

O ENSINO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS NO SENEGAL: A QUESTÃO DOS MANUAIS ESCOLARES

TEACHING OF PORTUGUESE WRITING IN SENEGAL: THE ISSUE OF TEXTBOOKS

Natália Albino Pires⁽¹⁾; Saloum Ndiaye⁽²⁾

*(1) Politécnico de Coimbra (Portugal); (2) Universidade Assane Seck -
Ziguinchor (Senegal)*

E-mail: npires@esec.pt⁽¹⁾; saloumndiaye88@gmail.com⁽²⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8906-3336>⁽¹⁾; <https://orcid.org/0000-0001-5879-5510>⁽²⁾

Recebido: 17/06/2022

Aceite: 25/07/2022

Publicado: 27/07/2022

RESUMO

O domínio da competência escrita revela-se fulcral no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. O português, enquanto língua estrangeira no Senegal (país francófono), é escolhido por um número significativo de alunos oriundos de contextos socioculturais e linguísticos diversificados. O trabalho que propomos decorre de uma investigação mais alargada, ainda em curso, e tem como objetivo analisar as perceções dos professores sobre as propostas de atividades de escrita presentes em manuais escolares usados na aula de PLE no Senegal, muito particularmente na região de Casamansa. Essas perceções permitem-nos ressaltar que os manuais escolares usados no espaço escolar senegalês apresentam algum desfasamento entre as temáticas a abordar e os contextos socioculturais dos aprendentes e que as atividades de escrita propostas colocam o foco sobre o produto e nunca sobre o processo que conduz ao texto escrito enquanto produto final.

Pires, Natália Albino; Ndiaye, Saloum (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 263-283. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>

Palavras-chave

ensino da escrita; manual escolar; PLE; Senegal; sociolinguística

ABSTRACT

Mastery of written competence is crucial in the teaching/learning process of a foreign language. Portuguese, as a foreign language in Senegal (a French-speaking country), is chosen by a significant number of students from diverse sociocultural and linguistic backgrounds. The work we propose stems from a broader investigation, still in progress, and aims to analyze teachers' perceptions of the writing activities proposed in textbooks used in the PLE class in Senegal, particularly in the Casamansa region. These perceptions allow us to highlight that the textbooks used in the Senegalese schools present some discrepancy between the topics to be addressed and the sociocultural contexts of the learners, and that the proposed writing activities focus on the final product and never on the process that leads to the written text as a final product.

Keywords

PFL; school textbooks, Senegal; sociolinguistics; written texts teaching

Introdução

Um ano após a independência do Senegal, em 1961, e compreendendo desde muito cedo a importância que a aprendizagem das línguas assume na promoção do diálogo universal, o primeiro Presidente, Leopold Sedar Senghor, decidiu introduzir o Português no sistema educativo senegalês, possibilitando o ensino da língua de Camões nas escolas. O português foi, primeiramente, ensinado em duas escolas de Dacar¹ - Liceu Van Vollenhoven e Liceu John F. Kennedy. Com o passar do tempo, e por razões históricas, geográficas e socioculturais², a língua de Camões tem atraído, cada vez mais, um número significativo de aprendentes e está, hoje, presente nas catorze regiões do país da "Teranga"³. O crescente número de aprendentes de português e a ampliação da oferta educativa desta língua estrangeira têm patenteadado a necessidade de uma reflexão urgente no que diz respeito à componente escrita e ao modo como os manuais escolares a abordam.

Pires, Natália Albino; Ndiaye, Saloum (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 263-283. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>

Da nossa experiência de seis anos como docente de PLE (Português Língua Estrangeira) na região de Casamansa (e nos últimos quatro anos no Liceu Misto de Mboss também em Casamansa), vimos constatando a existência de interferências decorrentes do contexto sociocultural e da língua materna dos estudantes senegaleses oriundos da província de Casamansa na estrutura dos seus textos escritos em português. Por outro lado, temos vindo a constatar que, para o processo de ensino/aprendizagem da escrita em PLE dos alunos senegaleses, o manual escolar possui uma importância primordial em contexto de sala de aula, sendo o recurso didático mais usado pelos docentes de PLE. Na sequência de um trabalho mais amplo que estamos a desenvolver no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Linguagem e Didática das Línguas da Universidade Assane Seck – Ziguinchor (Senegal), pretendemos refletir, neste breve artigo, sobre as perceções de professores de PLE a respeito do uso do manual escolar para o ensino da escrita. Simultaneamente, procuramos refletir sobre um conjunto de questões do âmbito da sociolinguística, procurando perscrutar as implicações que as tarefas de redação propostas nos manuais escolares usados no Senegal possuem nas produções escritas dos alunos.

