

Abdelaziz Vera Cruz

Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira

Abordagem Comunicativa – Enfoque na Competência Oral na Língua Segunda. Caso da Guiné-Bissau.

Porto, 2013

Orientador: Luís Fernando de Sá Fardilha

Classificação: Ciclo de Estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

Versão Definitiva

À minha família, em especial, aos meus queridos (Edlene, Martin & Samir – de Pina Vera Cruz) pela dor da distância que nos separa durante estes dois anos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha, pela paciência, compreensão e, sobretudo, pelo apoio que me deu ao longo desta caminhada.

RESUMO

O presente trabalho parte da consciência que tivemos relativamente às dificuldades dos professores e à fragilidade da prática pedagógica no ensino e aprendizagem de Português Língua Segunda na Guiné-Bissau. Para complementarmos a nossa experiência pessoal e conseguirmos obter dados atualizados sobre o panorama do ensino desta língua neste país lusófono, realizámos um inquérito junto de professores que nele exercem a sua atividade, cujas respostas nos ajudaram a delinear o quadro que apresentamos na 2^a parte.

Interessou-nos aprofundar na 1^a parte as metodologias normalmente associadas a uma abordagem comunicativa na aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, porque defendemos que os professores guineenses de português poderiam melhorar o panorama negativo de hoje, se recorressem a estas metodologias, uma vez que promovem a comunicação contextualizada, aproximando as situações de aprendizagem do contexto real de enunciação. Dentro destas abordagens didáticas, demos um enfoque particular às atividades que estão mais centradas na prática da oralidade, apresentando algumas propostas didático-pedagógicas que permitem desenvolver a produção e compreensão orais e promover, assim, o desenvolvimento da competência oral.

No quadro da iniciação à prática profissional cujo relato ocupa a 3^a parte, tivemos oportunidade de experimentar algumas das propostas descritas, as quais podem, em nosso entender, enriquecer a ação didática e pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades orais em Português Língua Segunda, sem descurar também as outras competências linguísticas (gramática, escrita, leitura) e socioculturais, articulando o seu ensino para que, no seu conjunto, possam contribuir harmoniosamente para desenvolver a proficiência dos alunos.

ABSTRACT

The present work it is a part of consciousness that we have related to difficulties of teachers and the fragility of pedagogy practice on teaching and learning of Portuguese as a second language in Guinea-Bissau. To support our personal experience and we are able to obtained the updated data about the panorama of teaching and learning this language in this Portuguese speaking country, We conducted survey with active teachers, whose answers helped a lot in delineate the board we presented in the 2nd part.

We are interested in deepen on 1st part the normally associated methodology in communicative approach on learning and teaching of foreign language, because we defend that, the Portuguese teachers today, can improve the negative panorama, if they resorted to this methodologies, once they promote the contextualized communication, approaching the situation of learning in real context of enunciation, inside this didactical approach, we particularly focus on activities that is centralized on practice of orality, presenting some didactic-pedagogic proposals, that will allow to develop the production and oral understanding, also to promote in this way the development of oral skills.

Within the professional beginning practice framework whose story occupies the 3rd part, we had opportunity to experiment some of the described proposals, which can, in our understanding, enrich the didactic and pedagogic action, especially as regards the development of oral skills in Portuguese as a second language, without neglecting others linguistic competencies (grammar, writing, reading) and socioculturals, articulating their teaching, so it can, in whole, contribute harmoniously to develop proficiency of the students.

Sumário

INTRODUÇÃO	5
I-PARTE – Enquadramento Teórico	7
1. <i>Os Conceitos: da Abordagem Comunicativa à Língua Segunda</i>	8
1.1 Abordagem Comunicativa	8
1.2 A Competência Comunicativa	11
1.3 Português Língua Segunda	13
2. <i>O Oral na Competência Comunicativa</i>	16
2.1 A Competência Oral	16
2.2 Dimensão do Oral no Ensino/Aprendizagem	20
2.3 O Oral e a Escrita	23
2.4 A Avaliação da Competência Oral	25
II-PARTE – Ensino de L2, Caso da Guiné-Bissau	28
1. <i>O Ensino do Português na Guiné-Bissau</i>	29
1.1 O Português como Língua Oficial do País	29
1.2 Ensino e Aprendizagem do Português	34
2. <i>A Oralidade no Contexto Escolar Guineense</i>	38
2.1 O Ensino da Competência Oral	38
2.2 As Atividades da Competência Oral	42
III-PARTE – Reflexões sobre a Prática Letiva	45
1. <i>A Prática Pedagógica</i>	46
1.1 Contextualização	46
1.1.1 Caraterização das Turmas	48
1.2 Atividades Desenvolvidas	50
1.3 Avaliação da Prática Letiva	59
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

A tendência do mundo contemporâneo é a de construir uma sociedade multicultural, em que as pessoas têm cada vez mais a necessidade de comunicar em mais do que uma língua. Esta tendência nasce naturalmente de uma necessidade pessoal; contudo, no caso do Português Língua Segunda, trata-se de uma imposição social e politicamente assumida, em que os indivíduos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são obrigados a estudar a língua do ex-colonizador, por ser a língua oficial e de escolarização.

O tema que propomos para o presente trabalho não nasceu por acaso, mas de uma necessidade sentida a partir da nossa própria experiência, enquanto estudante de Português Língua Segunda (PL2) na Guiné-Bissau. Tendo em conta o nosso caso pessoal e a situação que atualmente se verifica no nosso país de origem, achamos que seria importante fazermos um trabalho que pudesse ser útil e pertinente para melhorar o ensino e aprendizagem do Português L2 neste país lusófono, onde tem experimentado fortes dificuldades de afirmação, quer como língua de escolarização, quer como a língua de comunicação na vida social, em grande medida em virtude da má preparação e deficiente prática profissional dos professores de língua portuguesa.

A abordagem comunicativa como método que procura conciliar os aspetos estrutural e funcional da língua, promovendo a comunicação numa situação contextualizada, faz da interação pedagógica uma das melhores estratégias para criar um ambiente comunicativo dentro de sala de aula, que leve os estudantes a comunicarem oralmente, numa situação real e contextualizada.

O recurso a abordagens comunicativas, que defendemos aqui como método que deverá ser aplicado no contexto guineense, mostra-se como uma metodologia apta a promover e melhorar o ensino e aprendizagem de PL2 na Guiné-Bissau, ajudando a desenvolver as competências necessárias para que os estudantes possam ter habilidades comunicativas, sobretudo na comunicação oral, uma área que terá de merecer uma atenção especial e uma estratégia adequada ao contexto guineense, pois a dimensão de uso da língua manifesta-se em primeiro lugar na oralidade. E, na situação atual, a vertente oral de PL2 quase desapareceu da vida social dos guineenses e está a perder o seu espaço cada vez mais no contexto escolar. Nesta perspetiva, considerámos que seria útil dar um enfoque privilegiado à oralidade no desenvolvimento deste trabalho. Esta é

uma preocupação nossa relativa a um problema de natureza pedagógica, mas também cívica, cuja resolução deve ser encarada com recurso a estratégias bem elaboradas, sobretudo no plano didático-pedagógico, capazes de fazer face à realidade negativa de hoje. Parece-nos curial que a produção e compreensão orais sejam objeto dum trabalho específico dentro da sala de aulas, com o intuito de preparar os estudantes para se expressarem sem barreiras linguísticas e, no futuro, gozarem de uma cidadania ativa e plena.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a de associar constantemente as dimensões de investigação, ação e reflexão. Para além da consulta bibliográfica, a nossa investigação visou fundamentar a descrição do panorama atual referente ao ensino de PL2 na Guiné-Bissau que oferecemos na Parte II deste relatório, para o que criámos um questionário¹ que foi respondido por professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, permitindo construir uma imagem mais informada da situação real do ensino e aprendizagem do Português neste país lusófono, e concluir que, no que diz respeito à competência oral, o panorama se apresenta débil e preocupante.

Ao nível do estágio de iniciação à prática profissional, experimentamos na prática pedagógica algumas estratégias e atividades que pretendemos explorar, com as necessárias adaptações ao contexto, para o desenvolvimento da competência oral dos estudantes guineenses que no futuro nos venham a ser confiados.

¹ Ver Anexo n.º 01 – Algumas respostas

I – PARTE

Enquadramento Teórico

1. Os conceitos: da Abordagem Comunicativa à Língua Segunda

1.1 Abordagem Comunicativa

O processo de ensino/aprendizagem é complexo e quando se fala da língua não materna torna-se ainda mais complicado, mas estudos recentes apresentam algumas teorias que visam facilitar esse processo e torná-lo mais simples.

Nos finais da década de 40 e inícios de 50 do século XX, começou a desenvolver-se uma metodologia de ensino de línguas estrangeiras conhecida como método audiolingual, numa tentativa de abandonar as práticas mais tradicionais de ensino de idiomas estrangeiros, baseadas essencialmente no método Gramática-Tradução e no método de Leitura, cujo objetivo era converter uma língua a outra (Almeida, 2011: 4378).

O audiolinguismo era uma alternativa para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que "produziria usuários da língua, e não apenas aprendizes da língua" (Seal 1991, citado por Almeida 2011: 4379).

Este método baseava-se fortemente no estruturalismo, focando-se principalmente nas estruturas linguísticas. Contudo, muito rapidamente, os seus utilizadores aperceberam-se de que o método que tinha sido iniciado não teria condições suficientes para alcançar um resultado satisfatório no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, porque apresentava muitas debilidades, sobretudo a forma como a língua era encarada. Dito de outra maneira, a língua era considerada por esta metodologia como se fosse uma estrutura fixa e os aprendentes, em vez de produzirem enunciados próprios, limitavam-se apenas a reproduzir aquilo que ouviam, com o intuito principal de assim se evitar o erro. Este método ignorava simplesmente fatores extralingüísticos (a dimensão sociológica, a intencionalidade e a pragmática). O professor desempenhava o papel de ocupar o centro de atenção de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua e toda a comunicação era da sua exclusiva responsabilidade.

Nas décadas 60 e 70, começou a desenhar-se e a desenvolver-se um novo método genericamente referido como "Abordagem Comunicativa", com o objetivo de apresentar uma alternativa ao audiolinguismo. Noam Chomsky e Dell Hymes foram os promotores iniciais deste método, que apresenta características particulares que o distinguem dos métodos anteriores. Na apreciação de Tavares (2008: 20), a abordagem comunicativa

representou uma evolução rápida e marcante na didática do ensino de línguas estrangeiras, a partir dos anos 70.

Uma das ambições deste método é ensinar uma competência comunicativa com todas as suas componentes, porque assume que o conhecimento linguístico, por si só, não é suficiente para comunicar em diferentes contextos sociais (Venturi, 2007). Esta autora vai ainda mais longe, afirmando que "para haver comunicação, não basta conhecer a língua, o sistema linguístico, é preciso igualmente saber servir-se dessa em cada diferente contexto social". Littlewood (1996: 1) considera que um dos aspetos fortes do método comunicativo é a combinação do aspeto funcional com o aspeto estrutural da língua, numa perspetiva mais global de comunicação.

Entretanto, a ênfase deste método está no sentido e na significação, portanto o mais importante é a comunicação. Porém, para que essa comunicação aconteça, é necessário que as diferentes competências (linguísticas, pragmáticas e culturais) estejam presentes e sejam trabalhadas dentro da sala de aula, o que deverá permitir ao aluno conhecer e dominar as suas dimensões no contexto situacional e comunicativo.

A abordagem comunicativa encara o aluno/aprendiz como o centro de todo o processo do ensino e aprendizagem, as suas necessidades e dificuldades linguísticas são considerados como o fator principal e fundamental para a atuação do professor. E é preciso que ele esteja colocado em situações de comunicação, para que o professor possa descobrir onde residem os seus principais problemas de aprendizagem.

Sempre que um aluno apresente uma dúvida, o professor deve responder com clareza. Caso contrário, começar-se-ão a criar condições desmotivadoras, uma vez que a relação professor/aluno deve assentar numa base de confiança e o professor não pode deixar nunca a turma perder a empatia, que deverá constituir a base da interação social dentro da aula (a qual, por sua vez, faz nascer a necessidade de comunicação).

Esta empatia é um elemento fulcral para que a comunicação se desenvolva dentro da sala de aula. Portela (2006: 53) considera o aspeto afetivo como "uma variável importante na qual o professor deve se mostrar sensibilizado aos interesses dos alunos, encorajando a participação", porque a língua incorpora em si a afetividade.

A Abordagem Comunicativa valoriza a aprendizagem cooperativa e destaca o aluno, colocando-o no centro de todo o processo, com o papel fulcral de construir a sua própria aprendizagem e o professor passa assim a ser o mediador da mesma. A Abordagem Comunicativa propõe atividades que permitem aos estudantes um papel ativo na sua

própria aprendizagem (Benito, 2011: 58). Assim sendo, o ensino passa a assumir um carácter mais atrativo e, naturalmente, mais funcional.

Nunan (apud Brown, 1994), citado por Portela (2006: 53), lista cinco características da abordagem comunicativa:

- uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem mas também no processo da sua aprendizagem;
- a intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula;
- a tentativa de ligar a aprendizagem da língua em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Outro aspecto que é fundamental salientar nesta abordagem é o modo como encara o erro. Benito (2011: 59) considera-o como algo "inevitável no processo de aprendizagem". Mas o professor deve prestar-lhe atenção, com o intuito de identificar e trabalhar aqueles que correspondem a dificuldades sistemáticas na comunicação.

1.2 Competência Comunicativa

O conceito de competência comunicativa é uma proposta de Hymes, com o intuito de contestar a teoria da competência linguística de Chomsky – capacidades do falante que lhe permitem produzir frases gramaticalmente corretas (Afonso, 2006: 455). Para Hymes, a competência comunicativa não se limita apenas aos conhecimentos linguísticos, mas implica também as habilidades necessárias ao uso eficaz destes conhecimentos (Oliveira, 2007: 65). A partir desta proposta, o conceito de competência comunicativa começou a desenvolver o seu perfil, ganhando forma como um elemento central de novas propostas metodológicas para o ensino das línguas, que viriam a mudar o panorama do ensino das línguas estrangeiras.

Para que um falante adquira a competência comunicativa na LE ou L2, é necessário desenvolver as quatro competências que se interligam (competência linguística ou gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e a competência estratégica). Estas darão ao aprendiz as habilidades para utilizar os seus conhecimentos linguísticos numa forma adequada, contextualizada no espaço comunicativo, ou seja, é este conjunto de competências que forma a competência comunicativa.

A competência linguística ou gramatical é aquela que está diretamente ligada com as regras gramaticais e a estrutura linguística. A gramática não pode ser vista como uma matéria isolada do uso da língua, na verdade a sua aplicação depende da comunicação. Além disso, a gramática não implica só as regras de morfossintaxe, mas também a fonética, a semântica, a ortografia, o léxico.

A competência sociolinguística é a capacidade de comunicar, reconhecendo adequadamente os diferentes contextos de uso, as relações entre os interlocutores, o estatuto social e cultural dos intervenientes da ação comunicativa.

A competência discursiva é o que permite ao falante usar diferentes estruturas gramaticais para produzir o significado do texto (escrito ou oral), de acordo com a sua intencionalidade discursiva e a situação comunicativa.

A competência estratégica é aquela que habilita o falante a selecionar e utilizar os recursos (verbais e/ou não verbais) indispensáveis para efetuar a comunicação com eficácia.

Em suma, a aquisição da competência comunicativa abre um leque de oportunidades para que os alunos interajam entre si com o objetivo de criarem um ambiente

comunicativo num contexto real. Tendo em conta este objetivo, é curial questionar o que se deve ensinar e aprender para adquirir a competência comunicativa.

Bizarro (2008: 85) destaca as competências a ser ensinadas e aprendidas na aula de língua estrangeira: a competência de comunicação e a competência de aprendizagem. Para esta autora, a competência de comunicação abrange três componentes (linguística, sociolinguística e pragmática) que deverão proporcionar um domínio ou proficiência desejável na língua estrangeira. Devem privilegiar-se as três componentes, caso contrário o resultado não será satisfatório. Embora a componente linguística tenha mais tendência de se afirmar, devido ao peso que advém da gramática explícita, não faz sentido ter o conhecimento linguístico e ignorar a parte cultural que está incorporada nesta língua, a qual se manifesta através da sociedade (sociolinguística), ou desconhecer o seu contexto de uso na comunicação real (pragmática).

Por seu lado, a competência de aprendizagem é aquela que permite ao aprendente “observar novas experiências, participar nelas e integrá-las, modificando os conhecimentos anteriormente adquiridos” (Bizarro, 2008: 85), num processo de metacognição e/ou metalinguística. Esta competência deve ajudar na autonomia do aprendente, porque a pedagogia da língua não materna deve estar centrada no aluno. Nesta perspetiva, é importante proporcionar um ensino reflexivo que favoreça a promoção da autonomia do aluno (Vieira, 2001: 171).

Portanto, hoje o trabalho do professor de língua estrangeira não pode incidir apenas no estudo de regras gramaticais, mas tem de encarar como tarefa essencial da sua prática pedagógica ensinar a comunicar, partindo do princípio que o aprendente tem o conhecimento prévio da língua, o qual deve ser ativado para proporcionar o desenvolvimento de todas as competências.

Outro aspecto determinante neste processo é a valorização da vertente cultural, dado que a língua veicula sempre a cultura e é o seu reflexo. Encarada por este prisma, a competência comunicativa em PLE ou PL2 passa necessariamente pela interculturalidade.

1.3 Português Língua Segunda

Nos últimos tempos, o português tornou-se atrativo para os falantes de outras línguas, o que tem levado a uma necessidade cada vez mais premente de investir também no seu ensino como língua não materna. O Português língua não materna (PLNM) deve ser entendido, do ponto de vista sociolinguístico, pelo menos, em duas vertentes distintas: enquanto língua segunda (L2) e enquanto língua estrangeira (LE).

Portugal é um país que tem vivido historicamente a realidade da emigração desde o século XV, o que teve como consequência associada a disseminação da língua portuguesa pelos cinco continentes. Partindo desta perspetiva – e centrando-se de modo particular na realidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – Flores (2013: 36) acrescentou mais uma outra vertente do PLNM: o que ela designa como o Português Língua de Herança. Este conceito, segundo a autora, corresponde à situação dos lusodescendentes, sobretudo da segunda geração, que hesitam em assumir que o português é a sua língua materna, embora seja ainda uma língua do espaço restrito, da família.

Os termos L2 e LE são muitas vezes utilizados como se fossem sinónimos. Até certa medida podem ser, uma vez que o "processo de aprendizagem é equivalente, isto é, assume-se que o ser humano possui apenas uma forma de assimilar conhecimento linguístico não-nativo" Flores (2013: 43). Apesar disto, existe uma distinção entre o PL2 e o PLE? Esta diferenciação é uma questão que merece reflexão.

Com a independência das ex-colónias portuguesas na África, os novos países adotaram a língua portuguesa como a sua língua oficial (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe) e, mais tarde, noutro espaço geoestratégico, Timor-Leste passou, após a independência em 2002, a assumir também o português como idioma institucional identitário.

Muitas vezes é fácil confundir a língua oficial com a língua que se fala no quotidiano dos países que a têm, mas é um engano, embora em alguns casos muito específicos tenha acontecido assim, principalmente nas zonas mais urbanas (nos casos, sobretudo, de Angola e Moçambique, tendo em conta o aspeto histórico, ou seja, que os portugueses deixaram nestes países uma base para que assim acontecesse, porque permaneciam nestes territórios e a política de colonização era a de promover a

residência, o que fez com que o português ganhasse mais consistência como língua veicular).

