língua. Para o educando guineense que não fala português no seu dia a dia, acaba trocando palavras por outras que talvez nem façam sentido para ele, o que não lhe proporciona conhecimento algum sobre o funcionamento da língua portuguesa em si e sobre a interação.

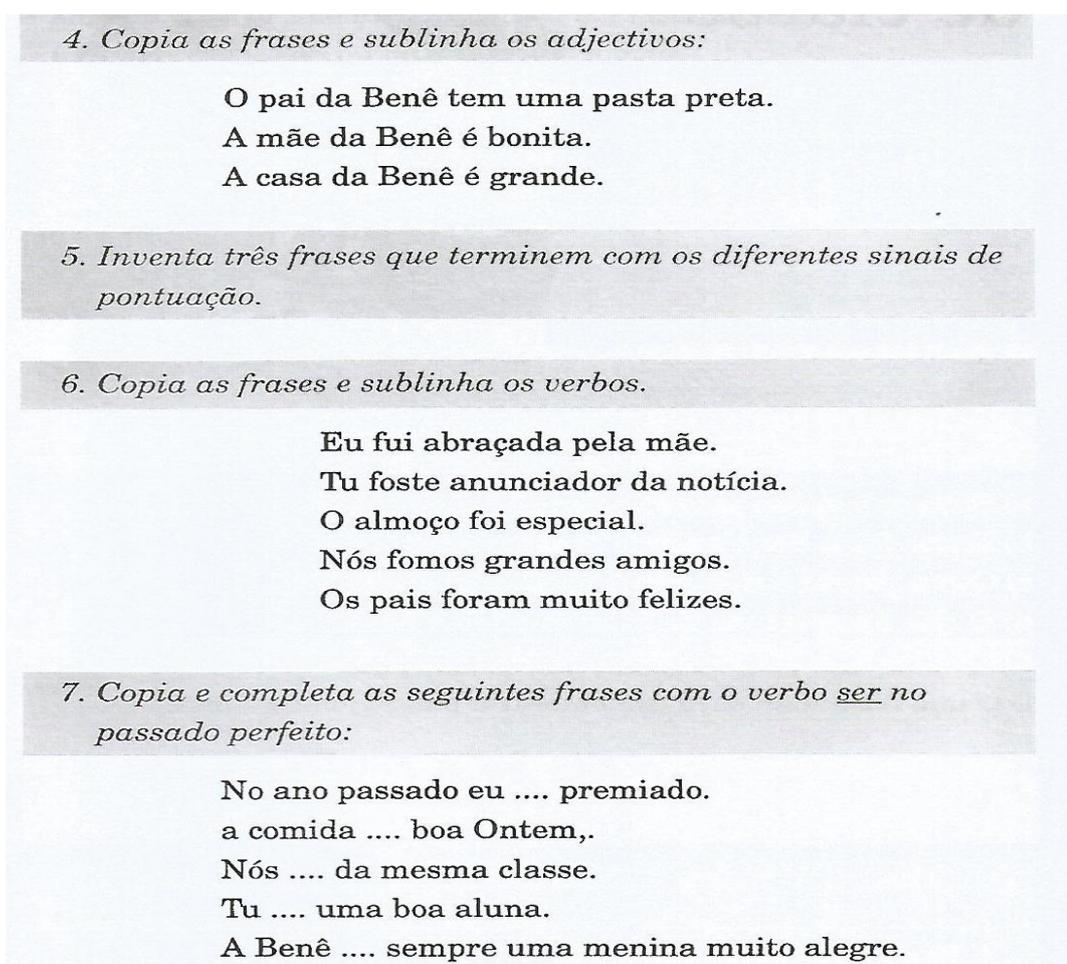
Acreditamos que o pensamento por trás dessas atividades soltas é que, substituindo palavras por outras, a criança poderá conhecer mais palavras em língua portuguesa, logo isso vai melhorar o seu repertório e, conseqüentemente, poderá usá-las e falar melhor o português. Percebe-se, desta forma, que o domínio, ou melhor, a proficiência da língua portuguesa foi associada ao acúmulo de palavras que talvez o estudante possa aprender e fixar, o que é um grande equívoco. Ainda lembrando que o aluno já tem os significados de palavras na última parte do livro, então a ele só resta copiar e colar, sem nenhum senso crítico. Não é, por acaso, que Couto e Embaló (2010) afirmaram que é senso comum o aluno guineense memorizar um