Primeiramente, faremos uma revisão muito sintética do estado da arte sobre o uso dos manuais escolares de PLE no Senegal. De seguida, procedemos a uma análise crítica das perceções dos professores sobre o uso do manual, uma vez que são atores indispensáveis e os mediadores entre o manual e os alunos. Terminamos o trabalho com uma discussão sobre o impacto das propostas de atividades de escrita presentes nesses manuais ao nível do ensino da escrita em PLE no contexto senegalês e, em particular, no contexto da região de Casamansa⁴.

O manual escolar: estado da arte

O conceito de manual escolar não é recente e a sua definição não é uma preocupação nova, dado que, de modo mais ou menos sistemático, constitui uma discussão que existe, pelo menos, desde o século XVI. Segundo Cabral (2005), a paternidade nas áreas de

investigação relacionadas com os manuais escolares é atribuída a Peter Ramus (1516-1572), sendo, porém, a partir de Comênio (1592-1670) que, de acordo com a mesma autora, o manual adquiriu um papel inquestionável enquanto fonte de conhecimentos. Comênio foi, de facto, o primeiro pedagogo que se preocupou em registar na sua *Didáctica Magna* de 1657 algumas características que tornariam os livros mais adequados para a transmissão de conhecimentos⁵.

Oriundo do latim, o termo *manual* provém de *manuãle* que traduzia o Grego *enkeirídion*, “livro pequeno, portátil, manual”. No entanto, o conceito de manual é, segundo Grosso (2007, p. 139), “uma noção imprecisa que pode ter várias definições e corresponder a múltiplos objectivos e funções”. Nesta medida, numerosas vezes, o manual é visto como um documento destinado ao uso exclusivo do aluno, com vista à facilitação da aquisição de conhecimentos sobre uma determinada disciplina. Por exemplo, segundo Cabral (2005), o manual escolar destina-se aos alunos e possui a informação essencial de cada disciplina, podendo conter exercícios de aplicação sobre os diferentes conteúdos. Para Farinha (2007, p. 21), “o manual escolar é como um guia dos programas curriculares prescritos [...] para um funcionamento padronizado das aulas. Acabam, por isso, muitas vezes, por funcionar como o próprio programa da disciplina em causa, como uma base estável, a que o professor irá recorrer para preparar as suas atividades letivas diariamente”.

Segundo Morgado (2004), um manual escolar deve ter em consideração a articulação entre a escola e os desafios sociais contemporâneos que apelam a uma nova postura do docente. É, por isso, exigido ao professor que faça uma boa organização dos recursos a usar em sala de aula e que selecione recursos didáticos com valor pedagógico e cultural, devendo estes valores pedagógicos e culturais ser percebidos pelos alunos. Face à era digital que estamos a atravessar, o manual escolar não deverá ser o único recurso didático existente e fiável em contexto letivo, e sobretudo na aula de PLE.

Não obstante a pluralidade das definições que poderíamos aqui cotejar, notamos um denominador comum a todas elas, uma

vez que apresentam o manual escolar como um material de apoio cujo objetivo será o de facilitar a aprendizagem de conteúdos. No caso do PLE, o manual será um facilitador da aprendizagem de conteúdos linguísticos, culturais, sociais, históricos ou outros.