A língua oficial é um *status* que provém duma decisão política e que é basicamente assumida como estratégia no domínio da educação (sendo língua de conhecimento e cultura), sobretudo nos países em que o português é língua oficial. Leiria (2004: 1) considera a L2 como uma língua oficial e da escola e que "é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado". Portanto, nesta linha de pensamento, o Português é a L2 nos países acima citados. Ançã (1999: 15) define L2 como qualquer língua de natureza não-materna, o que levaria, neste caso, a abranger também a língua estrangeira. Porém, quando faz menção de distinguir a L2 de LE, considera que a L2 usufrui de "um estatuto particular" ou de "certos privilégios, em comunidades multilingues" ou ainda como uma das línguas oficiais do país. Esta precisão permite reconhecer que, embora a autora pareça referir que, num sentido lato, não existe uma diferença entre a L2 e a LE, dado que, dum ponto de vista prático, ambas são encaradas na lógica de língua não materna, acaba por admitir que, em sentido restrito, L2 apresenta alguns benefícios que podem facilitar a sua aquisição em detrimento de LE, cujo uso está limitado ao espaço da sala de aula. Do ponto de vista didático, não existe diferença entre L2 e LE, mas do ponto de visto político e sociocultural há uma diferença que favorece a L2, tornando-a mais ampla em termos de *input* disponibilizado fora da sala de aula.

O Português Língua Segunda, porque é a língua da escolarização – e em consequência a língua de socialização – assume-se, de acordo com os níveis de desempenho de cada falante, como língua de prestígio, proporcionando o reconhecimento social associado à sua condição de língua do conhecimento e da cultura.

Quando uma língua não goza deste estatuto especial e está limitada ao espaço sala de aula, esta língua é uma LE. Se a língua não exerce nenhum papel ativo na comunidade, ela é aprendida apenas dentro de sala de aula e considera-se que é uma LE.

No entanto, é de salientar que numa primeira fase, na maioria dos casos do PL2, o uso da língua oficial limita-se apenas ao espaço da sala de aula; só à medida que o tempo da escolarização vai passando é que o aprendente começa a ter uma relação maior com o meio social entrando em contacto, cada vez mais, com o Português através do *input* linguístico disponibilizado pela comunidade como forma de promover a sua socialização. Ou seja, podemos destacar aquilo que Grosjean 1992 (citado por Pinto

2013: 57) chama de *continuum* no processo de bilinguismo. Este processo de aquisição da nova língua é dinâmico e o sujeito estará, normalmente, sempre num ritmo de crescimento, mas pode acontecer também o contrário.

A aquisição ou aprendizagem do PL2 torna-se um imperativo no espaço lusófono, na medida em que constitui o meio de comunicação privilegiado com o mundo fora do âmbito do grupo social mais restrito e da família. Daí que haja uma necessidade de investir numa didática específica para o seu ensino que não esteja restrita a uma vertente de língua materna. Tem sido, sobretudo, nas duas últimas décadas que se tem assistido a um aprofundar da reflexão sobre o ensino do PLNM, o qual se tornou um foco de debate crescente, devido à elevada procura de que tem sido alvo. Embora seja determinante o aumento progressivo dos que a procuram como LE, não pode ser descurado o facto de que a língua portuguesa é, para milhões de pessoas no mundo, a língua oficial, apesar de não ser a sua língua materna, o que nos deve levar a questionar os aspetos específicos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem do PL2. Uma vez que os cidadãos dos PALOP e de Timor a têm como língua segunda, não a aprendem por uma escolha pessoal ou por vontade própria, mas porque a sua aprendizagem lhes é imposta, por uma questão de coesão social e pelo estatuto político de que a língua portuguesa goza. Desde logo, os indivíduos são obrigados a aprender o português, porque é a língua de escolarização, embora tenham como a recompensa a sua utilização no meio social, por ser a língua de prestígio e de participação cívica.

2. O Oral na Competência Comunicativa

2.1 A Competência Oral

A oralidade constitui uma dimensão do uso da língua que tem uma presença determinante nos processos pedagógicos e didáticos. É através dela que grande parte da aula se processa, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos lecionados, independentemente da disciplina curricular. E, numa perspetiva mais restrita, associada ao domínio da aprendizagem de línguas envolvendo algum tipo de abordagem comunicativa, tem um papel central dentro da sala de aula, que, no entanto, nem sempre é apontado ou reconhecido.

Numa abordagem comunicativa, o recurso à oralidade (um dos meios mais usados para se comunicar) aparece como o centro de todas as outras competências, o que não implica que as outras não desempenhem um papel fundamental no desenvolvimento do tipo de abordagem didática em questão. Ainda assim, ela goza de um destaque acentuado que a coloca num patamar elevado no domínio do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como sublinha Benito (2011: 58), numa abordagem comunicativa estão implicadas as quatro competências especificamente linguísticas (falar, escutar, escrever e ler), o que não o impede de considerar, ainda assim, que o método comunicativo tende a desenvolver mais a capacidade oral. Apesar duma certa preponderância, torna-se claro que esta competência oral não pode ser vista duma forma isolada, mas deve ser integrada no conjunto de todas as competências e terá sempre de ser trabalhada em articulação com elas.

A competência oral pode ser definida como a capacidade de se expressar adequadamente e de interpretar o discurso oral de acordo com a sua intencionalidade comunicativa, tendo em conta o contexto situacional em que a comunicação se desenvolve².

No desenvolvimento da competência oral enquadra-se o “saber escutar”, o que implica necessariamente as dimensões da compreensão e da interpretação. Quem não for capaz de escutar terá também dificuldades em saber falar ou em responder adequadamente numa interação verbal. A ausência destas capacidades tem consequências negativas

² “Expressar” e “interpretar” são termos que podem ser entendidos, neste contexto, como equivalentes de “produção” e “compreensão”, respetivamente.

graves em todo o processo de ensino e aprendizagem, não apenas no âmbito da didática de línguas estrangeiras, mas em todas as áreas curriculares, as quais são ainda mais significativas no caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, onde o Português tem o estatuto de Língua Segunda e é, portanto, utilizado como idioma de escolarização. No entanto, é possível constatar que a capacidade de “escutar” continua a ser um dos aspetos da oralidade que menos desperta o interesse dos profissionais na sua prática pedagógica, e mesmo no quotidiano das pessoas. Cassany, Luna e Sanz (2008: 100) estendem, mesmo, esta constatação a um domínio social mais extenso, exterior ao quadro da sala de aulas, e afirmam que entre todas as habilidades linguísticas a competência para escutar é, muitas das vezes, aquela que menos interesse suscita na vida quotidiana.

No âmbito específico do processo de ensino aprendizagem das línguas estrangeiras, e na prática didática que utiliza abordagens de tipo comunicativo, a oralidade assume frequentemente a dimensão simples, mas fundamental, de constituir um meio disponível de imediato para que se torne possível estabelecer a comunicação.

Portanto, para que ela assuma o seu papel dentro de sala de aula, sobretudo na prática pedagógica que utiliza uma abordagem comunicativa, o professor não pode promover a aprendizagem competitiva, porque esta leva o aluno a não querer partilhar com o colega os seus conhecimentos e opiniões, o que empobrece a interação pedagógica, devido ao desejo de cada um dos estudantes de querer ser melhor do que os seus colegas e alcançar uma posição de domínio no interior da turma.

Para que se estabeleça uma verdadeira comunicação, é necessário que haja a colaboração entre os interlocutores; aliás, em toda a comunicação oral o emissor e o receptor estabelecem entre si um acordo implícito de cooperação (Gracia, 2001: 75). Neste sentido, é importante que a ação do professor seja de promoção do ensino e aprendizagem cooperativa, que valorize todos os intervenientes, criando deste modo, as condições favoráveis para que os aprendentes interajam uns com os outros, através da execução, por exemplo, de trabalhos de grupos ou de pares.

Na sala de aula, o professor de língua estrangeira, como mediador da aprendizagem, tem em permanência a tarefa específica de propor aos seus discentes as atividades que devem executar em cada momento, o que proporciona múltiplas oportunidades para o desenvolvimento da habilidade comunicativa e, especificamente, da competência oral, na sua dimensão de “escuta”.

Littlewood (1996: 18 e 19) aponta a distinção de dois tipos de atividades comunicativas: atividades de comunicação funcional e atividades de interação social. O autor refere ainda dois aspectos fundamentais da habilidade comunicativa. Por um lado, a capacidade de selecionar os enunciados que transmitem o significado de um modo eficaz numa situação concreta de comunicação; por outro lado, a capacidade de ter em consideração o contexto social em relação às diferentes formas de linguagem.

Para adquirir a competência oral numa língua, não se pode desvalorizar nenhum destes aspectos que se encontram implicados no exercício da habilidade comunicativa, porque, em conjunto, estes permitem ao falante ter a capacidade de controlar a intencionalidade comunicativa de acordo com a situação social em que se realiza a comunicação. Por outras palavras, ninguém comunica da mesma forma em todos os contextos situacionais, pelo que é normal que os falantes não sejam homogéneos no uso que fazem da língua, principalmente nas comunicações orais.

A valorização da oralidade no espaço da sala de aula como meio de estimular os aprendentes a desenvolverem a sua competência comunicativa pode ser feita, por exemplo, organizando as aulas em torno de um tema, permitindo assim que todos partilhem as suas experiências e/ou vivências sociais e culturais a propósito do tema em questão, escolhido e preparado previamente pelo professor. O trabalho específico dirigido ao desenvolvimento da competência oral terá sempre de ser contextualizado, de maneira a que surja em íntima articulação com outras competências, inclusivamente de natureza extralinguística, como por exemplo, competência pragmática, sociolinguística ou cultural. No contexto de ensino do Português como uma Língua Segunda, este investimento direto no domínio da oralidade é especialmente relevante, se considerarmos o seu papel na integração social e no acesso aos diferentes saberes disponibilizados pela escola, para cujo ensino esta é a língua de mediação. Cabe, pois, ao docente de PL2 criar situações adequadas ao desenvolvimento da competência oral e/ou aproveitar circunstâncias que a prática pedagógica envolve e que sejam suscetíveis de proporcionar situações de aprendizagem.

As atividades orais centradas no tratamento de um tema a desenvolver no contexto da aprendizagem e ensino do PL2 aparecem, neste enquadramento, como uma proposta de alto rendimento. No Quadro Europeu Comum de Referência (QEGR), elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” (2001: 83 e 84) distingue-se o tema como "tópicos que

constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados atos comunicativos". Isto demonstra o quanto é importante definir um tema, que vai constituir o centro aglutinador das diferentes atividades a realizar na aula, a qual, por sua vez, se vai desenvolver de forma coerente à volta dele. Mas, para que este trabalho seja produtivo e se alcancem os objetivos pretendidos, nomeadamente a participação ativa de todos os presentes na sala de aula, torna-se necessário incluir os aprendentes na escolha do tema organizador, através duma avaliação das suas necessidades, motivações e finalidades da sua aprendizagem da língua.

Já deixámos assinalado que a competência oral deve ser trabalhada em paralelo com outras competências (nomeadamente as de leitura e escrita) e no tratamento do tema o discurso, a reflexão e a composição podem ser entendidos como a parte que valoriza mais as outras competências que não sejam o oral. Embora o discurso mais ou menos formal e a reflexão estruturada possam ser expressos oralmente ou por texto escrito, o trabalho de análise do tema e a preparação de intervenções mais formais implica o recurso ao "falar", à conversa informal, que é do domínio exclusivo da oralidade.

Contudo, é importante salientar o contributo que a leitura traz ao desenvolvimento da competência oral, na medida em que enriquece o vocabulário do falante e lhe dá uma mais-valia no seu discurso oral, porque fortalece a base duma morfossintaxe mais complexa e adaptada à expressão de relações e matizes subtils. Dito de outra forma, o falante através da leitura estará em condições de conhecer e contactar diretamente com novas e mais complexas construções gramaticais, o que lhe proporcionará o desenvolvimento de novas habilidades no domínio oral.

Em conclusão, o professor não pode valorizar uma competência em detrimento das outras, como é óbvio, deve considerar sempre todas as competências, implicando-as nas suas unidades didáticas e articulando-as para que todas se desenvolvam harmoniosamente, porque cada uma delas tem o seu espaço próprio e a sua importância na língua. E, nesta perspetiva, a atenção dada ao desenvolvimento da competência oral no espaço da sala de aula não pode ser menor ou menos sistemática do que aquela que é concedida à competência da leitura ou ao domínio das estruturas morfossintáticas da língua.

2.2 A Dimensão do Oral no Ensino/Aprendizagem

Poder-se-á pensar que a comunicação oral se resume simplesmente à capacidade de falar, ignorando outros aspetos que fazem parte efetivamente desta forma de comunicação, sobretudo a necessidade de saber escutar, interpretar corretamente a mensagem, decifrar os sentidos implicados na linguagem gestual e corporal e, ainda, a própria situação social em que os intervenientes no ato de fala se encontram.

Todos esses aspetos fazem parte do processo comunicativo, na sua vertente oral. Portanto, a competência oral torna-se fulcral, por exemplo, no quadro do desenvolvimento de uma relação pessoal e profissional, a qual exige frequentemente o recurso ao contacto direto, através da oralidade. Nestes contextos socioprofissionais a oralidade é o meio recorrentemente utilizado para a expressão duma cortesia que se assume como a marca exterior do nível de distanciamento relacional entre os interlocutores. Gracia (2001: 75) lembra, mesmo, que na comunicação a cortesia é um princípio regulador da distância entre os seres humanos. Ela está sempre presente em qualquer que seja a relação entre as pessoas, pois faz parte do código social e a oralidade é o instrumento essencial para a sua expressão na vida social.

Na perspetiva pedagógica, a aprendizagem duma língua não materna tem de considerar as regras sociais que condicionam e regulam o uso da língua pelos falantes nativos, pelo que o seu conhecimento deve integrar, por natureza, os objetivos de aula, numa abordagem que fomente a interculturalidade. Quando se pretende promover o uso adequado da oralidade, deve ter-se em conta as condutas sociais, o que significa que os aspetos culturais merecem ter o seu espaço próprio nas aulas de línguas. Para além dos conhecimentos estritamente linguísticos, a competência oral implica que o falante não nativo adquira a capacidade para mobilizar eficazmente em cada situação de comunicação os conhecimentos e reconhecimentos das práticas culturais em vigor na(s) sociedade(s) que têm a língua-alvo como sua língua materna, eliminando os estereótipos e dominando todas as dimensões significativas presentes numa situação de comunicação.

A dimensão do oral no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras não se limita, pois, apenas ao falar e escutar, exigindo o domínio das normas e das condutas sociais que são atualizadas em cada ato comunicativo, o que nos poderá dar uma ideia mais

perfeita da abrangência que a aprendizagem da oralidade apresenta, quando encarada numa prática didática de tipo comunicativo.

Ao nível estritamente linguístico, a comunicação oral envolve o controlo eficaz de alguns componentes fonéticos que influenciam diretamente o nível de proficiência, contribuindo para dificultar ou facilitar a compreensão, como por exemplo: o ritmo, a entoação, o sotaque, a articulação e o volume de voz.

O ritmo não deve ser nem demasiado rápido, porque pode criar exigências adicionais no ouvinte e influenciar negativamente na compreensão da mensagem, nem monótono, para não criar o cansaço no ouvinte (Sousa, 2006: 53).

A entoação é um “elemento fónico decisivo na comunicação” (Sousa, 2006: 53). Ela deve estar certa, “senão arriscamo-nos a que julguem, por exemplo, que fazemos uma afirmação quando afinal queremos fazer uma pergunta” (Pereira, 2006: 4).

O sotaque é uma forma particular de pronunciar as palavras e é influenciado pelas características fonológicas das outras línguas, principalmente a materna do falante.

A produção do discurso deve ser “pautada pela naturalidade e clareza das palavras” (Sousa, 2006: 52), portanto é necessário que haja uma boa *articulação* no momento de enunciação. Isto permite ao ouvinte compreender o conteúdo discursivo sem ter que fazer grandes esforços para captação da mensagem.

O volume de voz acerta-se de acordo com a situação comunicativa, ou seja, “temos de saber projetar a voz para o sítio certo, não só para que nos oiçam mas também para não nos cansarmos” (Pereira, 2006: 4).

Todos estes elementos necessitam de apresentar certa harmonia no seu conjunto, para que as palavras possam ter um significado que esteja de acordo com a intensidade comunicativa. O tom da voz determina, por vezes, esta intensidade, pelo que este aspeto não se pode ser menosprezado no processo de ensino aprendizagem das línguas não maternas. Com efeito, se o aprendente/falante não tiver o conhecimento e a capacidade para adequar eficazmente o tom de voz ao contexto efetivo de comunicação, poderá produzir frases com certa entoação e ritmo que levará o seu interlocutor a não compreender a sua intencionalidade comunicativa, tendo em conta o significado particular que estes possam atribuir à frase enunciada.

Portanto, os aprendentes devem ser levados a treinar as práticas discursivas, para que possam utilizar os diferentes elementos nelas implicados, adequando os seus textos orais a diferentes formas do discurso e aos diversos contextos de comunicação. Caberá

ao professor o papel de criar ambientes, dentro de sala de aula, que favoreçam esta apropriação.

Beneito (2001: 102), preocupado com o desenvolvimento da competência oral, questiona-se sobre as iniciativas que devem ser promovidas e apoiadas com o propósito de desenvolver e treinar as habilidades de compreensão e expressão dos alunos. Naturalmente que estas iniciativas devem ser didático-pedagógicas, incluindo o recurso a atividades e tarefas suscetíveis de realização no contexto da aprendizagem e que sejam adequadas ao desenvolvimento da competência oral. Por exemplos, algumas destas atividades: ler e interpretar o que foi lido oralmente; narrar oralmente um acontecimento e depois passá-lo para um texto escrito; escutar e reproduzir por escrito aquilo que se ouviu; recontar oralmente uma história lida; praticar jogos de simulação; organizar debates (formais ou informais); relatar as sequências de uma imagem; ver um documento vídeo e depois comentá-lo oralmente; etc...

É de salientar que com a promoção prática da oralidade pedagogicamente orientada, dentro do contexto da sala de aula, o professor estará a criar condições para que possa conhecer e identificar com rigor os reais problemas dos seus discentes, por exemplo, ao nível da construção frásica (sintaxe), no que respeita ao uso adequado do vocabulário (léxico), quanto à compreensão dos textos (semântica), à interpretação adequada do texto (pragmática), ou relativamente à pronúncia das palavras (fonética). Se o professor privilegiar só a competência escrita não estará em condições de descobrir esses problemas e não poderá, portanto, agir de modo a que o aprendente os supere.

Todas estas atividades podem ser trabalhadas dentro da sala de aulas, tendo sempre em conta a abrangência das dimensões implicadas na oralidade, pois, como sublinham Cassany; Luna & Sanz (2008: 137), “el proceso de comprensión está intimamente relacionado con otras capacidades cognoscitivas generales”.

Independentemente da natureza e do tipo concreto de atividades a que recorra no exercício das suas funções, caberá sempre ao professor de Português Língua Segunda criar e promover as situações comunicativas (tanto de tipo formal como informal) adequadas para que o discente seja capaz de adaptar as diferentes formas discursivas ao contexto em que se encontre utilizando a língua oral para realizar com eficácia as suas intencionalidades comunicativas.