texto sem o senso crítico, pois, a maior parte da atividade que ele encontra no livro didático lhe dirige para tal prática.

É importante ressaltar que não negamos a necessidade dos exercícios gramaticais desse tipo nos livros didáticos e dentro de salas de aulas, pois “toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada” (ANTUNES, 2003, p. 85). Logo, entende-se que não há língua sem uma gramática. Mas, o que queremos frisar é que os materiais didáticos, não podem se prender só a isso porque o aluno precisa muito da parte da interação, visto que só entra em contato com a língua que está aprendendo dentro do ambiente escolar.

Ao seguirmos adiante, encontramos mais atividades com o objetivo de fazer o aluno fixar memorizar e dominar apenas as regras gramaticais, principalmente, as dez classes, deixando de lado a parte funcional da língua, a parte da comunicação, como se observa no exemplo da página 6 do mesmo livro:

**Figura 2:**



4. *Copia as frases e sublinha os adjetivos:*

O pai da Benê tem uma pasta preta.  
A mãe da Benê é bonita.  
A casa da Benê é grande.

5. *Inventa três frases que terminem com os diferentes sinais de pontuação.*

6. *Copia as frases e sublinha os verbos.*

Eu fui abraçada pela mãe.  
Tu foste anunciador da notícia.  
O almoço foi especial.  
Nós fomos grandes amigos.  
Os pais foram muito felizes.

7. *Copia e completa as seguintes frases com o verbo ser no passado perfeito:*

No ano passado eu .... premiado.  
a comida .... boa Ontem.,  
Nós .... da mesma classe.  
Tu .... uma boa aluna.  
A Benê .... sempre uma menina muito alegre.

**Fonte:** Mendes, Ferreira e Machado (1997)

As atividades presentes nesta figura mostram exatamente as prioridades do livro em análise, ou seja, tarefas que não fazem sentido para o aluno e que não dizem respeito ao funcionamento da língua. Neste outro exercício a importância foi dada a classificação dos adjetivos, e dos verbos, pedindo aos educandos que sublinhassem tais classes gramaticais. Como se percebe, a atenção é sempre dada à gramática, o que acabou ocupando a maior parte do livro *Histórias dos avós: caderno de exercícios 4º ano*. Dessa forma, não se pode esperar que o aluno desenvolva a língua, se tudo que encontra são propostas de atividades que não fazem muito sentido para ele. Este fato faz com que o próprio material se transforme em uma das barreiras para a proficiência em língua portuguesa.

Discutindo essa questão, Possenti (1997) lembra que é obrigação da escola ensinar a norma padrão para que os estudantes possam ter o domínio da variedade culta, o que mostra que é normal também que os materiais didáticos tragam atividades de tais modalidades. Entretanto, a questão é não tornar essas tarefas o foco dos livros como se constata nos exemplos apresentados. Dessa maneira, entendemos que a proposta de sublinhar os adjetivos e os verbos ou outras classes gramaticais acaba não fazendo muito sentido, pois de nada adianta o aluno sublinhar os adjetivos, os verbos ou os pronomes ou preencher as lacunas se não entender primeiro as funções dessas classes sublinhadas e o sentido que causam no texto. Compreendemos que, nessa parte, o domínio da língua portuguesa foi ligado ao domínio das regras, como se o domínio destas correspondesse ao domínio da língua portuguesa, por isso, o livro *Histórias dos avós* se concentrou mais nas atividades dessa natureza.