Tipos de manuais escolares e as suas funções

Segundo Richadeau (1986), existem dois tipos de manual: um de caráter escolar e um outro que adquire uma dimensão escolar. O primeiro é concebido para a aprendizagem em contexto formal e tem indicações explícitas sobre o título, o nível, o público-alvo e apresenta uma organização sequencial de conteúdos e de progressão relativamente ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos. O segundo tipo de manuais não foi originalmente produzido para os alunos, mas, pela utilização no âmbito do processo de transmissão de conhecimentos, transforma-se em obra de referência e de consulta. Existem, de acordo com Gérard e Rogiers (1998), manuais para alunos e para professores. Estes manuais podem ser de natureza aberta ou fechada. Cada um destes tipos de manuais tem vantagens e inconvenientes, tanto para alunos, como para professores.

O manual escolar assume, por conseguinte, diversas funções. Para o aluno, tem a função de direcionar as aprendizagens escolares, coadjuvando no desenvolvimento de capacidades e competências. Para o professor, tem a função de guia dos programas curriculares, auxiliando na transmissão de conhecimento e na verificação da aquisição de competências por parte dos alunos. Uma vez que as suas funções são múltiplas, segundo Choppin (1993), o manual escolar pode considerar-se um produto de consumo⁶, um suporte de conhecimentos escolares, um instrumento pedagógico⁷ e/ou um condutor ideológico e cultural⁸.

Com efeito, através dos seus textos, imagens, exemplos práticos e sugestões de atividades, todo o manual escolar veicula um conjunto de valores, uma ideologia e uma cultura. De acordo com Morgado (2004), um número significativo de manuais escolares é elaborado a partir de uma visão etnocêntrica que chega a omitir a realidade de outras sociedades e culturas, contribuindo, por isso, para a criação e manutenção de estereótipos sobre determinadas

sociedades. Esta observação de Morgado (2004) torna-se ainda mais evidente quando se analisam os manuais escolares de PLE, produzidos na sua grande maioria em Portugal e dirigidos, indiferentemente, a aprendentes de português de todas as regiões do globo.

Manuais escolares de PLE adotados no Senegal, em particular na região de Casamansa

Uma das questões que merece a nossa atenção enquanto professor é, pois, a dos manuais escolares usados na aula PLE.

Os manuais escolares usados nas aulas de PLE no Senegal são produzidos em Portugal e o país importa-os desde a introdução do português no sistema educativo senegalês. Entre os manuais mais usados na aula de PLE temos: *Na onda do português; Português sem fronteiras; Gramática ativa; Navegar em português; Português em foco; Vamos aprender português; Aprender português*⁹. Concebidos por portugueses, com referências socioculturais e linguísticas portuguesas, estes manuais são, geralmente, destinados a um público monolíngue, isto é, a aprendentes que possuem apenas uma língua materna¹⁰.

Ainda que na última década tenha havido um grande investimento do Camões – Instituto de Cooperação e da Língua no apoio à criação e disponibilização de materiais didáticos, adequados ao ensino de PLE em diferentes realidades sociolinguísticas¹¹, continua a existir um enormíssimo afastamento entre os conteúdos e os temas de trabalho propostos nos manuais escolares e as realidades socioculturais e linguísticas senegalesas. Com efeito, a escrita, competência que aqui nos importa, não conseguiu escapar às influências deste desfasamento contextual dos manuais escolares da aula de PLE.

Tentemos explicar as razões deste afastamento. Antes de mais, é necessário ter em conta que o território senegalês, tal como outras regiões africanas, se caracteriza pelo plurilinguismo¹². Por outro lado, importa não obliterar que, na maioria das vezes, o aluno senegalês é bi ou trilingue, sendo que é nesse contexto de plurilinguismo (bilinguismo e trilinguismo) que aprende o francês como língua não materna para a escolarização e o português como

língua estrangeira. Por outro lado, ao plurilinguismo soma-se, na região de Casamansa, a presença de um crioulo de base portuguesa com afinidades ao crioulo guineense¹³.

O contexto de ensino do PLE no Senegal, em particular na região de Casamansa, requer, portanto, uma atenção especial ao *background* sociolinguístico do aprendiz de português e uma reflexão sobre a adequação dos manuais escolares ao seu contexto sociocultural. E, de modo particular, urge refletir sobre a inter-relação que se estabelece entre as propostas de exercícios de escrita (e as temáticas nelas contidas) presentes nos manuais de PLE e as produções escritas dos alunos. Nomeadamente, importa refletir sobre o impacto dessas propostas nas produções escritas dos alunos.