2.3 O Oral e a Escrita

A comunicação oral, sendo a forma natural da língua, existe em todas as comunidades linguísticas e em todas as culturas. O mesmo não acontece com a escrita que, pela sua natureza convencional, implica o estabelecimento de um acordo prévio ou uma tomada de decisão política para que seja adotada a normalização da grafia, o que nem todas as línguas conseguem, tendo em conta o elevado grau de organização social exigido por um processo complexo como este e o próprio investimento que é exigido. As diferenças entre os dois códigos são bem marcadas, verificando-se que a escrita se estabelece pela adoção convencional dos sinais gráficos, constituindo uma realidade que se assume como essencialmente social, enquanto o oral recorre à reprodução de sons, absorvidos e imitados pelos falantes nativos intuitivamente, por osmose iniciada em meio familiar, e apresentando uma forte dimensão individual. Rosales Lopes, 1994 (citado por Sousa, 2006: 50), aponta outras diferenças presentes na utilização dos dois códigos, realçando que a “linguagem oral tende a completar-se com o gesto, o movimento do corpo e o olhar, enquanto a escrita se subsidia, fundamentalmente, com a linguagem de tipo icónico”.

Portanto, a oralidade constitui uma ferramenta disponível em qualquer que seja a sociedade humana e é a partir dela que os seus membros vão interagir na vida social, o que configura uma das características mais forte desta forma de comunicação. Certamente que os indivíduos privilegiam a comunicação oral nas suas atividades diárias em detrimento da escrita, sendo possível constatar que existe uma tendência natural para usar mais as habilidades orais, mesmo no exercício das atividades profissionais. Nesta ordem de ideias, a oralidade deveria constituir uma preocupação central da prática pedagógica, sobretudo no caso do Português Língua Segunda, mas muitas das vezes ela é vista apenas como um meio para expor um determinado conteúdo linguístico, deixando as atividades didáticas orientadas para o domínio e aprimoramento do seu uso para o plano da escrita.

“Se a escrita é estática e densa, a oralidade é dinâmica e complexa e a dificuldade gramatical da oralidade toma o lugar da densidade lexical da escrita” (Holliday, 1989)³. Cada uma destas duas formas de comunicação linguística tem as suas vantagens e desvantagens. Se, por um lado, a comunicação escrita permite ao emissor proceder a

³ Retirado da dissertação de Mestrado de Vânia Madalena Sampaio Faria, 2009, p. 26

uma revisão, escolher e substituir palavras antes de o recetor ler a mensagem, por outro lado a oralidade, embora não ofereça esta possibilidade, para que se estabeleça, implica a presença física do recetor, o que possibilita uma troca dos papéis assumidos no ato de comunicação – a interação. É importante que a didática da língua segunda não deixe nenhuma destas duas formas de comunicação fora da prática pedagógica: em termos do desenvolvimento da competência comunicativa ambas desempenham um papel fundamental no ensino e aprendizagem da língua segunda.

A relação que existe entre o oral e a escrita deve ser mais explorada, para fazer passar o conhecimento; por exemplo, as atividades que tenham como base o texto escrito podem ser trabalhadas a partir do oral e vice-versa, harmonizando assim o processo de ensino e aprendizagem da língua através da complementaridade, como afirmam Cassany; Luna & Sanz (2008: 135) quando lembram que “la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita”.

Muitas vezes a oralidade é caracterizada como informal e a escrita como formal, porém, na verdade são duas formas distintas de realização da língua em que cada uma tem o formal e o informal. Por isso, Sousa (2006: 50) defende que as atividades e técnicas de ensino e aprendizagem devem contemplar um tratamento pedagógico específico para cada uma destas duas formas de comunicação, porque “o domínio de um dos códigos não garante necessariamente o conhecimento do outro, embora as destrezas orais e escritas se reforcem mutuamente”. No caso específico da didática do Português Língua Segunda é especialmente importante que seja dada uma atenção própria ao ensino e aprendizagem de cada uma dessas duas formas da língua.

2.4 A Avaliação da Competência Oral

A ação pedagógica do professor de língua segunda deve ser norteada por um objetivo, de modo a que todas as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula estejam orientadas para a obtenção de um fim previamente definido com clareza e rigor. Como complemento indispensável deste procedimento na organização do trabalho didático, deverá existir, no final da prática pedagógica, uma avaliação destinada a permitir ao professor saber se conseguiu atingir o objetivo previamente definido, se a metodologia estava adequada aos objetivos traçados, se os materiais didáticos eram ajustados à metodologia e pertinentes, etc. E quanto aos alunos? Será importante indagar se atingiram com sucesso as metas inicialmente traçadas para a sua aprendizagem e, em caso de insucesso, determinar com a exatidão possível as razões que terão determinado esse desfecho negativo.

Estas questões levam-nos a perceber que a avaliação é algo que não está reservado só para analisar o desempenho dos discentes, mas também a ação pedagógica do professor, a metodologia utilizada, os materiais didáticos usados e a própria satisfação dos alunos relativamente aos recursos utilizados pelo docente.

E no caso da competência oral em Português Língua Segunda o que se deve avaliar? Como deve ser feita esta avaliação? E para quê deve ser feita? São questões que nem sempre são levantadas, ou que não merecem um tratamento sistemático e consequente. Como ficou já explicitado, o domínio da oralidade envolve o recurso à competência estrutural da língua, assim como exige também saberes práticos que relevam da sociolinguística e da pragmática. Portanto, quando o professor de Língua Segunda estiver a avaliar a competência oral, estará implicitamente a avaliar a competência comunicativa, a qual, por sua vez, integra aquelas três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática.

Independentemente da tradição educativa quanto aos processos de avaliação – no caso guineense muito centrada em finalidades sumativas, pretendendo avaliar para atribuir uma classificação –, o ato de avaliar a competência oral deve visar objetivos bem mais alargados, que vão para além da simples atribuição de uma classificação. Especialmente no quadro da aquisição da competência oral, o processo avaliativo deve ser encarado numa perspetiva essencialmente formativa: primeiramente, como um processo de identificação dos erros sistemáticos, das necessidades e dificuldades dos estudantes para

que possam ser trabalhados dentro da sala de aula, como por exemplo, os aspectos fonético (a articulação dos sons, o volume de voz adequadamente adaptado ao contexto comunicacional, a entoação, de maneira a que se ajuste à intencionalidade comunicativa), morfossintático (concordâncias de género, número e pessoa) ou lexical (recurso ao vocabulário mais eficaz e adaptado ao contexto situacional). Cassany, Luna & Sanz (2008: 76) insistem nesta ideia de avaliação formativa, afirmando que, para que a avaliação seja realmente formativa, é necessário que o aluno tenha acesso aos seus resultados, que o professor tome uma decisão consistente relativamente ao método e ao objetivo pretendido e, por fim, de acordo com a avaliação feita, sejam traçados planos de recuperação.

Nesta perspetiva, a avaliação de competência oral pode ser articulada com outras competências, como as de leitura e escrita. Por exemplo, a leitura em voz alta permite identificar eventuais problemas fonéticos na realização do estudante, como a articulação, o ritmo, a entoação, etc.; a partir da escrita é possível trabalhar as dificuldades morfossintáticas detetadas na realização oral; através de exercícios como o ditado pode-se trabalhar a relação entre morfema e grafema. Feytor Pinto (2010: 148) propõe uma atividade de compreensão oral que vale a pena sublinhar aqui: “a produção escrita simplificada utilizada na tomada de notas ou apontamentos pelos estudantes é uma excelente base para avaliar a compreensão do oral, especialmente de uma exposição oral prolongada”.

Na avaliação da competência oral é natural que o professor tenha prudência na correção dos erros, de maneira a evitar gerar inibições no discente, criando nele uma insegurança linguística, o que não o ajudará no desenvolvimento da sua competência comunicativa. O mais importante é criar um ambiente comunicativo, que favoreça a interação de todos os aprendentes e, a partir desta, o professor assumirá o papel de mediador e avaliador, para que possa identificar qual será a prioridade em termos linguísticos, que deve merecer um tratamento especialmente focado, na sala de aula.

A avaliação diagnóstica em Língua Segunda não pode ser exclusivamente escrita; é fundamental avaliar o nível de compreensão e de expressão orais do aprendente, ou seja, a oralidade não pode ser ignorada neste processo, porque permite conhecer os reais problemas dos futuros aprendentes o que irá potenciar o processo de programação dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula e das atividades a desenvolver.

Mesmo quando a avaliação tem o propósito de atribuir uma classificação, constata-se que no sistema educativo guineense a oralidade é “quase sempre” posta de lado, como se não fizesse parte da língua, quando na verdade ela representa a primeira dimensão da língua e tem um impacto decisivo em todo o processo de aquisição das diversas competências.

É no âmbito duma avaliação contínua que a oralidade encontra o seu espaço mais apropriado e é este tipo de avaliação que alcança maior expressão e eficácia na prática pedagógica, sobretudo no ensino e aprendizagem do Português Língua Segunda, desempenhando o papel de facilitar a identificação das principais necessidades dos aprendentes.

Contudo, é necessário que estas avaliações estejam bem pensadas e organizadas, para que possam produzir o efeito positivo pretendido no processo de ensino e de aprendizagem.

II – PARTE

Ensino de L2, caso da Guiné-Bissau

1. Ensino do Português na Guiné-Bissau

1.1 O Português como Língua Oficial

O Português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram...

Amílcar Cabral⁴

Numa perspetiva histórica, a Guiné-Bissau recebeu como herança de colonização a língua e a cultura do colonizador. No entanto, a situação de facto que tinha sido criada durante o período da colonização não permitiu que a língua e cultura portuguesas se expandissem à totalidade do território guineense, mas se distribuíssem dum a forma muito desigual. As diferenças de estatuto foram, aliás, claramente assumidas pelas autoridades coloniais, as quais dividiram os nativos guineenses em dois grupos distintos – os “assimilados” e os “indígenas” – cuja identidade passava fundamentalmente pela apropriação da língua e da cultura portuguesas e pela consequente capacidade de integração e intervenção na sociedade colonial.

Os “assimilados” foram sempre um número muito reduzido, constituído por aqueles que aceitavam assimilar-se à cultura do colonizador (comer na mesa, com garfo e faca, andar com sapatos, vestir à maneira portuguesa, etc.), prosseguindo um processo de aculturação. Os “indígenas” eram todos os que não se encontravam na situação descrita acima e que andavam debaixo das árvores (os poilões) a fazer rituais de animistas, as cerimónias. Os “indígenas” (autóctones) não tinham acesso à escolarização, enquanto os “assimilados” – a maior parte era formada pelos descendentes de cabo-verdianos deslocados na Guiné, filhos dos funcionários públicos que asseguravam a administração colonial no território – eram escolarizados.

Com este processo de segregação social, o colonizador criou barreiras administrativas para que o homem guineense não tivesse acesso à instrução escolar. Como consequência desta divisão na sociedade guineense e da segregação cultural dela decorrente, a língua portuguesa não pôde estender-se suficientemente a todo o território da colónia, de modo a adquirir o estatuto de língua de comunicação geral, com a função política de unificar as diferentes culturas e línguas locais do mosaico que constitui a sociedade da Guiné. Apesar das limitações e insuficiências que a política colonial impôs

⁴ Retirado do artigo de Leiria, 2008.

ao acesso à língua e à cultura portuguesas, a escola tinha, naquela altura, uma relação intrínseca com o português, era como se fossem as duas faces da mesma moeda, uma vez que não era possível ser escolarizado sem aprender a língua do colonizador e, do mesmo modo, era impossível aprender o idioma português fora da escola. Embora a esmagadora maioria dos estudantes fosse constituída pelos filhos dos portugueses, a importância política da língua portuguesa para o futuro da Guiné-Bissau já estava estabelecida e reconhecida, como resulta claro do excerto de Amílcar Cabral que colocámos em epígrafe: os independentistas tinham assumido, no âmbito político, muito antes da independência, que o português seria a língua oficial do novo país.

De acordo com esta lógica de ação política, a falta da escolarização de massas levou o PAIGC⁵ a reagir a esta realidade, criando escolas nas zonas libertadas, nas quais era utilizado o português como a língua de ensino. A intenção era boa, mas as pessoas que exerciam a atividade como professores não tinham os conhecimentos didático-pedagógicos suficientes e cientificamente não estavam preparadas para exercer a nobre profissão, para além de que o próprio espaço não era adequado para o ensino e aprendizagem (ensinava-se nas barracas ou debaixo das mangueiras). Deste modo, a degradação do sistema de ensino tornou-se endémica, com raiz nas suas próprias origens.

Passando da independência até aos dias de hoje, esse sistema de ensino, em vez de melhorar, continuou a agravar-se nas suas deficiências ao longo do tempo. Semedo (2011: 14 e 15) oferece um retrato bastante fiel da situação atual, quando afirma que “falar da educação na Guiné-Bissau, para a maioria dos guineenses, é falar de problemas que começam com a falta de sala de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma alta taxa de repetência, de desistência. É ainda, falar de salários baixos e pagos com grande atraso”.

Outro aspecto que deve ser apontado no âmbito da questão da educação relativamente à aprendizagem e uso da língua portuguesa (sabendo que ela é adquirida e/ou aprendida quase só na escola) é o mosaico etnolinguístico que constitui a Guiné-Bissau.

Neste país existem cerca de duas dezenas de etnias⁶ e cada uma delas tem a sua cultura e, consequentemente, a sua língua própria, que só existe na sua forma natural (oral), sem

⁵ Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde.

⁶ Pajadinka, banhum, balanta, bassari, baiote, biafada, bijagó, felupe, djola, casanga, cobiana, mandinga, manjaco, mancanha, masoanca, nalu, papel, fula, saracolé (Embaló 2008: 102).

grafia. Entretanto, verifica-se uma interferência entre o português e estas línguas étnicas e vice-versa: “a situação histórica contribuiu bastante para que houvesse a influência da língua portuguesa nas línguas locais, assim como as das línguas locais na língua portuguesa” (Sanhá, 2012: 65).

O quadro complica-se com a necessária referência ao papel do crioulo, uma língua construída através dos contactos entre o povo europeu (português) e os africanos (grupos étnicos). A sua formação resulta destes contactos entre diferentes culturas e línguas. Formou-se rapidamente devido à necessidade de comunicação entre europeus e africanos, sobretudo a partir dos meados do século XVI e até ao início do século XVII (Embaló, 2008: 102). Entretanto, a língua prestigiada (superstrato) é a língua europeia, neste caso o português, pelo que a maior parte do léxico do crioulo é de base portuguesa.

O crioulo enquanto língua (com base lexical portuguesa) assumiu o papel de língua veicular, tendo-se estabelecido como instrumento fundamental de comunicação e unificação e foi-se afirmando cada vez mais como a língua da identidade nacional. Tem o seu espaço próprio nas zonas urbanas e semiurbanas e nas zonas mais rurais tem ganhado aos poucos este espaço: atualmente é “falado por 75% a 80%” dos guineenses (Couto & Embaló, 2010: 30).

Neste contexto de multilinguismo que caracteriza a Guiné-Bissau, o português goza do estatuto privilegiado de língua oficial, sendo reconhecido como língua de ensino e de socialização, por ser a língua de conhecimento e cultura. De acordo com Couto & Embaló (2010: 30), esta língua é conhecida por cerca de 13% da população guineense, embora uma grande parte desta percentagem a tenha como a terceira língua (numa ordem cronológica de aquisição).

Na perspetiva de língua de conhecimento e cultura, ela deve ser encarada como a língua segunda (L2), pois não é uma língua materna, nem é língua estrangeira (partindo dos conceitos que já foram apresentados na primeira parte deste trabalho), porque a comunidade, sobretudo nas zonas urbanas, lida diariamente com o Português (na escola, na administração, na comunicação social, na justiça, etc.), mas quase só na sua forma escrita, ou seja, é a língua de produção dos documentos oficiais, pois no quotidiano raramente é utilizada como a língua franca, um estatuto que continua reservado ao crioulo.

Segundo Gomes (2011: 63), a língua portuguesa “nem sempre é utilizada em toda a sua dimensão, quer em termos orais, quer em termos escritos, por ainda persistir um preconceito anacrónico de ser a língua do outro”. Este preconceito tem a ver com a aproximação do próprio crioulo com o português, sendo este a língua franca utilizada entre as diversas comunidades linguísticas (grupos étnicos), pelo que é reconhecido como a língua de unidade nacional. E a lei do menor esforço acaba por ganhar terreno através do argumento político que identifica o português com a “língua do outro”, desmotivando assim a sua aprendizagem, tanto mais que, como é geralmente reconhecido, a “eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes” (Grosso, 2005: 35).

Contudo, continuando o Português a ser utilizado como a língua do ensino, o seu domínio ou a elevação do nível de proficiência alcançado serve (ao aluno) como a base fundamental para atingir o sucesso escolar, uma vez que a sua presença no sistema de ensino abrange todas as áreas científicas ou disciplinas curriculares.

Na verdade, o insucesso na aprendizagem do português enquanto língua do ensino traduz-se numa enorme iliteracia no seio da sociedade guineense. O escasso domínio da língua portuguesa, sobretudo na sua vertente oral, potencia a interferência do crioulo no português e vice-versa, criando uma situação que só eleva ainda mais esta iliteracia. E, como afirma Gomes (2011: 64) relativamente aos “discursos proferidos no chamado crioulo intelectual”, “registam-se neles imensas corruptelas de vocábulos, sobretudo no plano semântico, quando se pretende mesclar simplesmente as duas línguas”.

Tudo isto advém de uma situação de diglossia que o próprio contexto escolar guineense abraça. Embaló (2008: 102) reconhece que o crioulo, embora não seja a língua de ensino, “não deixa de ser o recurso de muitos professores, que por deficiência do próprio conhecimento do português” a ele recorrem na sala de aula. Numa linha convergente, Semedo (2011: 14) acrescenta que o grande problema da educação na Guiné-Bissau reside na falta de professores qualificados.

Se o sistema educativo carece de professores qualificados, isto significa que o ensino de qualidade está longe de ser uma realidade neste país. Dito de outra maneira, só é possível pensar num ensino de qualidade quando for possível ter professores qualificados e a base para esta qualificação é o domínio da língua portuguesa. Dado que, atualmente, “nem a maioria dos professores domina a língua oficial, nem os alunos a

sabem falar quando entram para a escola” (Fonseca 2011: 93), o que é necessário fazer para inverter esta realidade?

Apesar de tudo, é importante salientar, sem responsabilizar ninguém, o contexto em que esses professores ensinam: salas de aula inadequadas, turmas numerosas, salários baixos e amontoados em atraso. Esses aspectos são fatores de desmotivação, o que não abona para a construção de um ensino que se deseja de qualidade. Ainda assim, a melhoria da proficiência na língua portuguesa é um fator-chave para elevar a qualidade do ensino, pelo que se torna indispensável investir na formação linguística dos docentes, a começar pela sua competência oral, de modo a contrariar a interferência do crioulo e a estabelecer em definitivo o lugar do português como língua oficial e de ensino. Deste modo, será possível transformar aquele que se constitui atualmente como um dos mais fortes responsáveis pela degradação do ensino guineense num fator potenciador do sucesso educativo.

1.2 Ensino e Aprendizagem do Português

Na primeira parte deste trabalho, tivemos a oportunidade de abordar os aspetos que, em nosso juízo, deveriam ser tomados em consideração no âmbito do ensino e aprendizagem do Português Língua Segunda. Parece-nos que para tentarmos caracterizar as práticas pedagógicas que estão a ser atualmente adotadas neste domínio, seria primeiramente necessário fazer uma investigação séria sobre o tema, procurando conhecer a situação em cada um dos países que tem esta língua como a L2, pois neste processo cada caso é um caso, devido às especificidades de cada um dos países, com os seus contextos sociais e linguísticos específicos e onde os próprios sistemas de ensino são diferentes.

No caso da Guiné-Bissau, o português tem tido muitas dificuldades para se afirmar como a língua de comunicação no contexto escolar, isto para não falarmos no quotidiano da vida social dos guineenses. Esta situação advém da fragilidade do sistema educativo e do fracasso generalizado no processo de ensino e aprendizagem do português, sobretudo devido à falta de preparação linguística adequada dos professores, independentemente da sua disciplina de especialização.