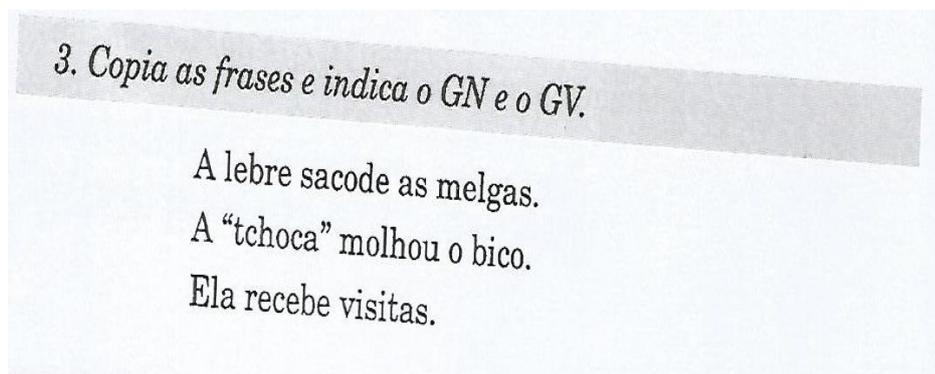
Ainda, não podemos deixar de sublinhar a 5ª pergunta na figura apresentada, pois ela chama atenção de qualquer profissional que trabalha com o ensino de língua, seja materna ou não. Como se pode pedir a um aluno que invente três frases do nada? O livro não só trouxe tarefas descontextualizadas, como, também, produção de textos dentro desta mesma concepção. Desta maneira, o importante, na perspectiva do caderno de exercício analisado aqui, é que o estudante saiba apenas reconhecer e identificar os nomes das classes, assim como escrever frases em que essas classes se encaixam corretamente, porém sem saber a relevância de cada uma delas numa sentença e que “as regras implicam o uso, destinam-se a ele, orientam a forma de como dizer, para que este dizer seja interpretável e inteligível” (ANTUNES, 2003, p. 92).

Com isso, fica notável a preocupação com qual o livro foi pensado e projetado, isto é, o de fazer o educando guineense conhecer bem as regras que, na verdade, conforme nos lembra Antunes (2003) são apenas taxonomias que vem tomando o lugar das regras propriamente ditas

e tomando conta, não só de salas de aulas, mas também dos materiais destinados ao ensino de línguas como se vê no livro *História dos avós: caderno de exercícios, 4º ano*.

Uma das atividades frequentes no material em análise são os constituintes da frase, ou seja, a divisão de grupo nominal e verbal, conforme o exemplo que se segue:

**Figura 3:**



**Fonte:** Mendes, Ferreira e Machado (1997)

No geral, são esses exercícios que encontramos na primeira parte do material analisado, isto é, atividades de sinónimos, de grupo nominal e verbal, e de classificação de classes gramaticais. Dessa forma, percebe-se que, tirando as perguntas de compreensão de leitura e produção de textos que não analisamos aqui, a primeira parte do livro analisado foi dedicado apenas a descrição gramaticais, o que acabou fazendo com que o caderno de exercício se tornasse numa das causas de não desenvolvimento da língua portuguesa por parte do aluno, pois não se pode esperar que um aluno que só fala português dentro de sala de aulas aprenda com tarefas e discussões que lhe proporcionam apenas sentenças descontextualizadas, fragmentadas e, muitas das vezes, que não fazem muitos sentidos para ele. Assim, a forma como os exercícios foram organizados aqui transformou o ensino de português, como diz Correia (2021), em uma atividade "nociva" para o aluno. É importante frisar que todas as atividades apresentadas no livro seguiram o mesmo padrão de análise gramatical, do início ao fim.