Percepções dos professores senegaleses sobre os manuais escolares

Morgado (2004), afirma que o manual escolar tem experienciado uma preponderância no quotidiano dos professores e dos alunos, sendo considerado, pela maioria, como um auxiliar imprescindível da prática letiva/pedagógica. É bom lembrar, no entanto, que, sendo o professor o mediador entre o aluno e o manual, a sua percepção sobre o manual pode afetar consciente ou inconscientemente a sua prática docente. Esta percepção do docente é fundamental, tal como lembra Jodelet (1989, p.178), para a reflexão:

“[...] l’opinion de l’enseignant présente un intérêt particulier pour le chercheur en didactique qui s’interrogera notamment sur l’influence que ces représentations exercent sur le processus d’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère en général et particulièrement la production écrite”.

Os dados que seguidamente apresentamos resultam, como acima referimos, de um estudo, em curso, mais abrangente acerca das percepções de professores de PLE sobre o uso do manual escolar para o ensino da escrita e sobre as implicações que as tarefas de redação propostas nos manuais escolares usados no Senegal, em especial na região de Casamansa, possuem nas

produções escritas dos alunos. Para a recolha de dados, optamos por um questionário a professores da região de Casamansa sobre as suas perceções acerca do manual escolar usado na sala de PLE.

Universo inquirido

Escolhemos cinquenta (50) professores de colégio e de liceu com base em três critérios que, a nosso ver, podem influenciar as suas perceções sobre o uso do manual escolar, enquanto recurso para tarefas de redação, na aula de PLE: idade, experiência e tipo de diploma.

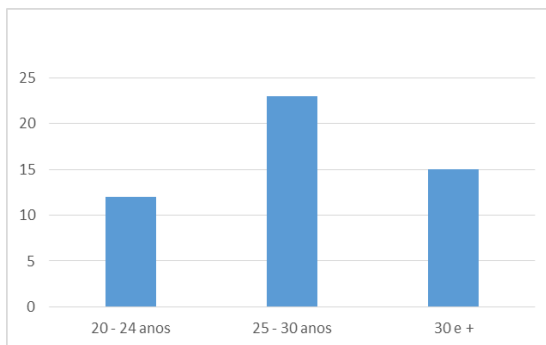


Gráfico 1: Faixa etária dos professores

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados de pesquisa

Com base nos dados do Gráfico 1, podemos constatar que a maior parte dos professores inquiridos se encontra na faixa etária (25-30), seguida da faixa (30 e mais) e, por fim, na faixa etária (20-25). O fator idade, por via da experiência profissional, poderá influenciar o julgamento dos professores e a sua perceção em relação ao uso do manual escolar.

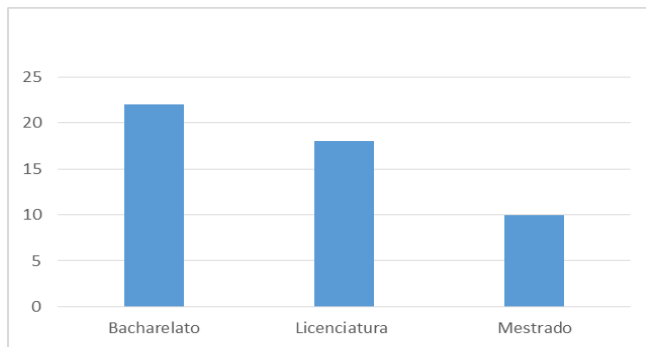


Gráfico 2: Diplomas dos professores

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados de pesquisa

O Gráfico 2 dá conta da habilitação profissional para a docência dos inquiridos (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado), verificando-se que a grande maioria possui apenas o bacharelato. É de salientar que, no contexto senegalês, este grau habilita profissionalmente para a docência do nível básico (colégio) e a licenciatura habilita para a docência tanto no colégio como no liceu. Quanto ao mestrado, ele é exclusivamente reservado para a docência do nível avançado (liceu).