Neste panorama, é óbvio que o professor de Português devia ter uma responsabilidade acrescida, porque tem como papel específico o de fornecer uma ferramenta de trabalho essencial que deverá permitir ao aluno desempenhar com êxito a sua caminhada académica e profissional.

O que se verifica, no entanto, é que não há um domínio suficiente do conhecimento científico-pedagógico por parte dos professores de Língua Portuguesa. Na falta dum a sólida preparação – que não é proporcionada na sua formação inicial – os professores de Língua Portuguesa escamoteiam certos conteúdos e frequentemente aplicam-se em ações que visam evitar que haja alunos autónomos, capazes de questionarem algo que ponha a sua autoridade em risco. Como é evidente, este género de comportamentos contraria frontalmente as metodologias que são hoje geralmente recomendadas e utilizadas no ensino e aprendizagem do Português Língua Segunda nos países pedagogicamente mais avançados, as quais se orientam no sentido oposto, ou seja, visam promover a construção de uma aprendizagem autónoma por parte dos estudantes. Enquanto Língua Segunda, o Português – embora na Guiné-Bissau os professores reconheçam que o seu ensino não é encarado como tal – deve ser ensinado e aprendido

como um sistema de comunicação. Chico (2012: 70) anota que a “metodologia adotada para se ensinar o português na Guiné-Bissau tem revelado grandes deficiências”, porque as estratégias utilizadas pelos professores guineenses 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.

De acordo com a constatação de Cande (2008: 16), não há praticamente uma reflexão nas escolas guineenses, os professores não olham para as suas aulas com olhos críticos. Entretanto, o ensino da língua portuguesa é desenvolvido por processos didáticos que assentam na repetição e na memorização, isto é, o aluno não é levado a perceber o conteúdo até ao ponto de poder relacioná-lo com a sua realidade, num contexto comunicativo. A falta de reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica por parte dos professores tem como consequência que os alunos não tenham também o estímulo ou sequer a oportunidade para refletirem sobre a sua própria aprendizagem, ficando assim longe de qualquer possível autonomia na aprendizagem, o que não ajudará nada para o desenvolvimento das suas competências de comunicação. Pelo contrário, como é a “regra geral na Guiné-Bissau, os alunos decoram frases mecanicamente, sem nenhum senso crítico” (Couto & Embaló, 2010: 41), porque o ensino da gramática ou o funcionamento da língua é exclusivamente baseado na memorização, sem qualquer preocupação de partir duma situação comunicativa contextualizada que pudesse ajudar o aluno a utilizar estas regras nas situações reais de comunicação.

Nos antípodas do que tem constituído a prática pedagógica mais em voga na Guiné-Bissau, o ensino das estruturas linguísticas deveria ser feito a partir de um contexto comunicativo, para que os estudantes pudessem aprender as regras gramaticais duma forma mais realista e, sobretudo, mais estimulante. O conhecimento do funcionamento da língua é fundamental, mas a língua deve ser ensinada com o propósito de vir a ser utilizada nos processos de comunicação e não para conhecer (memorizar) esterilmente as regras, sem saber aplicá-las em situações de uso da língua. O ideal seria compreender e dominar na prática o uso de diversos itens gramaticais no contexto real de comunicação.

Para que um professor esteja em condições de ensinar uma língua, a primeira condição é ter o domínio da competência comunicativa nessa mesma língua. Contrariamente ao que seria desejável, nota-se que um grande número dos professores guineenses atuais de

Língua Portuguesa não tem uma proficiência adequada, o que tem consequências nefastas num âmbito pedagógico muito alargado, se considerarmos que se trata dum instrumento de trabalho basilar para os docentes de todas as áreas, porque é a língua do ensino, logo língua de conhecimento e de cultura.

A realidade é que os professores não têm, objetivamente, as condições básicas para que possam promover a competência comunicativa dos seus alunos. Ainda assim, a escola é “quase” a única instituição guineense através da qual a língua portuguesa é ensinada e aprendida; portanto, seria útil que os professores melhorassem o seu desempenho, adotando e promovendo estratégias didáticas que levem os alunos a interagirem. Numa aula de língua segunda/estrangeira é importante ter o aspeto da interação pedagógica em consideração, porque motiva o aluno e leva-o a querer ir além do nível em que se encontra. Venturi (2007) confirma o quanto é importante a interação na língua segunda, quando afirma que a interação é o fator primordial para que a aprendizagem aconteça. Por outro lado, lembra que o aluno deve ser considerado como ser social, portanto o mais importante não é conhecer o sistema linguístico, mas a sua utilização no mundo real, neste caso a interação com o outro através da língua que está a ser aprendida. Nunca é demais sublinhar que a motivação é um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010: 33).

Tendo em conta tudo o que ficou referido acima, torna-se necessário pensar numa nova estratégia para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau, porque atualmente “nem a didática dos professores, nem os programas de português, refletem a lecionação da língua portuguesa como língua não materna” (Fonseca, 2011: 93). Basicamente, os programas adotados e as metodologias usadas pelos professores consideram os alunos guineenses como se fossem falantes nativos da língua portuguesa. Mas, mesmo assim, não se preocupam com a ativação dos conhecimentos prévios do aluno.

A escassez de materiais didáticos, principalmente no que respeita aos manuais de língua portuguesa, obriga os docentes a procurar, com os poucos meios disponíveis, os manuais de português feitos para o ensino em países onde é a língua materna, como Portugal ou o Brasil, o que tem como efeito que cada professor crie assim o seu próprio currículo, delineado a partir dos conteúdos oferecidos no manual a que teve acesso e,

portanto, desadequado para o contexto guineense, desviando-se, assim, dum forma considerável daquilo que foi traçado pelo Ministério da Educação, o qual, por sua vez, não consegue disponibilizar os recursos didáticos e pedagógicos que permitiriam aos professores implantar no terreno as orientações governamentais no que respeita ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Mesmo nas condições precárias descritas, o professor de Português Língua não Materna deve preocupar-se com a ativação da competência comunicativa nos seus alunos, tomando sempre em consideração as suas dificuldades e necessidades linguísticas, fazendo deles o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. Esta perspetiva permitiria revolucionar a realidade da escola guineense, em que os professores não se preocupam com este aspeto e se assumem a si próprios como o eixo à volta do qual se organizam as aulas, em vez de serem facilitadores ou mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as aulas acabam por ser monótonas, porque as atividades não são diversificadas, deixando os alunos sem interesse e motivação, por causa da pouca criatividade do professor, que não consegue criar um ambiente propício à aprendizagem, através de atividades ou tarefas que estimulem os alunos e lhes permitam construir os seus conhecimentos da e sobre a língua.

Perante os factos aqui expostos, parece-nos que é necessário repensar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau, sobretudo a formação inicial dos professores – os quais devem ser preparados para trabalhar de acordo com o princípio de que a língua deve ser ensinada e aprendida para a comunicação. A escola de formação de professores, em termos de ação formativa, deveria promover as metodologias de ensino e aprendizagem do Português como língua estrangeira, de modo a que os futuros professores possam sentir-se aptos para promoverem, com a sua atividade docente, a competência comunicativa dos alunos.

2. A Oralidade no Contexto Escolar Guineense

2.1 O Ensino da Competência Oral

As línguas étnicas, que formam, no seu conjunto, o quadro do multilinguismo e consequentemente do multiculturalismo na Guiné-Bissau, são todas línguas de expressão meramente oral. O crioulo, apesar da existência de alguns registos escritos nesta língua – textos poéticos –, não passa, no estado atual, de uma língua oral, uma vez que a sua grafia não está normalizada. Portanto, o guineense acaba por fazer sempre uso, na sua vida quotidiana, da oralidade.

Esta realidade é transportada para o contexto escolar, cabendo, por isso, à escola assumir-se “quase sempre” como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da expressão escrita, onde se aprende apenas a ler, escrever e contar, deixando de lado outras dimensões da expressão linguística, como se não fizessem parte das competências que a escola deveria desenvolver com os seus discentes. Verifica-se, assim, que o trabalho da competência oral tem estado praticamente ausente da prática pedagógica na Guiné-Bissau, pelo que há uma necessidade de centrar o ensino do Português como Língua Segunda nas tarefas de ouvir e falar, dimensões imediatas da comunicação e instrumento privilegiado da transmissão de conhecimento, quer no processo formal (escola), quer no informal (experiência de vida).

Atualmente, a competência oral nunca é vista como uma habilidade central no processo de aprendizagem escolar, que deveria, por isso, ser objeto de uma prática pedagógica de relevo, merecendo um tratamento igual ao de outras competências, porque a escola guineense parte do princípio de que os estudantes já sabem falar 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. Outro aspeto importante a salientar é a própria metodologia que os professores utilizam no ensino do Português. Esta encara a língua portuguesa como se fosse a língua materna dos estudantes. Mesmo que isto correspondesse à realidade e a língua de ensino fosse também a língua materna dos alunos, a escola teria sempre a função de habilitar os seus discentes com uma melhor capacidade de expressão e compreensão oral, porque a escola tem o papel de preparar o indivíduo para uma plenitude da vida no futuro, o que passa não só por saber ler e escrever, mas também pelo exercício de uma competência oral desenvolvida e segura, de modo a proporcionar aos futuros cidadãos uma das habilidades mais utilizadas e eficazes na vida social.

Como é evidente, o professor não pode esquecer que o aluno já tem algum domínio e conhecimentos implícitos da sua língua materna, que pode transportar para a língua que está a aprender. Cabe ao professor a responsabilidade de mobilizar e tornar conscientes estes saberes, operando uma ativação de conhecimentos prévios e levando o aluno a sentir que “deve adoptar uma atitude activa relativamente à língua que está a aprender” (Benito, 2011: 58). Assim, o professor estará a desempenhar o papel que lhe cabe de estimular o aluno a comunicar sem receio de erro.

No contexto guineense, em que a língua de ensino não é a língua do quotidiano dos atores do processo de ensino e aprendizagem, apesar de esta língua – Português – servir de língua do conhecimento e ferramenta de trabalho na transmissão dos conteúdos programados em todas as outras disciplinas curriculares, a escola e o professor de português devem ter uma preocupação acrescida em desenvolver mais a competência oral nos seus alunos, permitindo-lhes expressar a sua opinião e a sua visão sobre o mundo, sem constrangimento e sem barreiras linguísticas.

É preciso que a escola guineense assuma a abordagem comunicativa como metodologia no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, para que a escola e o professor de Língua Portuguesa estejam em condições de promover e desenvolver a competência oral dos seus alunos, facilitando assim a aprendizagem nas outras disciplinas curriculares na medida em que viabilizam uma melhor compreensão e interpretação dos conteúdos abordados durante as aulas.

O saber ouvir/escutar exige atenção e concentração, mas é uma atitude que tem de ser favorecida e trabalhada, porque é essencial para tornar o aluno mais dinâmico na construção da sua aprendizagem, enquanto, em simultâneo e à medida que se vai apercebendo da sua aprendizagem, se vai sentindo mais motivado para crescer, prosseguindo a sua caminhada académica. Como constataram Cassany; Luna & Sanz (2008: 109) relativamente a um país bem mais avançado nestes processos, como é a Espanha, apesar de haver a consciência da necessidade de trabalhar a competência de escutar – porque permite reduzir o esforço relativamente às outras habilidades como, por exemplo, a leitura, a escrita, a gramática, etc. – há ainda poucos materiais didáticos disponíveis para trabalhar na sala de aula esta competência específica e a sua avaliação é extremamente difícil, uma vez que não é feita por um processo de observação externa semelhante ao que é utilizada para a avaliação da escrita ou da expressão oral.

No caso de Português Língua Segunda, a exigência é ainda maior, devido à circunstância de esta língua ser a língua de ensino, pelo que, como já deixámos assinalado na primeira parte deste trabalho, as deficiências relativas à capacidade de escutar têm consequências negativas graves que se refletem em todo o processo de ensino e aprendizagem, porque afetam o domínio do idioma de escolarização.

Ao invés de se tomar plena consciência da gravidade desta situação e da urgência de lhe dar remédio, a verdade é que há uma desvalorização acentuada relativamente às deficiências na prática da oralidade no contexto escolar guineense. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a realidade pedagógica não encara o oral como uma competência que merece ser valorizada na sala de aulas. Ela é vista apenas como uma forma de expor os conteúdos programáticos, mas não há uma atenção em termos das estratégias e atividades para o seu desenvolvimento na prática pedagógica. Mesmo assim, o domínio da competência escrita apresentado pelos alunos guineenses está ainda muito longe do desejável, devido, em grande medida, à falta do desenvolvimento de competência oral.

Esta desvalorização da competência oral pode-se verificá-la facilmente na forma como os estudantes falam sem terem em consideração o estatuto do seu interlocutor, usando “tu” para todos, mesmo que não tenham minimamente uma relação pessoal ou idade igual. Tratam até os professores por “tu”, sem que haja uma correção por parte destes. Mas entende-se a razão disto, devido à própria explicação que a gramática dá relativamente a este pronome “tu – com quem se fala”.

Mas o grande problema de se expressar em português para um guineense reside no verbo. A língua portuguesa atribui um lugar central na sua estrutura sintática aos verbos, os quais apresentam flexão em tempo, modo, voz, número e pessoa. Por oposição, a simplicidade estrutural do crioulo reside fundamentalmente na flexão dos verbos: três tempos apenas (sem subdivisão), não têm modo (o tom da voz e o contexto determinam a ordem que é expressa no modo imperativo em português) e não flexionam em pessoa nem número.

Ao abordar os itens gramaticais relativamente aos verbos em língua portuguesa é importante que o professor realce sempre ou enfatize as diferenças profundas que existem entre o português e o crioulo, devido às especificidades morfológicas de um e à simplicidade do outro, para levar o aluno a ganhar a consciência plena da diferença. No entanto, a prática mais corrente dos professores é a de passarem simplesmente as

conjugações dos verbos no quadro e os alunos acabam por fixar as formas, sem que saibam aplicá-las na prática comunicativa, por falta de contextualização.

Num estudo sobre a “oralidade na aula” do Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa – relativamente aos estudantes do Português Língua Não Materna –, Pereira (2006: 2) sugere que o “professor pode, então, aproveitar a fala espontânea do aluno para treinar as estruturas e o vocabulário que são mais comuns na situação de oralidade desencadeada”. Isto permitiria que as estruturas fossem trabalhadas numa perspetiva contextualizada, a partir de uma situação real de comunicação. Portanto, o professor deve procurar uma forma de possibilitar aos alunos interagirem entre si, para poder criar mais oportunidades de os alunos falarem.

Como foi referido anteriormente, para que haja uma interação pedagógica que possa promover a competência oral, é necessário que haja uma aprendizagem cooperativa, valorizando os intervenientes da interação com o intuito de desenvolver neles as competências de compreensão e produção oral.

Entretanto, o próprio Estado guineense apercebeu-se de que o Português, apesar de ser a língua oficial, não tem sido verdadeiramente utilizado pela população como a língua de comunicação, sobretudo na sua vertente oral, mesmo nos contactos que estabelece com as suas instituições, o que fez nascer um decreto-lei (n.º 7/2007, de 12 de Novembro de 2007), obrigando à utilização da língua portuguesa em todas as instituições públicas, principalmente nas escolas e, especificamente, dentro de sala de aula e no recinto escolar (Fonseca, 2011: 93).

Será a escola guineense, como instituição por excelência para ensinar e aprender a língua portuguesa, que servirá como espaço privilegiado para a aquisição da competência comunicativa nesta língua, uma “competência chave de acesso a oportunidades” (Fonseca, 2011: 92). Nesta perspetiva, a escola deveria privilegiar o método comunicativo e neste quadro deveria dar uma maior atenção ao desenvolvimento das habilidades orais.

2.2 As Atividades da Competência Oral

A competência oral tem sido uma das áreas que tem recebido menos atenção nas aulas do Português Língua Segunda, na Guiné-Bissau. Este facto tem a sua consequência negativa na vida académica do estudante, porque PL2 é a língua de trabalho em todas as disciplinas curriculares: se o aluno não tem habilidade na compreensão e na produção orais, terá dificuldade em obter sucesso académico.

Torna-se, por isso, determinante que os professores de língua portuguesa assumam a competência oral como uma das prioridades pedagógicas no trabalho a desenvolver com os seus estudantes, articulando-a com as outras competências: gramatical, escrita e leitura.

A partir dos dados que tivemos oportunidade de recolher através do inquérito que realizámos junto de alguns profissionais guineenses, pudemos concluir que, embora todos os professores reconheçam a importância da competência oral no desempenho e no crescimento dos alunos, os mesmos admitem que não a têm trabalhado de uma forma adequada e sistemática, capaz de fazer o estudante desenvolver esta capacidade.

Uma das atividades a que os professores dizem recorrer mais para trabalharem a competência oral é o debate. No entanto, é possível constatar que não aplicam esta atividade com uma estratégia bem elaborada e planeada, ou seja, realizam o debate numa forma espontânea, sem traçarem previamente os objetivos que querem atingir. É importante que os alunos falem nas aulas e apresentem os seus pontos de vista, as suas opiniões relativamente aos temas que forem apresentados pelo professor. Porém, toda a ação do professor dentro de sala de aula deve ter um propósito pedagógico.

O jogo de simulação podia ser uma alternativa a que seria possível recorrer, entre as várias atividades disponíveis para treinar a competência oral, uma vez que o debate constitui quase a única atividade que os professores guineenses desenvolvem para trabalharem a habilidade oral. Littlewood (1996: 47) fornece algumas técnicas para o jogo de simulação:

- Se pide a los estudiantes que se imaginen en una situación que podría presentarse fuera del aula. Podría ser cualquier cosa, desde un hecho trivial como encontrar a un amigo en la calle, hasta un acontecimiento más complejo, como por ejemplo una serie de negociaciones empresariales.

- Se les pide que asuman un papel concreto en esa situación. En algunos casos simplemente tienen que actuar según su propia personalidad. En otros puede que tengan que asumir una identidad simulada.
- Se les pide que se comporten como si la situación existiera en realidad de acuerdo con sus papeles.

Podemos destacar três grandes vantagens pedagógicas na realização de jogos de simulação: permite testar a capacidade criativa do estudante; põe o aluno perante uma situação comunicativa, em que ele tem o papel de criar o contexto e adaptar-se a este contexto situacional de comunicação; ajuda no desenvolvimento do discurso argumentativo oral.

Outra área em que os professores referem sentir dificuldades é em relacionar as atividades escritas com as orais. Já afirmamos anteriormente que as atividades escritas podem ser exploradas em conexão com atividades orais e vice-versa, o ensino da língua deve basear-se na harmonização destas duas formas de comunicação, através do reforço da sua complementaridade. Independentemente desta relação (oral e escrita), as outras competências – de leitura e gramatical – não podem ficar de fora neste processo de complementaridade, porque oferecem a base para o desenvolvimento das duas formas de comunicação. Portanto, numa planificação das atividades a desenvolver na sala de aula, o professor deve tomar em consideração todas as competências.

As atividades de compreensão oral, praticamente inexistentes na escola guineense, devem merecer aí uma atenção própria no ensino e aprendizagem do Português Língua Segunda. Para que alguém se expresse bem, é necessário que saiba ouvir antes; como escreve Pereira (2006: 9), “o professor que quer desenvolver no seu aluno a arte de falar, e avaliá-lo por isso, não pode esquecer outras características próprias do discurso oral”. E uma das características mais fortes do discurso oral é a capacidade de escutar, que por si mesma exige atenção e interpretação. Este é um aspeto que ganha um relevo mais acentuado, tendo em conta que outras disciplinas curriculares são lecionadas em língua portuguesa, o que deveria constituir uma razão suplementar para que os professores de língua portuguesa trabalhassem esta habilidade oral nas suas práticas pedagógicas.