Como já foi mencionado, a segunda parte foi destinada exclusivamente para a conjugação dos principais verbos irregulares como ser, estar, haver; e verbos regulares de primeira, segunda e terceira conjugação. São listas de verbos dadas aos alunos como uma guia para a conjugação de outros verbos, então o importante, na perspectiva deste material, é que o aluno fixe todas as formas de conjugação, assim, saberá conjugar qualquer verbo do mesmo tipo, seja no presente, passado ou futuro.

Fica notável a preocupação das autoras do livro didático em levar para as salas de aulas guineense o “bom português”, aquele prescrito e aceito pelas normas cultas, o que significa que, quanto mais regras o aluno absorver, melhor será a sua fala. Deste modo, a comunicação e interação, ou seja, a parte funcional que permitiria o aluno desenvolver a competência comunicativa foram deixados de lado, devido a relevância dada a competência linguística. O aluno acaba adquirindo mais a competência linguística, conhecendo as regras, memorizando as conjugações dos verbos, conhecendo as classes gramaticais, entretanto sem saber usá-las na prática, pois o material didático que usa para o processo de ensino de português não lhe oferece muitas atividades interativas que lhe permite praticar a língua que só entra em contato dentro de sala de aulas.

Com esta pequena análise do caderno de exercício, podemos dizer que o ensino de língua português tem dado mais importância à questão gramatical que, na verdade, é apenas “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isolada, sem sujeitos, sem interlocutores, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (ANTUNES, 2003, p. 31). Este tipo de ensino de língua acaba prejudicando o próprio aluno que memoriza as frases apenas para repetir depois. Dessa forma, o ensino de língua propriamente dita acaba ficando sem vez e, lembrando o fato que a maioria dos alunos que usam este material não têm o português como a língua materna, a situação fica mais complexa ainda.

## **5. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO**

No terceiro tópico acima discutido, analisamos o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, isto é, a forma como têm sido as práticas dos professores dentro de salas de aulas. Já a análise no quarto tópico nos leva para uma discussão do que seja o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau a partir do livro, principalmente, no Ensino Fundamental, especificamente, na 4ª série. Por isso, passamos a discutir o ensino a partir do material didático *História dos avós: caderno de exercício, 4º ano*, dialogando com Antunes (2003), Correia (2021), Baldé (2013) e Cá (2019).

Com as análises feitas, percebemos que o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau ainda está baseado no ensino de nomenclaturas e princípios gramaticais, pois os exemplos apresentados anteriormente falam por si. O apego aos exercícios taxonômicos nos levam a entender que a concepção de língua adotada pelo livro analisado é a da gramática como sinônimo da língua. Para Antunes (2003; 2014), não há prática pedagógica que não tenha base

numa teoria, ou seja, o trabalho em sala de aulas reflete a concepção que se tem da língua. Sendo assim, percebemos que a concepção adotada pelo material é a de que a língua se resume a regra, logo a gramática, por isso, ela se tornou o centro das atenções do próprio livro. Com isso, podemos perceber que essa ideia é sustentada pelo pensamento de que com a memorização de todas as regras, as conjugações verbais, os adjetivos e os seus graus o aluno guineense estaria apto para falar português, isto é, “o bom português”. Isso, como nos lembra Correia (2021), acaba sendo um grande equívoco, pois discutindo só as regras dentro de sala, o estudante fica sem vez de desenvolver a competência comunicativa.

Com isso, fica claro que o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do livro, prioriza apenas o sistema linguístico, preocupando-se, portanto, com o desenvolvimento da competência linguística. Dessa forma, o aluno perde muito tempo fazendo exercício de preenchimento de lacuna e de memorização das regras como se estas dão conta do ensino da língua no seu todo. Assim, o aluno se prende a um ciclo vicioso de preencher lacunas, memorizar e conjugar os verbos sem entender as funções dessas classes na sua aprendizagem de língua. O resultado desse ciclo vicioso é o aluno com vários anos de escolaridade, mas sem saber se expressar em língua portuguesa, como sublinhou Correia (2021). “Enfim, um sentimento de inferioridade e incapacidade perante a língua, razão pela qual a maioria opta pelo silêncio” (BALDÉ, 2013, p. 69). Logo, o próprio ensino acaba criando alunos passivos que só memorizam e fixam tudo que o livro lhe dá, na verdade, o próprio ensino, por meio de material, não cria espaços de discussão e interação.