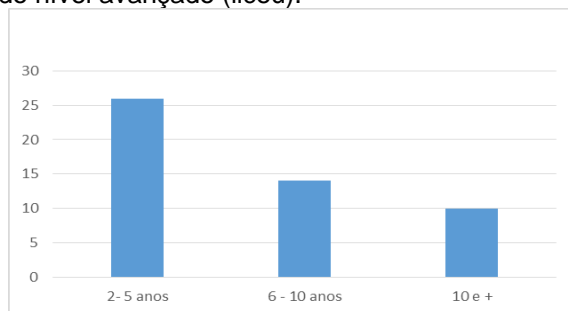


Gráfico 3: Anos de experiência

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados de pesquisa

O Gráfico 3 apresenta os anos de experiência profissional dos inquiridos. Do nosso ponto de vista, trata-se de um critério relevante para a análise do questionário, porquanto a capacidade de produzir juízos de valor sobre o manual escolar pode ter uma relação com a experiência no terreno. Por outro lado, consideramos que a diferente experiência profissional dos docentes inquiridos (2 a 5 anos; 6 a 10 anos; e mais de 10 anos) permitiria recolher pontos de vista diversificados.

Análise de Percepções dos professores

Da análise das respostas ao questionário¹⁴, atestamos que o manual escolar, de maneira geral, desempenha um papel importante na sala de aula, sobretudo quando se trata de uma aula de língua estrangeira (português neste caso). Dos inquéritos passados ao universo acima identificado, constata-se, porém, uma diversidade de opiniões sobre a importância e adequação dos manuais escolares usados nas salas de aula.

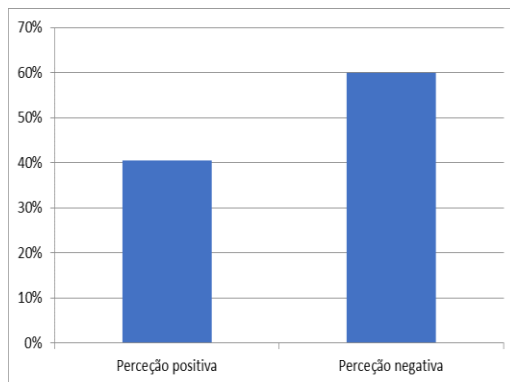


Gráfico 4 – Percepção dos professores face ao manual escolar
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados de pesquisa

Os dados mostram que 40,5% dos professores têm uma percepção positiva do manual escolar. A partir dos dados do Gráfico 5, verifica-se que são exatamente os professores com menos

experiência aqueles que apresentam uma percepção positiva sobre o manual escolar usado nas de PLE.

Para estes, o manual usado na sala de aula constitui um excelente instrumento para ensinar a escrita aos seus alunos. Citamos, como exemplo dessa percepção positiva, algumas respostas tiradas dos depoimentos dos docentes:

- ✓ “eu proponho os exercícios dos manuais de acordo com o objetivo específico tratado na sala de aula” (informante 18);
- ✓ “eu uso sempre os textos dos manuais escolares” (informante 8);
- ✓ “as atividades dos manuais são bem elaboradas” (informante 14);
- ✓ “para mim, os manuais são excelentes para aprender a escrever” (informante 9).

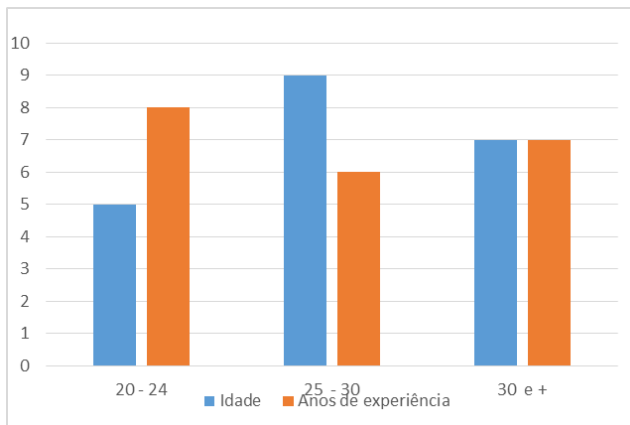


Gráfico 5: Repartição dos professores a favor dos manuais escolares
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados de pesquisa