Naturalmente, não tem sentido realizar qualquer uma das atividades destinadas a desenvolver a competência oral sem dar atenção à sua avaliação, ou seja, todas as atividades didático-pedagógicas que o professor desenvolver dentro da sala de aula

devem ser objeto de avaliação, tanto como ação pedagógica, tanto como forma de testar os alunos, e, por fim, o professor deve refletir sobre os resultados obtidos nesta avaliação.

No caso da competência oral, a avaliação é quase nula no contexto guineense atual. Os professores utilizam exclusivamente o texto escrito para realizar as avaliações, ignorando totalmente a oralidade, ainda que ela represente a primeira e mais imediata dimensão da língua.

Mesmo nos testes escritos que os professores utilizam como forma de avaliar os seus estudantes, eles limitam-se a formular questões que incidem quase exclusivamente sobre o funcionamento da língua. O que parece interessar-lhes é que os alunos saibam todas as formas linguísticas, por exemplo, dos verbos, e não avaliar se são capazes de usá-las em contextos comunicativos concretos. Mas este é apenas mais um dado que vem confirmar qual é, na situação atual, o único interesse e preocupação que os professores guineenses de língua portuguesa têm relativamente ao ensino desta língua.

III – PARTE

Reflexões sobre a Prática Letiva

1. A Prática Pedagógica

1.1 Contextualização

O segundo ano do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira está subordinado à iniciação à prática pedagógica, que o estudante deve desenvolver para obter uma experiência profissional que possa ajudá-lo na sua caminhada como futuro professor de Português Língua não Materna.

Como é natural, quase todas as Universidades Públicas de Portugal promovem a realização de cursos anuais, cursos de verão e cursos especiais de Português Língua Estrangeira (PLE) para os estudantes de mobilidade e outros estrangeiros que se encontram em Portugal. A Universidade do Porto, através da Faculdade de Letras (FLUP) tem um departamento específico – Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos – que assume como uma das suas funções específicas organizar os cursos de PLE destinados aos estrangeiros.

O objetivo principal do curso é habilitar os estudantes estrangeiros com a competência comunicativa em língua portuguesa para facilitar a sua integração na vida social e familiarizá-los com a cultura portuguesa. Nesta ótica, os diferentes cursos estão divididos de acordo com o nível de proficiência que os candidatos apresentam à partida, aferido por referência ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, ou seja, em três níveis, subdividindo-se cada nível em dois, que representam 60 horas de contacto com a Língua Portuguesa:

Utilizador Elementar **Nível A** – A1 (Iniciação); A2 (Elementar)

Utilizador Independente **Nível B** – B1 (Límiar); B2 (Vantagem)

Utilizador Proficiente **Nível C** – C1 (Autonomia); C2 (Mestria)⁷

O trabalho que é objeto do presente relatório teve o seu enquadramento institucional num destes cursos de PLE (curso anual de 2012-2013) que o referido departamento da FLUP organizou para estudantes estrangeiros, cuja maioria era constituída por estudantes de mobilidade que se encontravam a frequentar os cursos da Universidade do Porto ao abrigo do programa ERASMUS.

⁷ Comissão Europeia (2001: 48)

Após uma avaliação diagnóstica, os estudantes que se candidataram à frequência do curso anual em cada um dos dois semestres letivos foram distribuídos pelos diferentes níveis acima indicados. Entretanto, refira-se que o curso anual da FLUP está organizado em dois semestres (de outubro a fevereiro e de fevereiro a junho) e as aulas ocupam quatro horas semanais, duas horas por cada aula.

As turmas com as quais estivemos em contacto direto, e onde desenvolvemos as tarefas letivas inerentes à nossa iniciação à prática pedagógica, funcionavam em horário pós-laboral (17h30-19h30), às terças e quartas-feiras. Eram duas turmas de *Nível B.1* (uma em cada semestre letivo), cujo nível de proficiência, de acordo com o estabelecido no QECR, deve permitir ao estudante ser:

“Capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto⁸”.

Terminando o semestre, os estudantes estariam assim em condições de comunicar com certa independência, ou seja, com uma competência comunicativa em Língua Portuguesa mais desenvolvida.

⁸ Comissão Europeia (2001: 49)

1.1.1 Caraterização das Turmas

Como ficou dito atrás, durante o ano letivo 2012/2013 estivemos em contacto com duas turmas de PLE, uma por semestre, que passaremos a denominar por **T1** (Turma de 1º Semestre) e **T2** (Turma de 2º Semestre).

A **T1** era composta inicialmente por 16 estudantes de diferentes nacionalidades, sendo a maioria de nacionalidade espanhola (quatro alunos), seguida das nacionalidades japonesa, alemã, polaca e timorense (com dois representantes cada), a que se juntavam um inglês, uma checa, um iraniano e um italiano. A maioria eram estudantes universitários, ERASMUS, mas havia também um investigador, uma estudante do ensino secundário e uma dona de casa (com formação académica de nível superior). Esta turma era constituída por uma faixa etária compreendida entre os 16 e os 46 anos.

A **T2** era composta também por estudantes de diferentes nacionalidades, sendo a maioria de nacionalidade espanhola (cinco alunas), a que se juntavam estudantes de nacionalidade italiana e ucraniana (dois representantes cada), e ainda um austríaco, uma japonesa, um irlandês e um suíço (de origem italiana). Tal como acontecia com a **T1**, esta turma tinha uma maioria de estudantes universitários, ERASMUS, mas nela encontravam-se também um músico, uma tradutora e uma ilustradora. Era uma turma cujas idades se situavam numa faixa que ia dos 20 aos 45 anos.

As duas turmas eram, pois, heterogéneas, não só no que concerne ao nível etário, mas também quanto à língua materna de cada um dos seus elementos. Mas a heterogeneidade não se limitava só à variedade de nacionalidades ou da faixa etária, estendendo-se igualmente aos níveis de proficiência que os diferentes alunos apresentavam, refletidos na diversidade de dificuldades linguísticas e nas vivências culturais de cada um dos membros das duas turmas.

Na prática, percebemos que existiam, em cada turma, dois níveis de proficiência em Língua Portuguesa, um B1 (limiar) e um B2 (vantagem). Naturalmente que os espanhóis, devido à proximidade estrutural das línguas alvo e materna (Portuguesa e Espanhola) apresentavam mais habilidades comunicativas em relação aos estudantes de outras nacionalidades, mostravam uma maior facilidade em comunicar, sobretudo oralmente. Quanto aos estudantes de outras nacionalidades, alguns apresentavam uma certa reserva na participação oral, fosse devido às suas limitações linguísticas, fosse em

virtude das suas práticas culturais, de que eram exemplos mais claros os das 3 estudantes japonesas e do iraniano.

Dum modo geral, era perceptível que a Língua Portuguesa era importante na vida académica (estudantes) e profissional (para os profissionalizados) dos alunos, podendo afirmar-se, nesta perspetiva, que embora pudessem apresentar pontos de partida bem distintos, os aprendentes tinham metas semelhantes, as quais se traduziam no desejo de adquirirem e/ou melhorarem as competências comunicativas na língua portuguesa.

Um aspeto que merece referência é o relativo ao cumprimento de horário por parte dos alunos, sobretudo da T1. O facto de chegarem sempre com um atraso no mínimo de cinco a dez minutos representou um transtorno, na medida em que muitas das vezes interferiu na boa execução do plano de aula chegando, no limite, a comprometer parcialmente o cumprimento dos objetivos traçados para a unidade didática.

1.2 Atividades Desenvolvidas

Conforme consta no regulamento específico da iniciação à prática profissional do curso de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, o professor estagiário deve prestar o serviço de regência, obrigatório, durante o ano letivo, em seis blocos de 120 minutos, ou seja, três unidades didáticas. No processo de desenvolvimento da competência do futuro professor de PL2/PLE – como já foi dito – tivemos a oportunidade de contactar diretamente com duas turmas durante o ano letivo, 2012/2013. Este contacto resultou no desenvolvimento de algumas atividades didático-pedagógicas que serviram de base para a realização do presente trabalho académico.

Estas atividades foram pensadas e concebidas em torno de um tema do nosso interesse que queríamos experienciar na prática pedagógica, avaliando a exequibilidade de algumas propostas relativamente a esse assunto, como é natural. No nosso caso, como se pode constatar, preferimos trabalhar uma das áreas menos explorada na sala de aulas no nosso país de origem – a Guiné-Bissau –, a oralidade. Foi a partir desta perspetiva que as nossas atividades foram desenvolvidas, privilegiando atividades que envolvessem o trabalho da competência oral, tanto na sua vertente de produção como também na sua vertente de compreensão.

Temos plena consciência, como julgamos ter já ficado claro no presente relatório, de que o ensino e aprendizagem de Português Língua Segunda ou Estrangeira deve ser harmônico e equilibrado, com desenvolvimento de todas as competências (gramatical, oral, escrita e leitura) em cada unidade didática. Em todas as nossas regências não nos limitamos apenas a desenvolver as atividades relacionadas com a competência oral, mas demos atenção também às outras competências, como referimos acima, ainda que a oralidade tenha merecido um destaque elevado, sendo centro da nossa preocupação e atenção.

A nossa primeira unidade didática foi desenvolvida com o tema “*comunicação social*”. Nesta ótica, identificamos a estrutura textual de uma notícia e proporcionamos aos alunos um contacto direto com alguns jornais portugueses, diários e um semanário (Jornal de Notícias, Correio da Manhã, Diário de Notícias, Público, Expresso).

Os alunos foram distribuídos em grupos de 3 (três) elementos para a realização de um trabalho de grupo cuja tarefa era a seguinte:

1. Focar a atenção na primeira página – identificar o nome do jornal; reconhecer a “manchete”.
2. Escolher uma notícia da primeira página e ler o seu desenvolvimento no interior do jornal.
3. Analisar a estrutura do texto selecionado – título, *lead* ou cabeça e corpo da notícia.
4. Indicar o tipo de jornal (generalista, especializado, nacional, regional, etc.).
5. Fazer uma apresentação à turma sobre o trabalho que realizaram – apresentação do jornal; justificação da escolha da notícia que leram e resumo do seu conteúdo.

Um dos objetivos que queríamos alcançar com esta atividade, para além de pretendermos pôr os alunos em contacto direto com a estrutura de um texto noticioso, era o de promover um ambiente que favorecesse a interação entre os alunos. E os trabalhos de grupo, por natureza, oferecem esta possibilidade, portanto aproveitamos também o ambiente para interagir com os alunos, através da resposta às dúvidas que iam apresentando e dando apoio na realização do trabalho que estavam a executar.

Executada a tarefa de grupo, distribuímos o texto de uma notícia⁹, retirado de um Manual de Português Língua Não Materna¹⁰. Os alunos foram solicitados a fazerem uma leitura silenciosa e, de seguida, foram destacados alguns para lerem o texto, parcialmente, em voz alta e, por fim, o professor estagiário fez uma leitura global do mesmo texto.

O professor estagiário evidenciou algumas palavras que não eram familiares aos alunos, mas esclareceu também o sentido de outras, a partir das dúvidas manifestadas pelos próprios estudantes. O método utilizado foi o de propor aos seus colegas que esclarecessem o sentido dos termos e/ou expressões sobre que algum aluno tinha dúvidas e só em último caso é que o professor fornecia a explicação adequada.

Após estas atividades de leitura e de enriquecimento lexical, foi proposta aos alunos a resolução de um pequeno grupo de exercícios escritos que testavam os seus conhecimentos relativamente à estrutura de uma notícia e, em simultâneo, a compreensão do próprio texto que tinham lido.

⁹ Ver Anexo n.º 02

¹⁰ Manual “*Falas Português? – Português Língua Não Materna*” Nível B2, da autoria de **Dias, Ana Paula & Milão, Paulo**, Porto Editora, 2009, pp. 68.

Sabendo que uma parte da turma apresentava algumas limitações em termos linguísticos, o que constatamos através da sua produção (oral e escrita), e partindo do facto de que a estrutura da voz passiva está muito presente no texto das notícias, aproveitámos para abordar alguns aspetos gramaticais relacionados com as formas passiva e ativa das frases em Português, revendo e consolidando os seus conhecimentos relativamente a este tema e apresentámos o uso do “*se apassivante*”¹¹. Na abordagem da voz passiva não deixámos de lembrar os dois tipos de passiva (de ação, com o verbo auxiliar *ser*, e de estado, construída com recurso ao verbo *estar* como auxiliar).

Para prepararmos a apresentação destas estruturas gramaticais aos estudantes, propusemos-lhes no final da primeira aula desta unidade didática, que na aula seguinte trouxessem para a sala uma notícia que tivessem lido ou ouvido ou visto, cujas informações deveriam partilhar com os seus colegas. O nosso propósito era o de aproveitarmos os materiais selecionados pelos próprios alunos para introduzirmos os conteúdos gramaticais que mencionamos acima.

Os alunos trouxeram as notícias e, entretanto, foram identificadas as frases passivas nas notícias que os alunos apresentavam. O professor anotou no quadro estas frases, mas não houve nenhuma notícia que utilizasse a estrutura com o “*se*” apassivante. Tivemos, assim, de construir uma frase nova, a partir das que tinham sido anotadas no quadro, para introduzirmos o tema gramatical programado para esta unidade didática, o que fizemos através duma exposição em que foram abordadas as características e o uso da estrutura com o *se apassivante*.

Com a colaboração dos alunos, apresentámos depois alguns exemplos evidenciando as transformações sintáticas implicadas na passagem duma frase da forma ativa para a forma passiva e vice-versa e fizemos o mesmo também com o *se apassivante*. Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de exercitarem os seus conhecimentos através da realização de outros exercícios para aplicação prática deste conteúdo gramatical.

Tendo sempre a oralidade como o foco da nossa atenção na prática pedagógica, na sequência das atividades já descritas quisemos ainda testar e desenvolver a competência de compreensão oral. Com este objetivo, foi exibida uma reportagem televisiva sobre uma greve de trabalhadores da Portucel de Setúbal¹². Os estudantes foram convidados a ver e ouvir a reportagem, tendo sido informados de que, depois, teriam que redigir o

¹¹ Ver Anexo n.º 03

¹² Retirado na net: <http://videos.sapo.pt/uPSzFWyelCzMT878UtSA>, acedido em 21/11/2012.

texto duma notícia sobre os acontecimentos referidos na reportagem, usando a estrutura básica deste tipo de texto. Após a visualização, e antes do exercício de produção escrita, houve ainda oportunidade para a apresentação de breves comentários sobre o documento visualizado.

O objetivo principal desta atividade era testar o nível de compreensão oral dos estudantes e avaliar também o domínio das estruturas, tanto do texto noticioso como da forma passiva das frases, que foram referidas anteriormente. Por outro lado, quisemos integrar o trabalho sobre as diversas competências linguísticas – compreensão e produção oral, produção escrita, competência estrutural – e explorar as relações entre a expressão oral e a expressão escrita.

A segunda regência foi concebida, dando seguimento aos temas que já tinham vindo a ser desenvolvidos nas duas semanas anteriores – “*Portugal e os portugueses*” e “*o olhar dos imigrantes sobre os portugueses*”. A partir destas temáticas, criamos as atividades que executámos na nossa unidade didática. Uma vez que tema incidia sobre o conhecimento de Portugal e dos portugueses – tanto a visão que os outros manifestam ter sobre o país e os seus habitantes quanto a imagem que os nacionais têm de si mesmos – aproveitamos a intervenção do Ministro das Finanças de Portugal, Vítor Gaspar¹³, em 04/10/2012, na Assembleia da República, em que este afirmou perante os deputados a ideia de que “o povo português revelou-se o melhor povo do mundo e o maior ativo de Portugal”.

Esta afirmação serviu de eixo temático para a planificação da nossa regência, dado que a partir dela conseguimos reunir os materiais e conceber as atividades que foram desenvolvidas nas aulas. Para além do vídeo com a intervenção de Vítor Gaspar na Assembleia da República, escolhemos o texto duma crónica da autoria de Ricardo Araújo Pereira, intitulada “Miss Povo 2012”, em que o humorista desenvolvia em tom irónico aquela afirmação do Ministro das Finanças. Pensámos ainda aproveitar o facto de o autor da crónica ser uma das figuras mais conhecidas do grupo de humoristas Gato Fedorento para abordar a atualidade do humor em Portugal, proporcionando aos alunos o contacto com estes humoristas, cuja aceitação e influência na população jovem portuguesa são bem conhecidas. Com este propósito – e em jeito de motivação –

¹³ <http://www.publico.pt/multimedia/video/portugueses-sao-melhor-povo-do-mundo-20121004131031>
acedido em 17/03/2013

começámos a aula com a exibição de um vídeo em que os “*Gato Fedorento*” imaginavam qual seria o comportamento do povo português relativamente ao “*Massacre da Virgínia*”¹⁴, ocorrido nos EUA, se este acontecimento trágico tivesse acontecido em Portugal. A escolha deste vídeo tinha como objetivo fazer uma transição das últimas aulas para a nossa (na medida em que procurava equacionar em registo cómico o contraste entre a reação de americanos e portugueses em circunstâncias paralelas) e preparar os alunos para a leitura que iriam fazer posteriormente da crónica humorística. Na sequência da exibição do vídeo, houve ainda a oportunidade para se estabelecer uma pequena conversa sobre o povo português com a turma, em volta da questão que o professor estagiário levantou – “*Acham que os portugueses gostam de se criticar a si mesmos?*”.

Após este diálogo breve, o professor estagiário distribuiu a crónica de Ricardo Araújo Pereira (um dos atores do vídeo que tinha sido exibido anteriormente), intitulada “*Miss Povo 2012*¹⁵”. Os estudantes foram convidados a fazerem uma leitura silenciosa do texto que receberam e, posteriormente, foram destacados alguns alunos para lerem em voz alta o mesmo texto, parcialmente, culminando esta atividade de leitura com o professor estagiário a ler toda a crónica. Seguiu-se um teste à compreensão da leitura, tendo o professor destacado algumas palavras desconhecidas dos alunos, clarificado o seu sentido no texto e apresentado outros contextos de uso.

Depois da leitura, foi utilizada uma ficha de trabalho com um questionário escrito, destinado a testar a compreensão do texto lido. Os alunos elaboraram por escrito as respostas a cada uma das questões e a correção foi feita oralmente, em grupo, de modo a permitir uma interação pedagógica, dado que a resposta a cada uma das questões recebeu o contributo de vários alunos, antes de ser objeto duma síntese final pelo professor.

Estas atividades estruturadas à volta deste texto escrito e explorando preferencialmente as competências de leitura e de escrita que desenvolvemos nesta primeira aula pretendiam familiarizar os alunos com o tema que deveria ser tratado, de acordo com a nossa planificação geral, na atividade nuclear desta unidade didática: um debate. A crónica, pela sua natureza opinativa, permitiu identificar alguns meios linguísticos que operacionalizam a expressão de opiniões e juízos de valor, bem como construir uma

¹⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=-A182NGGgfE> acedido em 18/03/2013

¹⁵ Ver anexo n.º 04

argumentação que os sustente. Ainda assim, quisemos aproveitar a oportunidade para trabalhar um tema gramatical que está intimamente associado a este uso da língua e que vinha na sequência da apresentação, em aulas anteriores, de diferentes contextos em que os falantes devem fazer uso das formas verbais do modo conjuntivo. Tendo em vista a preparação dos estudantes para a intervenção no debate formal que pretendíamos organizar na aula seguinte, trabalhámos explicitamente o uso dos modos verbais em frases que exprimem opiniões e mais concretamente o uso do conjuntivo ou do indicativo em orações subordinadas completivas dependentes de orações principais cujo predicado se encontra na afirmativa ou na negativa¹⁶. Tratando este conteúdo gramatical, acreditávamos estar a munir os estudantes com uma estrutura que lhes seria útil para expressarem oralmente as suas opiniões e argumentarem a favor dos seus pontos de vista ou contrariarem os argumentos apresentados pelos colegas.