Ainda, entendemos que, a ideia que se tem do significado de falar a língua portuguesa na Guiné-Bissau, ou seja, o mito de que o guineense precisa falar a língua portuguesa como se fosse um nativo português acabou afetando a forma de ensino e, até um certo ponto, a própria produção de materiais didáticos que, por sua vez, se centralizam na perspectiva tradicional. Assim, podemos perceber que as questões já levantadas por Cá (2019), Baldé (2013) e Correia (2021) sobre a centralidade dos exercícios gramaticais no ensino guineense, tornam-se mais visíveis com análise deste material. Então, o livro se dedica só na gramática para que o aluno possa, talvez, ter a pronúncia europeia. Dessa maneira, o ensino de língua portuguesa, ou melhor, o material didático usado para o ensino acaba se transformando em um dos meios de reprodução de preconceito de que a variedade europeia é a melhor, logo assimilá-la faz do educando o melhor falante do português. Com isso, o próprio ensino e o material se transformam em uma das formas de impedimento de desenvolvimento da língua portuguesa por parte do estudante guineense, pois o priva de desenvolver a competência comunicativa, isto é,

não lhe abre espaços para discussão do que é realmente a gramática, nem lhe deixa ter interação sobre o funcionamento da língua.

Dessa forma, fica evidente o porquê das afirmações de Couto e Embaló (2010) de que o aluno guineense memoriza frases e sentenças sem nenhum senso crítico e, ao mesmo tempo, das de Cá (2019) e Baldé (2013) sobre o fraco desenvolvimento da língua portuguesa e a dificuldade da aprendizagem dos alunos. Acreditamos que essas afirmações foram feitas levando em consideração, não apenas a atuação dos professores dentro de sala de aulas, mas os próprios materiais usados para orientação de ensino, um dos exemplos é o caderno de exercícios analisado aqui. Não estamos afirmando que a aulas no seu todo é baseada no livro, mas acreditamos que a maior parte é conduzida com base no material.

Antunes (2003) nos lembra que a gramática só faz sentido no uso, no contexto, isso significa que a maioria das atividades propostas pelo livro analisado são deslocadas e descontextualizadas. E, lembrando o fato de que a maioria do aluno guineense não fala o português no seu dia a dia, a situação fica mais complicada ainda. Com isso, voltamos para a pergunta já levantada pelo Freire e Guimarães (2011), ou seja, como espera que esse aluno aprenda se tudo que ele vê lhe conduz para frases descontextualizadas e criadas artificialmente para análise? Portanto, levando em consideração os exercícios do material *Histórias dos avós: caderno de exercícios*, 4ª série, podemos dizer que não ocorre o ensino propriamente, mas encontros de análises gramaticais, de memorização e de reprodução das regras, ou melhor, uma oficina da gramática normativa.

Neste sentido, no contexto guineense, fica difícil falar de ensino de língua portuguesa em si, enquanto o livro impõe aos alunos várias limitações em termos de interação, de conhecer as funções, de discutir as ideologias por trás dos textos lidos, enfim, de tornar o aluno mais crítico. Deste modo, a recomendação de Antunes (2003, p. 15) de que “o ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” parece não se encaixar no contexto guineense, isto é, tomando o livro didático como ponto de partida. Dessa forma, temos um ensino designado para todos, mas que trabalha em benefícios de poucos, ou seja, da menor parcela dos alunos guineenses que já chegam à escola falando português ou que já tem esta língua lusa como materna. Entretanto, mesmo com isto, o ensino acaba deixando muito a desejar, pois mesmo como a língua materna, o ensino de português precisa levar o aluno a conhecer a parte da fonética, o léxico, as diferentes variedades e, principalmente, abrir espaço para interação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos, por meio do material didático, *História dos avós: caderno de exercícios, 4º ano*, o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental guineense. As análises feitas anteriormente nos mostraram um livro focado nas atividades gramaticais como classificações dos grupos nominais e verbais, sinónimos, antónimos, classificação de palavras, preenchimento de lacuna. Com isso, não há espaço para atividades que conduzem o aluno para as interações, para análise crítica da língua e do léxico.