Para este grupo de professores, os manuais escolares usados na aula de PLE são adequados e as propostas de atividades de escrita neles contidas são suficientes para ensinarem a escrita aos seus alunos. Este grupo de professores considera, ainda, que as propostas de atividades presentes nos manuais respondem aos critérios exigidos para ensinar a competência da escrita aos seus

alunos. Este ponto de vista poderá, eventualmente, justificar-se pela falta de experiência destes professores e leva-nos a questionar: será que, para sua própria segurança, lecionarão as suas aulas de PLE e o processo da escrita recorrendo exclusivamente aos manuais?¹⁵

O resto dos informantes, 59,5%, (ver gráfico 6) pensa que, no domínio do ensino da escrita, os manuais escolares apresentam propostas de atividades desadequadas e desfasadas da realidade dos seus alunos.

A partir da análise das suas respostas ao questionário, destacamos os dois pontos seguintes:

- ✓ preponderância da quantidade de produto final em vez do processo da escrita;
- ✓ diferença entre o contexto original (Portugal) e o de adaptação (Senegal).

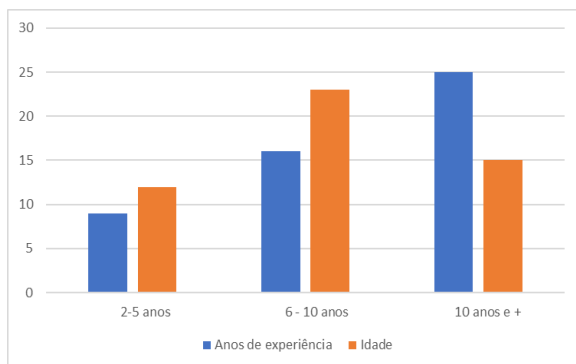


Gráfico 6: Repartição dos professores contra os manuais em relação à escrita. Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados de pesquisa

Para uma melhor compreensão destes dois depoimentos, é necessário observar com alguma acuidade as atividades de escrita presentes nos manuais usados na sala de PLE.

Reflexão sobre as atividades de escrita presentes em manuais escolares de PLE

O programa de português em vigor no sistema educativo senegalês¹⁶ determina que a produção escrita se faça em quantidade, propondo que o aluno escreva (redija um texto) no fim de cada sequência pedagógica com base em situações lúdicas, prazerosas ou outras e/ou que construa descrições ou diálogos. Esta orientação vem, também, plasmada nos manuais usados nas aulas de PLE. Efetivamente, um olhar atento sobre os manuais de PLE revela-nos a existência de propostas de produções escritas em que o aluno escreve sobre situações já vividas/experienciadas, dá opiniões sobre diferentes temas de atualidade ou culturais, exprime sentimentos ou conta uma história.

Não obstante, embora a produção em quantidade seja uma forma de favorecer a automatização de alguns aspetos, não só técnicos como linguísticos (lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos), a produção em quantidade, tal como lembra Carvalho (2011), não é sinónimo de uma produção de qualidade. Por outro lado, se bem que, como lembram Castro e Sousa (1998), a interligação da produção escrita a situações lúdicas pode, num determinado contexto, ser útil para motivar os alunos, por si só não é suficiente para os capacitar no processo de escrita, muito menos da escrita em PLE.

Muitas investigações (por exemplo, Barbeiro, 1999, 2000 e 2019; Barbeiro e Pereira, 2007; Ferreira et al., 2021; Lopes, 2021) têm demonstrado que a qualidade da produção escrita depende de vários fatores como, por exemplo, os hábitos de leitura do aprendente, a motivação ou o domínio metalinguístico de processos e não apenas da quantidade de produção escrita realizada pelo aprendente.

Indiscutivelmente, aprender a escrever não é fácil e necessita de um treino permanente com vista à aquisição de uma tecnicidade e de uma capacidade de distanciamento crítico (metalinguístico). Por isso, é importante que, durante o processo de escrita, o professor oriente e acompanhe a reflexão dos alunos sobre os processos de construção do texto, tendo em conta os recursos

implicados e as especificidades da tipologia textual a produzir. Por outras palavras, é importante que sejam dadas todas as instruções e indicações precisas sobre os elementos que o texto a produzir deve conter e que, por outro lado, haja a possibilidade de o aluno verificar se cumpriu as instruções e as indicações dadas.