Após uma explicação detalhada desta estrutura gramatical, foi dada aos alunos a oportunidade de realizarem por escrito alguns exercícios práticos relativos ao conteúdo apresentado através da exposição do professor estagiário, com o intuito de testar e avaliar a aquisição destes conhecimentos e assim verificar se o objetivo visado fora alcançado e os aprendentes tinham conseguido assimilar a matéria.

No início da segunda aula desta unidade didática, como complemento do trabalho efetuado na aula precedente, foi distribuída uma folha com um conjunto de expressões que servem à expressão de opiniões, como forma de preparar os estudantes para a atividade que se seguiria depois, o debate. Cada uma das expressões foi lida por um aluno diferente e utilizada numa frase opinativa¹⁷, a propósito de diferentes temas polémicos que foram propostos. Passou-se, em seguida, à realização da atividade principal, ou seja, o debate sobre o tema formulado a partir da afirmação do ministro português das finanças, ou seja, “*o povo português é o melhor povo do mundo e o maior ativo de Portugal*”.

O professor estagiário propôs que fosse feita uma votação para escolher um/a moderador/a para o debate sobre o tema. Mas felizmente não foi necessário chegar à votação, porque uma aluna se ofereceu para moderar o debate e os colegas concordaram que fosse ela a assumir este papel. A turma foi depois dividida em dois grupos (cinco

¹⁶ Ver anexo n.º 05

¹⁷ Ver Anexo n.º 06

elementos para cada) e o professor estagiário explicou as tarefas que cada um dos participantes no debate deveria assumir. Assim, a moderadora deveria:

1. Introduzir o tema;
2. Controlar o tempo (dar e retirar a palavra);
3. Conduzir o debate (questionar e comentar, se necessário, para estimular a intervenção dos participantes);
4. Estimular a participação de todos os membros do grupo, solicitando a sua intervenção, se necessário;
5. Apresentar síntese e encerrar o debate.

Quanto aos grupos, os seus elementos também tinham um certo número de tarefas a realizar:

1. Nomear um porta-voz;
2. Definir as principais ideias que iam apresentar durante o debate;
3. Formular um certo número de argumentos a favor das posições que iriam ser assumidas pelo grupo.

O porta-voz seria a primeira pessoa do grupo a usar da palavra, apresentando a ideia que ficara acordado que o grupo iria defender, bem como os principais argumentos a favor. Nesta primeira intervenção, ele deveria expressar só os seus pontos de vista, sem mencionar o outro grupo. Depois de os dois porta-vozes terem usado da palavra, todos os membros de cada grupo poderiam intervir para reforçar a ideia do grupo ou para contra-argumentar a tese do outro grupo.

As preocupações que tivemos na planificação e realização desta atividade foram, em primeiro lugar, criar um ambiente que proporcionasse aos estudantes a ocasião de interagirem entre si através do trabalho de grupo e, depois, dar-lhes a oportunidade praticarem a produção de textos argumentativos (oralmente), num contexto formal, através de um jogo de simulação.

Neste caso, o modelo de organização do debate formal que propusemos à turma inspirou-se no quadro parlamentar em que as declarações do ministro das finanças português – que, como explicámos acima, serviram de mote e fio condutor para esta unidade didática – foram produzidas. Assim, pretendeu-se que na sala de aula os alunos fizessem o papel de deputados da Assembleia de República (AR), em que um grupo deveria assumir-se como apoiantes da maioria que sustenta o Governo e o outro grupo como deputados da oposição. Neste quadro “parlamentar”, o grupo de alunos que

representava a maioria devia defender a tese que o Ministro das Finanças, Vítor Gaspar, defendeu na AR, apresentando as razões e fundamentos que os levavam a sustentar a validade desta declaração. Pelo seu lado, os “deputados” da oposição deveriam defender a posição contrária, isto é, a ideia de que os portugueses não são o melhor povo do mundo.

Como foi sempre defendido ao longo deste trabalho, acreditamos que as atividades orais e escritas devem ser trabalhadas em harmonia conciliada. Nesta perspetiva, findo o debate, propusemos aos alunos que construíssem um texto escrito de caráter opinativo em que expusessem e argumentassem a favor da sua opinião relativamente ao mesmo tema que tinha acabado de ser debatido. Agora, no entanto, já podiam defender as suas opiniões próprias, independentemente do papel que tinham assumido durante o debate.

Para terminar as nossas regências, pretendemos trabalhar com uma lenda da tradição oral, da Guiné-Bissau, uma vez que a nossa atividade profissional, no futuro, passará por este país lusófono. Nesta perspetiva, criamos algumas atividades para serem desenvolvidas na sala de aula. A narrativa que selecionámos foi “*A Lenda do Tambor Africano*”¹⁸, que “corre entre os Bijagós, da Guiné” e que conta que “foi o Macaquinho de nariz branco quem fez a primeira viagem à Lua”¹⁹.

Depois de terem lido a versão escrita desta lenda e de terem resolvido alguns exercícios destinados a testar a compreensão do texto, os alunos deveriam recontá-la oralmente, com palavras suas. Nesta atividade de reconto, tentava recriar-se a situação de comunicação em que um adulto contasse a crianças uma história tradicional que integra o património cultural duma determinada comunidade. De acordo com a situação simulada, os alunos deveriam mobilizar todos os elementos significativos investidos na comunicação oral, quer de natureza linguística – tom, duração, volume da voz – quer de natureza paralinguística, com recurso à linguagem gestual. Por fim, seria proposto aos alunos que contassem oralmente uma lenda popular do seu país e, depois de todos terem contado oralmente uma lenda, ser-lhes-ia solicitado que criassem uma versão escrita da narrativa que tinham apresentado oralmente.

Como atividade motivadora e capaz de enriquecer a competência cultural dos estudantes sobre a realidade dos países lusófonos, a leitura da lenda seria precedida duma breve

¹⁸ Ver anexo n.º 07

¹⁹ Versão escrita de Manuel Ferreira

exposição feita pelo professor estagiário sobre a Guiné-Bissau, a Ilha dos Bijagós e a etnia Bijagó, acompanhada pela exibição de um conjunto de imagens que retratavam este país. Esta apresentação constituiria, assim, uma atividade de pré-leitura d' *“A lenda do tambor africano”*.

Seguindo este último modelo, com o apoio dum a apresentação audiovisual, ou sem ele, todas as nossas regências se iniciaram com uma conversação informal, orientada pedagogicamente, como forma de motivar os alunos e de estabelecer a relação da matéria a abordar com a aula anterior.

Tal como neste último caso, a promoção da interculturalidade foi uma das nossas preocupações, pelo que procurámos que os assuntos abordados estivessem ligados com a cultura portuguesa e/ou lusófona, por vezes implicitamente, outras vezes de modo mais explícito, porque, para nós, a dimensão cultural está intimamente implicada na língua e não pode ficar fora de aula de língua. Por exemplo, quando exibimos o vídeo do grupo “Gato Fedorento”, tivemos a oportunidade de abordar o humor em Portugal e a imagem que os portugueses têm de si próprios, assim como pudemos falar de Ricardo Araújo Pereira e da sua importância no panorama mediático e junto dos jovens portugueses. Na segunda regência, tivemos também a ocasião de abordar um pouco as instituições e o sistema político português, uma vez que a situação que esteve na origem do tema organizador tinha ocorrido na Assembleia da República e a atividade oral nuclear pretendeu simular um debate neste órgão representativo da democracia portuguesa.

1.3 Avaliação da Prática Letiva

A prática pedagógica é um processo que exige do professor muito mais do que assegurar a condução adequada de uma aula. Ela implica as tarefas inerentes à planificação da aula no quadro dumha unidade didática articulada com o planeamento global do curso, incluindo o estabelecimento de objetivos específicos, a definição dos conteúdos a tratar, o delineamento de estratégias e atividades, a seleção e/ou produção de materiais didáticos e, por fim, uma avaliação da própria ação pedagógica. Basicamente, estes elementos devem constituir objeto permanente da reflexão do professor.

Quando se trata do processo de iniciação à prática profissional, o exercício de reflexão sobre a ação pedagógica deve constituir uma preocupação de relevo. Por um lado, o professor não goza ainda de uma experiência profissional, por outro lado sente ainda a necessidade de identificar e procurar superar as suas principais dificuldades relativamente a sua ação pedagógica. Para que isto aconteça, é preciso que esteja, ao lado do professor estagiário, um professor com larga experiência que possa ajudar e colaborar na identificação das dificuldades e, consequentemente, apoiar no processo de superação deste défice.

De acordo com Reis (2011: 19), “a observação de aulas constitui um processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor”. No nosso caso, esta colaboração permitiu-nos reconhecer as necessidades linguísticas dos alunos, a forma como se concebe uma unidade didática e como se desenvolve uma interação pedagógica. E a prática pedagógica levou-nos (através da mesma colaboração) a identificar os principais problemas, que mereceram uma especial atenção da nossa parte, enquanto professor na fase de iniciação profissional. Portanto, o desenvolvimento da nossa competência e o desempenho como professor estagiário deve muito à colaboração do professor observador.

Reis (2011: 11) afirma que ultimamente a tendência da observação de aulas é a de encarar este processo como uma interação profissional de carácter essencialmente formativo. Dentro desta perspetiva orientadora, após um ano letivo em que fomos submetidos a diferentes processos de observação, pudemos descobrir as áreas didáticas em que devemos investir mais para que possamos evoluir profissionalmente e

progressivamente dar resposta às lacunas que identificamos ao longo deste processo formativo.

Uma das grandes dificuldades de que pudemos ter consciência clara ao longo do estágio de iniciação à prática profissional foi no domínio da seleção e produção de materiais didáticos. Este foi, talvez, o nosso ponto fraco mais evidente, que deverá merecer um investimento maior da nossa parte, para que no futuro possamos ter mais facilidade na tarefa de manipular os materiais didáticos e desenvolver a nossa competência profissional nesta área, em que tivemos um desempenho menos conseguido no processo da nossa formação.

Como seria de esperar, a nossa primeira regência, apesar de poder ser considerada globalmente muito positiva, teve muitas coisas que não correram bem, por exemplo: o texto que utilizamos (a notícia), foi retirado de um manual didático, quando poderíamos ter procurado uma notícia mais atualizada, que despertaria, certamente, mais a atenção e o interesse dos alunos e corresponderia melhor ao caráter deste tipo de texto e à sua função no quadro da comunicação mediática. Mas já na nossa segunda regência houve uma evolução positiva relativamente a este domínio da seleção de materiais didáticos, tendo nós tido a preocupação de recolher documentos atuais e que fossem expressão da vida e da cultura portuguesas de hoje.

Outro ponto fraco que apresentamos, sobretudo na primeira regência, prende-se com a forma como abordamos os conteúdos gramaticais: com pouca clareza e alguma insegurança. Estas deficiências encontram justificação nas lacunas que tivemos ao longo da nossa formação básica, feita na Guiné-Bissau, dentro de condições pedagógicas precárias e bastante insuficientes, como deixámos descrito na Parte II deste trabalho.

Ainda assim, podemos assinalar que na segunda regência conseguimos fazer uma apresentação dos temas gramaticais com mais clareza e de modo mais assertivo na exposição. A seleção de material didático foi também, como já deixámos referido, um dos pontos que conseguimos melhorar, embora continuemos a sentir que nos falta ainda melhorar muitas coisas. Portanto, acreditamos que com a prática pedagógica e com um investimento pessoal na formação contínua poderemos superar grande parte das dificuldades que apresentamos nesta fase da nossa formação inicial.

Nesta avaliação da nossa experiência letiva pudemos também tomar consciência de alguns dos pontos fortes que marcaram a nossa regência: a planificação das unidades didáticas foi adequada e realista, porque respeitou a coesão temática e incluiu atividades

diversificadas, que contemplavam as diferentes competências, sem deixar de fora a competência cultural; a empatia que criámos com os estudantes favoreceu a criação de um ambiente de cooperação na turma que facilitou uma interação pedagógica adequada; os objetivos previamente traçados foram todos atingidos; as aulas tiveram uma pronta adesão dos alunos às propostas de atividades que lhes foram apresentadas.

É importante salientar que nas primeiras aulas de cada uma das nossas regências sentimos sempre algum obstáculo em conseguirmos adaptar-nos imediatamente à turma, talvez porque a turma não estivesse desde o início do curso sob nossa responsabilidade. No entanto, depois de algum tempo de aula conseguimos assumir integralmente o controlo do processo pedagógico e executar as estratégias didáticas que tínhamos definido na planificação previamente elaborada.

CONCLUSÃO

O estágio de iniciação à prática profissional que realizamos permitiu-nos experienciar na prática pedagógica algumas estratégias e atividades com o intuito de vir no futuro a adaptá-las ao contexto guineense. Embora este nosso trabalho tenha sido concebido, sobretudo, na perspetiva da aprendizagem do PL2, a nossa prática docente foi com turmas de estudantes de PLE. No entanto, o contexto em que os estudantes aprendiam o Português era semelhante a uma situação em que a língua-alvo fosse uma língua segunda, porque a sua aprendizagem não estava limitada exclusivamente ao espaço da sala de aulas, mas estendia-se ao nível social e, além disto, a maioria dos estudantes estava também a estudar na universidade e a língua do ensino era o português. Portanto, de acordo com os conceitos apresentados relativamente ao PL2, o português era a língua segunda destes estudantes, embora o contexto seja muito diferente do dos estudantes guineenses.

O português na Guiné-Bissau enfrenta muitas dificuldades no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem, porque os professores encaram esta língua, do ponto de vista da sua prática didática, como se esta fosse a língua materna dos estudantes e, em vez de promoverem uma interação pedagógica capaz de proporcionar um ambiente de comunicação contextualizada, preferem adotar estratégias que visam quase exclusivamente favorecer a memorização das regras gramaticais.

O Português pode desenvolver-se e ganhar o seu espaço próprio como língua de prestígio dentro do contexto escolar, mas, para tal, é preciso que os professores utilizem o método comunicativo no ensino e aprendizagem do Português como Língua Segunda e que a escola valorize a competência oral.

A abordagem comunicativa como metodologia pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem do PL2 na Guiné-Bissau, pelo que os professores deveriam mudar a sua prática pedagógico-didática, ensaiando novas estratégias, diferentes daquelas que são utilizadas no ensino do Português como Língua Materna. Para isso é preciso, no entanto, que recebam uma formação inicial adequada e estejam abertos a praticar uma formação contínua, de modo a serem preparados para desenvolver atividades diversificadas, porque as aulas monótonas não ajudam os estudantes, nem na motivação, nem na construção das suas aprendizagens.

Para alcançar estes objetivos, a oralidade deve ser desenvolvida com atividades e estratégias específicas dentro da sala de aulas e é fundamental que haja a prática de todo o tipo de discursos no desenvolvimento da competência comunicativa em língua segunda, com atenção particular à oralidade na sua vertente de enunciação em contextos tanto quanto possível reais.

Do ponto de vista das atitudes, o professor deve criar empatia com todos os alunos, ajudar também que esta se estenda a toda a turma, procurando criar sempre um ambiente que favoreça a interação dos estudantes. Se assim for, os estudantes terão necessidade de utilizar as habilidades orais na relação entre si e com o professor e, a partir desta prática, o professor estará em condições de desenvolver as outras competências e articular todas as atividades para melhorar os níveis de proficiência dos seus alunos.

A melhoria das condições em que é feita a aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau exige, pois, que a formação dos professores seja repensada, quer na sua fase inicial, quer através de ações de reciclagem que promovam a utilização de novas metodologias, mais adaptadas ao ensino de PL2. Cabe aos futuros professores um papel fundamental neste processo, mas a sua ação terá de ser apoiada superiormente, para o que estas reformulações devem ser assumidas pelas entidades responsáveis como uma necessidade urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO**, Clarisse Costa (2006). *Professores de Língua Estrangeira: que Competências?*. In Bizarro, Rosa e Braga, Fátima (Orgs.), *Formação de Professores de Língua Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto Editora, Porto, p. 450-460.
- ALARÇÃO**, Isabel & **TAVARES**, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Livraria Almedina, Coimbra.
- ALENCAR**, Ricardo Borges (2008). *Linguagem Formulaica e seus Desdobramentos para o Ensino de PL2-E*. In OSÓRIO, Paulo & MEYER, Rosa Marina, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*, Lidel – edições técnicas, Lisboa, pp 63-73.
- ALMEIDA**, Virgílio, (2011). *Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas Estrangeiras – Legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky?* In *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*, Curitiba, pp. 4378-4388.
- ANÇÃ**, M^a Helena (1999). *Português – da Língua Materna à Língua Segunda: Conceitos e pressupostos*. In *Noesis*, n.º 51.
- [disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm#nota3>, acedido em 1 de março de 2013].
- BENEITO PÉREZ**, Juan Miguel (2001). *La Enseñanza y el Aprendizaje de los Usos Orales Formales: una Visión de Conjunto*, Textos, n.º 26, Editorial Graó, Barcelona, pp 97-109.
- BENITO**, Ana Belén G. (2011). *Materiais para as aulas de PLE/PL2: Propostas a Partir de Experiências Didácticas*. In *Da Investigação às Práticas I*, Publicações ESELx, Lisboa, p. 56-95.
- BENITO**, Ana Belén García (2007). *A falar é que a gente se entende: reflexões e actividades para integrar diferentes tipos de interacções orais na aula de PLE*. In Paulo Feytor Pinto (org.), *Saber Ouvir, Saber Falar*, Associação de Professores de Português, Lisboa. [CD-ROM].
- BIZARRO**, Rosa (2008). *O Ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objecto aos objectivos*. In Bizarro, Rosa (org.) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectiva?* Areal Editores, Porto.
- CANDE**, Fátima (2008). *A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau*, Dissertação para Obtenção de Grau de

Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

CASSANY, Daniel, **LUNA**, Marta e **SANZ**, Glòria (1994). *Enseñar Lengua*, 1^a edição, Editorial Graó, Barcelona.

CHICO, Pinto (2012). *O Ensino do Português como Língua Segunda na Guiné-Bissau: Que Metodologia?* In *Revista Guineense de Educação e Cultura*, N.º 2, pág. 70-74, Lisboa.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA, Porto.

COUTO, Hildo H. do & **EMBALÓ**, Filomena. (2010). “Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau – um país da CPLP”. In *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, 20, pp. 11-253.

[disponível em <http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>].

CRISPIM, Maria de Lourdes (1999). "Português, Língua Não Materna: Formação de Docentes". In *Noesis*, n.º 51.

[disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier2.htm>, acedido em 1 de março de 2013].

CROS, Anna & **VILÁ**, Montserrat (1999). *Los Usos Formales de la Lengua Oral y su Enseñanza*, Textos n.º 22, Editorial Graó, Barcelona, pp 57-63.

CROS, Anna & **VILÁ**, Montserrat (2002). *El Oral Formal. La Discusión Oral: Argumentos y Falacias*, Textos, n.º 29, Editorial Graó, Barcelona, pp 31-46.

EMBALÓ, Filomena (2008). *O Crioulo da Guiné-Bissau: Língua Nacional e Factor de Identidade Nacional*. In *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, 18, pp. 101-107.

[disponível em: <http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/62/56>, acedido no dia 26/04/2013].

ESTANQUEIRO, António (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*, Editorial Presença, Lisboa.