As discussões estabelecidas por meio do livro analisado nos conduziram a afirmar que o ensino de português no Ensino Fundamental fundamenta-se na perspectiva tradicional, olhando para a gramática normativa como a única fonte de ensino, de exercícios, de memorização e reprodução das frases. Assim, como diz Antunes (2003), a má compreensão que se tem da gramática e do seu uso dentro de salas de aulas fez com que não haja espaço, no livro, para o desenvolvimento comunicativo do aluno, reduzindo, assim, o ensino ao “certo” e “errado”, às regras e não regras. Com isso, o próprio ensino se transforma, logo, em um dos motivos de não desenvolvimento da língua portuguesa no Ensino Fundamental. Isto porque a maioria dos alunos guineenses só entram em contato com o português dentro de sala de aulas e tudo que encontram no livro são apenas alguns recortes de frases e fragmentos que, às vezes, não fazem muito sentido.

Acreditamos que a demasiada valorização das regras e da variedade europeia acabou afetando, não só as aulas, conforme os autores os autores que embasam esta pesquisa, mas também a produção de material que parece ser para os alunos que já sabem falar a língua portuguesa. Assim, mesmo sem ter uma explicação explícita da concepção adotada, as atividades contidas no livro didático levam a concepção tradicional, de gramática como sinônimo de língua. Por isso, entendemos que é urgente a contextualização, tanto do ensino propriamente, assim como dos materiais que orientam tal ensino, pois, por enquanto, é a única língua para entrada do aluno guineense no mundo da tecnologia, de globalização, e de contato com o mundo fora, o que significa que o aluno precisa dominar a competência linguística, assim como a comunicativa.

## Portuguese Language Teaching in Guinean Elementary School

### ABSTRACT:

The discussion around the Portuguese language teaching in Guinea-Bissau has become frequent because, despite being the official language, Portuguese is not the everyday language which makes its teaching a very complex process. The teaching that we are dealing with here refers not only to the practices of teachers within classrooms, but also to the teaching materials themselves that guide the practices of teachers. Therefore, in this work, we seek to analyze, through the didactic material *História dos avós: caderno de exercícios, 4º ano*, the teaching of Portuguese in Elementary School in Guinea-Bissau. That is, from this material we tried to focus only on the way in which the grammatical activities were presented in the book for the teaching process. For this, we carried out documentary research with a qualitative approach based on the writings of Correia (2021); Freire e Guimarães (2011); Baldé (2013); Antunes (2003). The analysis showed that the didactic material is dedicated to decontextualized and fragmented grammatical exercises, focusing on the divisions of nominal and verbal groups, verb conjugations, synonyms and antonyms, adjectives, and pronouns. With this, we realize that the teaching of Portuguese in Guinean Elementary School from the textbook is based on the traditional perspective, focusing on normative grammar as the center of activities, preventing the student from developing a communicative competence.

**KEYWORDS:** Portuguese Teaching. Elementary School. *História dos avós*. Guinean context

### REFERÊNCIAS:

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

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

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

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

CABRAL, A. L. **A questão da língua**. Bissau: No Pintcha, 1976.

CORREIA, N. N. **Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau: uma proposta para o Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

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

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

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

NAMONE, D.; TIMBANE A. A. Consequência do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga**, Redenção, v. 1, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SEMEDO, M. O. C. S. **As mandjundadi** – cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura. 2010. Tese (Doutorado em Literaturas de língua portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.