FARIA, Vânia Madalena Sampaio (2009). *Oralidade na Aula de Línguas: Desenho de Materiais*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino 3º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira de Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FERNÁNDEZ, Yaritza Tardo (2005). *Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales*. In *redELE - Revista electrónica de didáctica/españollenguajextranjera*, n.º 5. [disponível em

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e00115,

acedido em 17/04/2013].

FLORES, Cristina Maria M. (2013). *Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística*. In Bizarro, Rosa; Moreira, M^a Alfredo e Flores, Cristina (Coordenação), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, Lidel – Edição Técnica, Lisboa, p. 36-46.

FONSECA, Susana P. B (2011). *Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau*. In *Revista Guineense de Educação e Cultura*, N.^o 1, pág. 83-96, Lisboa.

GOMES, Domingos (2011). *A Literacia na Guiné-Bissau*. In *Revista Guineense de Educação e Cultura*, N.^o 1, pág. 62-67, Lisboa.

GONÇALVES, Perpétua (2007). *Pesquisa Linguística e Ensino do Português L2: Potencialidades das Taxonomias de Erros*. In *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* – Vol. 2, pp. 61-67.

GRACIA, António (2001). *La Cortesía en la Comprensión Oral*. Textos, n.^o 26, Editorial Graó, Barcelona, pp 75-84.

GROSSO, M. J. (Coord) e outros (2011). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento Orientador*, DGIDC – Ministério da Educação, Lisboa.

GROSSO, M^a José dos Reis (2006). *O Perfil do Professor de Português para falante de Outras Línguas numa Sociedade Multicultural*. In Bizarro, Rosa e Braga, Fátima (Orgs.), *Formação de Professores de Língua Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto Editora, Porto, pp. 262-266.

GROSSO, Maria José (2005). *O Ensino-aprendizagem de uma Língua a Falantes de Outras Línguas*. In *Palavras*, 27, pp. 31-36.

GUERRA, Maria Cristina Gonçalves (2010). *O Oral na Sala de Aula: Contributos para o seu Ensino em Língua Materna e em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

[disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11395/6683>, acedido em 12/04/2013].

LEIRIA, Isabel (2004). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. In *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, 3.

[disponível em http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/portuguesLSeLE.pdf, acedido em 9 de março de 2013].

LEIRIA, Isabel (2008). *Português em África / Português de África*. In *Atti del convegno Da Roma all’Oceano – La lingua portoghese nel mondo* (29-30.03.2007), La Nuova Frontiere Roma, pp. 87-95.

[disponível em http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/ROMA_Portugues_de_Africa.pdf]

LITTLEWOOD, William (1996). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge.

OLIVEIRA, Dulce & **SEQUEIRA**, Rosa Maria (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*, Lidel – edições técnicas, Lisboa.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (2007). *O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras*. In *Sitientibus – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*, Feira de Santana, n.37, pp.61-74.

OSÓRIO, Paulo & **ITO**, Iracema Mie (2008). *A Teoria Linguística da Análise Crítica do Discurso e o Manual Didáctico de PLE*, in **OSÓRIO**, Paulo & **MEYER**, Rosa Marina, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*, Lidel – edições técnicas, Lisboa, pp 85-107.

PEREIRA, Dulce (2006). *A Oralidade na Aula*; in MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*.

[disponível em http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_oralidade_na-aula.pdf, acedido em 27/04/2013].

PEREIRA, Dulce (2006). *Algumas Reflexões sobre a Oralidade*, in MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*.

[disponível em http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_oralidade_refexoes.pdf, acedido em 27/04/2013].

PINTO, Jorge (2011). *O Ensino de Línguas Baseado Em Tarefas e o Foco na Forma: Contributos para uma Didática do PL2 em Cabo Verde*. In *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, Porto, Vol. 2, pp. 27-41.

PINTO, Maria da Graça L. Castro (2013). *Bilinguismo e Cognição: Como Explicar os Desempenhos em Tarefas de Repetição de Dígitos e de Frases?* In Bizarro, Rosa; Moreira, M^a Alfredo e Flores, Cristina (Coordenação), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, Lidel – Edição Técnica, Lisboa, pp. 48-68.

PINTO, Paulo Feytor (2010). *Oralidade na Aula de Português para Hispanofalantes*. In *Limite – Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*, n.º 4, pp. 141-151.

- PORTELA**, Keyla Christina Almeida (2006). *Abordagem Comunicativa na Aquisição de Língua Estrangeira*. In *Revista Expectativa*, Vol. 5, N.º 5, pp. 51-68.
[disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>, acedido em 10/03/2013].
- REIS**, Pedro (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Edição Ministério de Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa.
- SANHÁ**, Cirilo (2012). *Língua e Interferências Linguísticas*. In *Revista Guineense de Educação e Cultura*, N.º 2, pág. 62-69, Lisboa.
- SARAIVA**, Arnaldo (1991). *A Arte da Comunicação*. In *Falar Melhor, Escrever Melhor*, Eds. Reader's Digest, Lisboa, pp. 401-431.
- SEMEDO**, Odete (2011). *Educação como Direito*. In *Revista Guineense de Educação e Cultura*, N.º 1, pág. 13-26, Lisboa.
- SOUSA**, Hilário Fernandes C. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico-didáctica*, Edições Asa, Porto.
- TAVARES**, Ana (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – Manuais de Iniciação*, Lidel – edições técnicas, Lisboa.
- VENTURI**, Maria Alice (2007). *Considerações sobre a Abordagem Comunicativa no Ensino de Língua*. In *Domínios de Linguagem – Revista Eletrônica de Linguística*, n.º 1, ILEEL–Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia.
[disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11395>]
- VIEIRA**, F. (2001). *Pedagogia para a Autonomia, o Papel do Professor na Construção do Saber e na Renovação das Práticas*. In *Revista Inovação*, Vol. 14, N.º 1-2, pp.169-190, Lisboa.
- VIEIRA**, Flávia (1993). *Supervisão, uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Edições Asa, Porto.

ANEXOS

ANEXO N.º 01

QUESTIONÁRIO

Destinado à realização de um trabalho académico intitulado “Abordagem Comunicativa – Enfoque na Competência Oral na Língua Segunda. O caso da Guiné-Bissau” que me encontro a desenvolver, o questionário que aqui se apresenta é dirigido a professores (de diferentes níveis de ensino) que tenham lecionado **Português na Guiné-Bissau**.

Solicito-lhe, assim, o favor de responder, de modo conciso e objetivo, a todas as questões abaixo formuladas. **A confidencialidade das respostas será inequivocamente garantida.**

Muito obrigado pela colaboração!

Abdelaziz Vera Cruz

As Questões

1. **Português é a Língua Segunda na Guiné-Bissau; acha que o seu ensino é encarado como tal? Porquê?**
2. **Sendo Professor de Português, como é que caracteriza a situação da Língua Portuguesa no contexto currículo escolar, na Guiné-Bissau?**
3. **Como trabalha a Competência Oral na sua aula? (Indique os tipos de atividades e/ou estratégias)**
4. **Que importância atribui ao desenvolvimento da competência oral no quadro da aprendizagem do Português?**
5. **Como trabalha a relação entre a escrita e a oralidade dentro da sala de aulas?**
6. **Como articula as atividades para desenvolvimento da competência oral com as atividades de escrita?**
7. **Qual é a sua perspetiva em relação ao futuro do ensino do Português na Guiné-Bissau?**

As Respostas

Professor A

1. Sim, porque exerce influência na sociedade. A predomina muito é crioula e é usada frequentemente na escola, não só os alunos mas também professores.
2. Importante!
3. Através do diálogo permanente com os alunos e entre eles. Organiza debate, entrevista, visita de estudo e fazer relatório sobre visita, promover reuniões com actas, leitura constantes.
4. Num grau muito elevado.
5. Através do resumo do texto e composição baseado no assunto do texto.
6. Mandar alunos recountar a história lida no texto e produzir um novo texto na base da história adquirida sem seguir todas as palavras do narrador.
7. Reforma do currículo escolar e inovação do programa de ensino de português.

Professor B

1. Não. Existe uma influência tremenda das línguas maternas (línguas étnicas) e crioulo, o que impede a produtividade, também ensina-se duma de memorização.

2. Caracterizo-o de muito frágil, tendo em conta que há uma deteriorização do sistema, por causa de instabilidades sistemáticas, falta de capacitação de professores. Esse último reflecte sobre-maneira na aquisição de conhecimento por parte dos estudantes.
3. Através do método expositivo. Os alunos são orientados às pesquisas, redacção, que por conseguintes apresentam-nas nas aulas.
4. De extrema importância, pois no nosso país maior dificuldade dos “meninos” insere-se na competência escrita (léxico e ortografia) e a leitura, que são ferramentas básicas para a implementação da oralidade.
5. Com efeito, são implementados através de produção de textos e leitura dos mesmos.
6. Como já disse, na Guiné-Bissau na maioria de casos, são recorridos aos métodos decorativos ou de memorização, o que significa leitura e fixação sem autonomia criativa, mas com a minha experiência, admito a interação obrigatoriamente em língua portuguesa e todas as matérias a serem dadas são efectivadas dentro dos textos, obviamente, o que lhes obriga cada vez mais a desenvolverem as competências referenciadas.
7. O ensino de língua portuguesa ainda continua numa situação precária, devido falta duma política que insentiva a carreira docente, mas se o Estado aceitar em investir nas escolas de formação convista a dar novos alentos aos professores, teraria a condição de dizer que possível mude adoravante.

Professor C

1. A Guiné-Bissau denota uma grande heterogeneidade linguística e cultural, isto é uma sociedade multilingue, rica em idiomas nativos. Isso faz com que, em algumas localidades mais afastadas de cidade, o português situe na 3^a posição. Assim sendo, o português não é a língua materna, como tal, não deve ser leccionado com metodologia de língua primeira porque o não é, mas como *língua estrangeira*.
2. Como professor, a situação da língua portuguesa no contexto curricular guineense é criticável, pois deveria, a meu ver, ter mais horas semanais. Ademais, os professores doutras disciplinas devem ser capacitados em língua portuguesa, a fim de poderem ter em conta a correção linguística que corrigem, assim como quando dão aulas.
3. Trabalho a competência oral através de: a) discussão ou debate – proponho um tema ligado ao conteúdo ou não, peço que cada qual dê o seu ponto de vista e tentando chegar a alguma conclusão na base de discussão e debate interativo; b) pesquisa – mando fazer pesquisa e depois cada qual apresenta o resultado do seu trabalho perante os colegas. Terminando a apresentação, os colegas fazem perguntas e eu como professor fico a orientar os comentários que vão fazendo; c) pergunta ao longo de aula – ao longo da exposição da matéria, faço perguntas, pedindo que respondam. Isso é uma forma de trabalhar competência oral.
4. O desenvolvimento da competência oral, no quadro de aprendizagem do português, é de extrema importância, na medida em que vai permitir o alargamento do conhecimento, a iniciativa de intervenção a inovação linguística, integração social e cultural, em fim, permite ser autónomo e...
5. Dou um tema ou perguntas concretas para responderem por escrito, de seguida, peço que defendam aquilo que escrevem perante o professor e os colegas. Faço perguntas que provoquem falar mais a língua portuguesa.
6. Tendo em conta pouco tempo que há no ensino público do país, as vezes trabalho uma competência numa aula e montra trabalho outra competência. Isso porque não há condições técnicas para trabalhar simultaneamente, de forma eficaz, as duas competências.

7. Só pode haver perspectiva quando os governantes e os políticos em geral tiveram consciência de que nenhum país desenvolve por milagre, mas sim por um investimento sério na educação. Ademais, vários programas de apoio ao sistema educativo acabam por não ter sucesso, porque não há estabilidade no sector, não há interlocutor, pelo menos, estável, pois as mudanças são constantes e quando é assim, não encoraja ajuda e o progresso. Para finalizar, diria que o futuro de ensino da língua portuguesa depende de dois factores, a saber: 1) estabilidade político-militar no país; 2) disponibilidade por parte de Portugal e Brasil em alargar o leque do ensino da língua portuguesa, pois há muitas dificuldades que só podem se ultrapassadas através de um trabalho a sério e alargado para outros cantos de país.

Professor D

1. A Língua Portuguesa na Guiné-Bissau é considerada como a Língua Segunda ou seja tem o estatuto da língua oficial. Apesar deste estatuto, o português encontra-se numa posição mais frágil, concorrendo com uma diversidade linguística muito grande. A Guiné-Bissau caracterizada por uma grande heterogeneidade cultural e linguística proporcionada pela diversidade de etnias aí existente. O crioulo é a língua utilizada fundamentalmente na comunicação oral pela maioria da população guineense. Portanto, o seu ensino não é encarado como deve ser porque considera-se por um lado, minoria do cidadão guineense possa expressar-se livremente. A escola é o único espaço onde as pessoas possam ter conhecimentos e práticas do português. Para além de existirem a grande dificuldade de domínio do português por parte dos docentes e alunos e a escassez dos materiais didácticos. Por outro lado, os alunos depois das aulas ou seja no contexto extra-escolar não tem como continuar a praticar a sua comunicação em língua portuguesa (sem livros, revistas, etc). Sendo assim nunca poderão desenvolver e enriquecer a linguagem, levando ao uso da língua portuguesa com propósitos comunicativos. De salientar ainda que a dimensão das turmas, quer dizer o elevado números dos alunos nas turmas também é um dos obstáculos para encarar o ensino da língua como deve ser segundo a norma de reduzido número dos alunos para melhor ensino/aprendizagem.
2. A situação da Língua Portuguesa no contexto do currículo escolar, na Guiné-Bissau a ser implementado é praticamente inadequado tendo em conta os programas escolares inadaptados a nossa realidade e os saberes descontextualizados a nossa cultura. Por exemplo, os conteúdos dos programas do 12º ano são fotocópias do programa de Portugal que não corresponde minimamente a nossa realidade (obras de Fernando Pessoa, Luís São Monteiro, etc). Portanto, podemos ver que não existe nenhuma relação existente entre o programa de 11º ano e 12º ano. Por outro lado, vamos encontrar muitos professores da língua portuguesa que nunca tiveram oportunidade de lerem essas obras por falta de materiais didácticos, isso faz com que a sua prática pedagógica torna-se limitada. No entanto, esse docente nunca vai conseguir despertar o interesse nos seus alunos e como também atingir os objectivos estabelecidos no currículo escolar.
3. Na minha aula, a prática que eu utilizava para a prática de Competência Oral com os meus alunos tenham a ver com a leitura de um texto narrativo, dramático ou poético e fazer análise individualmente ou seja em grupo na aula e outra actividade que organizava com os meus alunos era o debate relacionado a um tema social para melhor aperfeiçoar a sua comunicação em português.
4. O desenvolvimento da competência oral tem grande importância no quadro da aprendizagem do português porque prepara os alunos para o exercício da cidadania, tanto na esfera social, de lazer, cultural e profissional.

5. O meu trabalho de relação entre a escrita e a oralidade na sala é baseada mais nos textos narrativos (contos, fábulas ou lendas) uma narrativa aberta em que o aluno vai terminando a história tendo em conta a sua interpretação da narrativa e depois a ser discutida na próxima sessão em que cada um vai explicar porque a história termina da forma que o elaborou. Outra actividade tem a ver com exercícios no quadro que tem a ver com regras gramaticais ou seja frases lacunares a preencher.
6. Com escassez de materiais de apoio, na minha aula com os meus materiais produzidos conseguia articular o desenvolvimento da competência oral com as actividades da escrita através de leitura de um texto em voz alta em que o aluno vai descrever no quadro ou no caderno o narrador (presente ou ausente), as personagens (principais, secundárias e figurantes) do texto, o espaço, o tempo e a acção. Outra actividade praticada na aula que desenvolve a competência oral com a actividade da escrita é o debate académico realizado na sala constituindo um grupo de alunos para secretariar ou seja no final da aula este grupo vai elaborar e apresentar a ata na próxima aula para depois ser discutida na turma.
7. O ensino do Português na Guiné-Bissau tem como perspectiva a revisão do plano de estudos, melhoria de condições de trabalhos de professores (horários, salários...), requalificação de espaços educativos e na aposta fundamental da formação inicial e contínua de professores. De salientar ainda que com os materiais didácticos em todos os níveis daremos um passo a frente com uma boa média de falantes livremente dessa língua lusa, língua oficial da Guiné-Bissau. Mas tudo isso, é preciso investimento sério por parte do governo guineense na Educação.

Professor E

1. Parece-me a mim que a língua portuguesa nem é a língua segunda na Guiné-Bissau, uma vez que existe línguas étnicas. Mas, se considerarmos português como língua segunda, confesso que a forma como ela é ensinada não se enquadra nesta perspectiva. Ou seja ela é ensinada como língua primeira.
2. Neste aspeto, confesso que há uma preocupação em que seja dado muitos tempos para a língua portuguesa nos programas de ensino, contudo não há balizaçao de objectivos nem metodologia que possa permitir a assimilação da mesma. Não existe preocupação alguma quanto a forma como a LP está a ser assimilada pelos alunos.
3. Permito que os alunos falem à vontade, provoco questões/temas para debate e sessões de leitura. Julgo que assim estarão a desenvolver a competência oral.
4. Não posso ser preciso, mas certo é que procuro elevar os alunos a desenvolverem a parte oral deles durante a aula. Pois julgo que não se pode aprender uma língua, descurando a componente oral. Aliás esta componente é que vai espelhar o grau de competência linguística da pessoa. Por isso é tao importante como as outras.
5. Confesso que nunca tive atenção propositadamente para trabalhar a relação entre os dois aspetos. Por isso, nada a dizer.
6. Também não tenho ideia formada sobre esta questão
7. O futuro do ensino da LP tem de passar pela mudança da metodologia e dos objectivos que verdadeiramente se quer para os cidadão guineenses. A meu ver, a forma de ensinar a LP tem de mudar, a política que se tem da LP também tende de mudar, a importância que se atribui a LP tem de ser outra (a mais ambiciosa) e os falantes da mesma tem de ser mais valorizados do ponto de vista social, os professores (particularmente os da LP) têm de aprimorar os métodos adequados com a nossa realidade.

Professor F

1. Não, não acho. A metodologia que se aplica no ensino da língua portuguesa na Guiné não é a da língua 2, embora nos anos iniciais da escolarização os meninos são ensinados a ler e a escrever o português, mas não como uma língua 2. Ainda que muitos alunos, embora minoria, começam a frequentar a escola sem antes dominar a língua 1, crioula, começam o primeiro ciclo de alfabetização em português e com os conteúdos também em português como é óbvio. Assim, o resultado são grandes dificuldades de compreensão do assunto, do processamento de conhecimentos, desenvolvimento de competências e o próprio domínio da língua de trabalho que advém desta situação descontextualizada do ensino de uma língua 2 cujo ensino não encarado como tal.
2. Descontextualizada. Seria um orgulho o Português fosse língua 1 no País e a maneira como é tida no currículo escolar seria adequada, mas não é o caso, razão pela qual devia merecer uma outra consideração.
3. Priorizo muito os trabalhos de produção oral em que, ao mesmo tempo, desenvolvo a compreensão oral também. Executo mais a aula de explanação oral, falando do conteúdo planificado do que escrever no quadro, encorajando os alunos a fazer o próprio apontamento, tomando notas, uma tarefa que exige deles ouvir bem e compreender o que foi dito. Faço isto na perspectiva de tirar os alunos do estado de passivo e torná-los agentes activos que criem os seus próprios saberes. E os exames, quando é oral, peço é uma produção oral sobre um tema, geralmente da opção do aluno, que ele faz em 60 seg no mínimo.
4. Dou muita importância ao trabalho de desenvolvimento da competência oral tendo em conta o papel catalisador que possa ter no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné, visto que os guineenses, incluindo os estudantes, gozam de poucas oportunidades de falar português. Antes de escrever seja qual for texto ou assunto, antes, tem que falar sobre ele ou formular ideias que depois escreverá e tudo isso acontece oralmente. Portanto, quanto mais se dominar a vertente oral da língua, com mais facilidade poderá raciocinar, formular ideias e exprimir livre e objectivamente na mesma língua.
5. Faço-a de maneira muito simples. As minhas aulas iniciam com um breve diálogo, sobre o estado da sala de aula ou da turma, se não a partir do cumprimento à turma ou um outro aspecto qualquer que possa interessar os alunos, pois inclino muito à oralidade para depois orientar a escrita. No decurso da conversa, mando o aluno, que deve ter expressado ou formulado mal uma ideia, escrever a situação em causa no quadro e que depois tenta descrever até que compreenda o seu erro. De maneira orientada, o mesmo e toda a turma acaba por efectuar a correcção adequada.
6. Não faço ideia.
7. Independentemente da situação do português no currículo escola, o próprio sistema do ensino guineense é de certa maneira débil. Se assim continuar o ensino do Português continuará ineficiente.

Professor G

1. Ao meu ver, o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, enquanto Língua Segunda, não é, de modo geral, encarado de tal forma e, a mim me parece que o facto em questão está longe de se concretizar. A minha tese, no que diz respeito a este assunto, vai ao encontro da real situação do ensino e aprendizagem da denominada língua nas escolas, particularmente nas escolas públicas, nas quais o ensino da LP vinha perdendo o seu carácter, tornando-se costumeiro o ensino sobre a LP ao invés do ensino da LP. Queria

com isto dizer que o ensino/aprendizagem da LP é reduzido apenas às “explicitações ou explicações gramaticais”, sem que haja uma sincera aplicacao de exercicios de oralidade, leitura e escrita susceptiveis de proporcionar uma “sólida” aprendizagem ao alunos.

2. En quanto Professor de Português, caracterizo a situação da LP no contexto curriculo escolar, na Guiné-Bissau, por ineficiente, se for permitido o termo, na medida em que não se registam considearveis efeitos quer em nível escolar, tanto como em nível institucional e social. O facto é peremptório. Se avaliarmos o nível do português falado nas escolas, sobretudo, nos liceus, chegaremos à conclusao de que estamos longe (os guineenses) de satisfazer os nossos anseios em termos de uso da LP, enquanto o nosso patrimonio cultural e, particularmente, a nossa língua oficial. Nestes moldes, a Guiné-Bissau não está em condições de perfilar ou alinhar com os outros países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), pelo que se urge acionar mecanismos para uma efetiva reforma curricular guineense e um imediato e serio envestimento no dominio do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.
3. Desenvolvo a competência oral nas minhas aulas com base em atividades promotoras de interação entre os alunos e destes com o professor.
4. A competência oral joga um preponderante papel no ensino/aprendizagem de uma lingua, pelo que merece muito atencao, tendo em mente que o primeiro “estagio de uma língua é a oralidade” (o falar). Neste prisma dou maior importância ao desenvolvimento da competência oral, enfatizando mais os exercicios de cunho oral, os quais tecem ambientes de reflexao sobre a lingua e linguagem.
5. Entendo, por bem, que o exercicio oral deve preceder o escrito, faço a questao de comeclar pelas actividades da oralidade, mantendo, porem, uma estreita ligação entre as duas competencias (oral e escrita), com o enfoque no aluno enquanto sujeito e agente do processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que cada um participe na aula de forma “interativa”, sem se sentir inibido ou restringido. Faço convergir a escrita e a oralidade nos principios gramaticais, “construindo o ensino em torno das formas de linguagem, principalmente as formas gramaticais”.
6. Considerando que “o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprendizagem em atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a lingua-alvo para realizar acoes de verdade na interacao com outros falantes-usuarios dessa lingua” (Almeida Filho, 1998 p.36), presto atencao aos anseios dos alunos, facto que me induz a selecionar as atividades de oralidade e escrita capazes de dar resposta satisfatoria às necessidades (dificuldades) de cada aluno, para o desenvolvimento das referidas competências nestes (alunos).
7. Evoco como perspetiva em relação ao futuro do ensino Portugues na Guiné-Bissau o seguinte: Capacitar-me ainda mais para uma participação efetiva e eficiente no processo de ensino/aprendizagem da Lingua Portuguesa na Guiné-Bissau; Pautar por um ensino mais sério, práctico, e regorozo enquanto professor de Lingua Portuguesa: Contribuir para a consciencialização da sociedade guineense sobre a importancia de que se reveste a Lingua Portuguesa na promocao de um ensino “consitente”; Desenvolver ou implementar os projectos de apoio a expansao da Lingua Portuguesa e melhoria do ensino na Guine-Bissau, etc.

ANEXO N.º 02

Um boi em fuga provocou o pânico, ontem a tarde, no centro de Albufeira. Atacou cinco pessoas, entre as quais um militar da GNR do destacamento local, antes de ser abatido a tiro.

O cabresto, um boi que serve de guia aos touros e cujo peso atingia várias centenas de quilos, fugiu cerca das 15h00, quando estava a ser descarregado para a Praça de Touros da cidade, onde ia participar numa tourada, marcada para uma hora mais tarde.

O bovino, que começou por danificar vários carros estacionados na zona de Santa Eulália, seguiu para a Avenida dos Descobrimentos, onde provocou um acidente de viação, sem gravidade. Ao longo de dois quilómetros, sempre na mesma via, colheu uma mulher e três homens – um deles inglês – que sofreram ferimentos ligeiros.

Nas imediações do McDonalds, o boi atravessou a via, indo marrar contra a porta de um carro, conduzido por uma cidadã russa, e partindo o vidro. Nessa altura seis elementos da GNR conseguiram cercá-lo e disparar, acabando por abatê-lo, a cerca de dez metros da porta do referido estabelecimento. Um dos guardas, que se aproximou para conseguir um melhor ângulo de disparo, foi atingido duas vezes pelo animal e ficou ferido. “Parecia uma batalha campal”, disse ao *Correio da Manhã* Hugo Martins, que assistiu aos acontecimentos.

“Os guardas começaram a disparar e um levou uma marrada, tendo caído no chão. Aí, o boi voltou a marrar-lhe, na cabeça. Ficou tudo em pânico, sobretudo quando começaram os tiros.”

Para a testemunha, “era melhor que a GNR tivesse usado tranquilizantes em vez de balas verdadeiras”. Uma bala que atravessou a montra de uma loja atingiu, aliás, um jovem, de raspão numa nádega. Foi assistido no local, tendo seguido para casa.

Ana Palma, *Correio da Manhã*, 16 de Abril de 2006 (Adaptado)

ANEXO N.º 03

Voz Ativa – Voz Passiva

A passiva forma-se com o auxiliar **ser**, no mesmo tempo do verbo da voz ativa, seguido do **particípio passado** do verbo principal, que concorda em género e número com o sujeito.

O complemento direto da ativa passa a sujeito da passiva; o sujeito da ativa passa a complemento agente da passiva, regido pela preposição **por**.

O repórter	<i>leu</i> as notícias
Sujeito agente	Verbo na voz ativa

As notícias	<i>foram lidas</i> pelo repórter
Sujeito paciente	Verbo na voz passiva

- Quando na voz ativa o sujeito é **indeterminado** e não está expresso, o complemento agente da passiva é omitido.

Sujeito	Predicado	Complemento direto
-----	Escreveu	outra notícia

Sujeito	Predicado	Complemento agente da passiva
Outra notícia	foi escrita	-----

- O verbo **estar** seguido do **particípio passado** forma a passiva que exprime o resultado da ação.

Antes		Agora
A Reportagem estava incompleta.	Ele terminou a reportagem.	A reportagem está feita.
Os bois estão em fuga.	Ele capturou os bois.	Os bois estão capturados.

***SE* apassivante**

Usa-se quando o agente é **desconhecido, indeterminado ou irrelevante** para a informação contida na frase.

Publicou-se a notícia no Jornal. = A notícia foi publicada no jornal.

Pode **ver-se** a notícia na internet. = A notícia pode ser vista na internet.

O verbo – na voz ativa – conjuga-se na 3^a pessoa, singular ou plural, concordando com a expressão nominal que representa o sujeito da oração passiva, que vem sempre depois do verbo.

Compram-se jornais antigos.

Fala-se português.

O **se** surge antes ou depois do verbo, seguindo a regra da colocação dos pronomes átonos.

Em Portugal **vê-se** muita televisão.

Não se lê o jornal.

ANEXO N.º 04

MISS POVO 2012

Quando o ministro das Finanças anunciou que o povo português era o melhor do mundo, vários cidadãos caíram nos braços uns dos outros a chorar. Não é frequente Portugal ganhar galardões mundiais importantes, e por isso é natural que as pessoas se emocionem com uma distinção desta envergadura. Embora o regulamento do prémio permaneça desconhecido, toda a gente imagina a tramitação do processo que culminou com a eleição de Portugal: um júri, formado pelos mais prestigiados apreciadores de povos do mundo, avaliou a totalidade dos povos do planeta, desde os chineses aos bosquímanos do Sudoeste africano, e deliberou que o melhor povo do mundo era o português. A organização do concurso entregou um envelope com a decisão a Vítor Gaspar, a quem coube a honra de anunciar, em direto, o grande vencedor. Suecos, americanos, alemães, franceses e todos os outros povos do mundo ficaram a saber que têm de se esforçar um pouco mais. O melhor aglomerado de pessoas, a nível mundial, é aquele que tem nacionalidade portuguesa. Embrulhem.

Na verdade, o ministro disse mais: o povo português é o melhor povo do mundo e o maior ativo de Portugal. Portanto, do ponto de vista económico, fazem todo o sentido os incentivos do Governo à emigração: qualquer país procura exportar o seu maior ativo. Quando se diz que Portugal não é forte na produção de bens transacionáveis, tal não é verdade. Produzimos povo muito bom (o melhor do mundo, aliás) e exportamo-lo cada vez mais. Não admira. Quem quer povo, em princípio, não se contenta com menos do que o melhor, e isso explica o apetite dos mercados internacionais pela nossa produção de gente.

No entanto, sem colocar em causa a nossa vitória no certame Miss Povo, gostaria de apelar a uma recontagem dos votos. Não duvido de que possamos ter ganho, não me interpretem mal. Mas acredito que é mais provável termos ganho numa daquelas categorias menores. Mais do que sermos um povo bom, somos um povo simpático, que se manifesta ordeiramente. Aguardamos o final do discurso do Sr. Presidente da República para começar a gritar desesperadamente. E rematamos o protesto com canto lírico afinadíssimo, aplaudido por todos os presentes, antes de retomarem a sua vida. E ficam muito bem nas fotos, os nossos abraços aos agentes da polícia de intervenção. Talvez não tenhamos ganho o troféu Miss Povo. Mas as faixas de Miss Simpatia e Miss Fotogenia, ninguém nos tira.

Ricardo Araújo Pereira, Revista Visão
Outubro de 2012

Ler mais: <http://visao.sapo.pt/miss-povo-2012=f692093>

ANEXO N.º 05

Modo Conjuntivo / Modo Indicativo com Verbos de Opinião

Usa-se o Modo Conjuntivo depois de verbos de opinião na negativa:

Não pensar que, não crer que, não acreditar que, não julgar que, etc.

➤ Verbos de opinião na negativa + Modo Conjuntivo

Quando o verbo da oração principal é um verbo de opinião na forma negativa, estes verbos tornam-se *factuais-negativos* e têm a propriedade de implicar que *a ação do verbo da oração subordinada é falsa*. Neste caso, o verbo da oração subordinada está no Conjuntivo.

Exemplo:

«*Não acredito que os portugueses sejam o melhor povo do mundo.*»

➤ Verbos de opinião na afirmativa + Modo Indicativo

Quando o verbo da oração principal é um verbo de opinião e é empregado numa construção *factual-positiva*, o verbo da oração subordinada está no Indicativo, pois estes verbos têm a propriedade de implicar que *a ação do verbo da oração subordinada é verdadeira*.

Exemplo:

«*Muitos turistas acham que os portugueses são simpáticos e educados.*»

Eu <i>penso</i> que o povo português	<i>é</i>	o melhor povo do mundo.
<i>Não penso</i> que o povo português	<i>seja</i>	o melhor povo do mundo.

Eu <i>acredito</i> que eles	<i>gostam</i>	de Portugal.
<i>Não acredito</i> que eles	<i>gostem</i>	de Portugal.

Eles <i>creem</i> que a Joana	<i>vem</i>	ao Porto no próximo fim de semana.
Eles <i>não creem</i> que a Joana	<i>venha</i>	ao Porto no próximo fim de semana.

ANEXO N.º 06

Exprimir opiniões

1 - Dá-se a lista com expressões em Português.

2 - Lê-se e explica-se cada uma das expressões, dando mais exemplos se necessário.

3 - A atividade consiste em que cada aluno seja capaz de expressar a sua opinião sobre um dos temas polémicos, usando uma das expressões da lista.

A. Atente em algumas expressões que pode usar para dar a sua opinião:

Creio que ela vai ficar feliz com a tua visita.

Parece-me que todos te acharam muito simpático.

Para ser sincero, os seus argumentos não me convencem.

Admito que todos concordarão consigo!

Do meu ponto de vista, estas atividades não deveriam ser consideradas ilegais.

(Cá) Para mim, a verdadeira razão deve ser outra!

Na minha opinião, foi um erro não ter tomado essa decisão mais cedo.

Na minha maneira de ver, as coisas deveriam fazer-se de outro modo.

A minha opinião pessoal é que o Estado deveria pagar a renda da casa aos jovens.

Eu considero que a abstenção nas eleições não é prejudicial para o sistema democrático.

Pessoalmente, acredito que o subsídio de desemprego é um gasto desnecessário.

Devo admitir que a nossa posição está fragilizada.

Estou totalmente convicto de que nos vão devolver a casa.

Estou convencido de que a Câmara não tem alojamentos para todos os que necessitam.

Dá-me a sensação de que o senhor tem algum interesse nesta decisão.

Tenho a impressão de que essa proposta não vai dar resultado.

Suponho que é uma possibilidade tão boa como qualquer outra.

B. Use algumas das expressões fornecidas acima e exprima a sua opinião sobre as seguintes afirmações:

1. "Os jovens deveriam sair de casa dos pais aos dezoito anos."
2. "O tabaco deveria ser proibido nos lugares públicos: não só nos bares e transportes, mas também nas ruas e parques."
3. "As mulheres não sabem conduzir tão bem como os homens."
4. "O preço do álcool deveria subir, visto que é considerado uma droga."
5. "Aprender línguas estrangeiras é uma perda de tempo."
6. "Deveria aplicar-se a pena de morte aos terroristas."
7. "Os homens ainda ganham mais dinheiro do que as mulheres."

Algumas expressões usadas para intervir em atividades orais

Para pedir a palavra:	Se me dão licença de intervir... Gostaria apenas de acrescentar... Queria apenas dizer uma coisa.
Para dar uma opinião:	Na minha opinião... A meu ver... No meu entender... Eu acho que... Eu penso que...
Para contrariar um argumento	Embora isso seja verdade, também é certo que... Ainda que tenha alguma razão, a verdade é que... Não acho que essa ideia seja aceitável... Não julgo que esse seja o motivo...
Para dar um exemplo:	Exemplificando... Para dar um exemplo... Para ilustrar o que disse...
Para pedir um esclarecimento:	Importa-se de explicar melhor? Como explica o que acaba de afirmar? Que significado pode ter o que disse?
Para fazer uma correção:	O que eu quis dizer foi... Não me devo ter explicado bem... Gostaria de esclarecer o que disse...
Para protestar:	Isso não corresponde ao que eu afirmei. Eu nunca disse isso. De modo nenhum.
Para explicar um assunto:	...ou seja... ...por outras palavras... ...quer isto dizer...

Para concordar:	Estou inteiramente de acordo. Eu diria o mesmo. É evidente.
Para discordar:	Não posso concordar de modo nenhum. Discordo completamente. Confesso que não vejo qualquer relação...

ANEXO N.º 07

A Lenda do tambor africano – Guiné-Bissau

Corre entre os Bijagós, da Guiné, a lenda de que foi o Macaquinho de nariz branco quem fez a primeira viagem à Lua.

A história começou assim:

Nas proximidades de uma aldeia, os macaquinhas de nariz branco, certo dia, de que se haviam de lembrar? De fazer uma viagem à Lua e trazê-la para baixo, para a Terra.

Ora numa bela manhã, depois de terem em vão tentado encontrar um caminho por onde subir, um deles, por sinal o mais pequeno, teve uma ideia: encavalitarem-se uns nos outros. Um agora, outro depois, a fila foi-se erguendo ao céu e um deles acabou por tocar na Lua.

Em baixo, porém, os macacos começaram a cansar-se e a impacientar-se. O companheiro que tocou na Lua nunca mais conseguia entrar. As forças faltaram-lhes, ouviu-se um grito, e a coluna desmoronou-se.

Um a um, todos foram arrastados na queda e caíram no chão. Apenas um só, só um macaquito, por sinal o mais pequeno, ficou agarrado à Lua, que o segurou pela mão e o ajudou a subir.

A Lua olhou-o com espanto e tão engraçadinho o achou que lhe deu de presente um tamborinho. O Macaquinho começou a aprender a tocar no seu tamborinho e por longos dias deixou-se ficar por ali. Mas tanto andou, tanto passeou, tanto no tamborinho tocou, que os dias se passaram uns atrás dos outros e o macaquinho de nariz branco começou a sentir profundas saudades da Terra e das suas gentes. Então, foi pedir à Lua que o deixasse voltar.

— Para que queres voltar?

— Tenho saudades da minha terra, das palmeiras, das mangueiras, das acácias, dos coqueiros, das bananeiras.

A Lua mandou-o sentar no tamborinho, amarrou-o com uma corda e disse-lhe:

— Macaquinho de nariz branco, vou-te fazer descer, mas toma tento no que te digo.

Não toques o tamborinho antes de chegares lá abaixo. E quando puseres os pés na Terra, tocarás então com força para eu ouvir e cortar a corda. E assim ficarás liberto.

O Macaquinho, muito feliz da vida, foi descendo sentado no tambor. Mas a meio da viagem, oh!, não resistiu à tentação. E vai de leve, levezinho, de modo que a Lua não pudesse ouvir, pôs-se a tocar o tambor tamborinho. Porém, o vento soltando brandos rumores fazia estremecer levemente a corda. Ouviu a Lua os sons compassados do tantã e pensou: “O Macaquinho chegou à Terra”.

E logo mandou cortar a corda.

E eis o Macaquinho atirado ao espaço, caindo desamparado na ilha natal. Ia pelo caminho diante uma rapariga cantando e meneando- -se ao ritmo de uma canção. De repente viu, com espanto, o infeliz estendido no chão. Mas tinha os olhos muito abertos, despertos, duas brasas produzindo luz.

O tamborinho estava junto dele. E ainda pôde dizer à rapariga que aquilo era um tambor e o entregava aos homens do seu país.

A moça, ainda não refeita da surpresa, correu o mais velozmente que pôde a contar aos homens da sua raça o que acabava de acontecer.

Veio gente e mais gente. Espalhavam-se archotes. Ouviam-se canções. E naquele recanto da terra africana fazia-se o primeiro batuque ao som do maravilhoso tambor. Então os homens construíram muitos tambores e, dentro em pouco, não havia terra africana onde não houvesse esse querido instrumento.

Com ele transmitiam notícias a longas distâncias e com ele festejavam os grandes dias da sua vida e a sua raça.

O tambor tamborinho ficou tão querido e tão estremecido do povo africano que, em dias de tristeza ou em dias de alegria, é ele quem melhor exprime a grandeza da sua alma.