A análise dos manuais usados nas aulas de PLE na região de Casamansa mostra uma abordagem da escrita baseada no produto e não no processo, uma vez que as propostas se limitam a indicar o tema que o aluno deve tratar sem quaisquer explicitações sobre os processos que conduzem à consecução do texto. Vejamos algumas propostas de produções escritas constantes dos manuais de PLE que são retomadas, consciente ou inconscientemente, pelos professores nas avaliações tanto formativas (nas salas de aulas), como somativas/sumativas, em particular no exame de Bacharelato¹⁷:

- ✓ “Viver no campo é melhor do que viver na cidade”. O que é que pensas desta afirmação?
- ✓ Hoje em dia, há cada vez mais crianças que vivem na rua. O que pensas deste fenómeno? Propõe soluções.
- ✓ O que é que pensa da violência conjugal?
- ✓ A teu ver, em caso de separação, quem dos pais deve ter a guarda das crianças? Argumenta.
- ✓ Achas que a mulher e o homem podem exercer as mesmas profissões? Dá a tua opinião.
- ✓ Pensas que a língua é útil para a integração entre povos? Argumenta.
- ✓ “A família já não é o que era”. Concorda ou não com esta afirmação? Argumenta.

Como podemos constatar, os temas propostos não explicitam o processo que deve ser seguido pelo aluno para escrever o seu texto.

Ora, uma abordagem centrada sobre o texto enquanto produto não será a melhor maneira de desenvolver as capacidades de escrita do aluno, porque, como lembra Fonseca (1994, p.121), “[...] o ensino/aprendizagem de uma actividade altamente codificada

como a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado”. Ao contrário das abordagens globalizantes centradas sobre o produto, Amor (1993) sugere que o ensino/aprendizagem da escrita siga uma metodologia “sectorial” e “molecular”, em que a produção escrita se execute de forma fragmentada por secções e através operações específicas até o aluno atingir a tecnicidade e a capacidade metalinguística (neste caso particular metatextual). Deste modo e através de um treino sistemático, conduz-se os aprendentes a dominarem progressivamente as competências fundamentais da escrita de cada tipologia de texto.

Para se conseguir uma abordagem sobre o processo, é também imperioso tomar em linha de conta a situação de comunicação e o contexto de produção do texto. Segundo Bationo (2016, p. 233), a escola, de modo especial a aula de L2/LE, é “*un champ de bataille*” entre a cultura da língua alvo e a dos alunos em situações de aprendizagem numa língua estrangeira. Por isso, é fundamental que as propostas de exercícios de escrita assentem em concepções e em esquemas socioculturais da realidade do escritor (o aluno) e não do produtor do manual. Pedir aos alunos que escrevam sobre um tema ou assunto que não é parte integrante da sua mundividência torna a aprendizagem do processo de escrita difícil, tanto na concepção como na execução, porque, como afirma Martinand (2003, p. 126): “L’élève pour donner du sens à ce qu’il apprend se réfère à toutes les situations sociales de manière cognitive et affective pour mettre en relation les nouvelles connaissances avec ses pratiques familiales ou sociales qui lui sont plus familières”.

Nesse sentido, já Galvão (1976, p. 513) insistia que: “[...] ensinar português varia de escola para escola, de cidade para cidade, de região para região [...]” e, por isso, para concretizar o ensino do português: “É necessário fazer levantamentos sócio-linguísticos das zonas onde vamos ensinar, é preciso conhecer os interesses e as necessidades dos alunos da região para que a aprendizagem seja eficaz [...]”.

Alguns professores senegaleses de PLE tentam, na sua prática letiva, readaptar os exercícios de escrita dos manuais para ir

ao encontro das realidades socioculturais dos seus alunos. No entanto, nem sempre essa tentativa de readaptação dos exercícios de escrita se revela fácil ou inócua, podendo ter consequências no processo de ensino/aprendizagem da escrita e, por conseguinte, nas produções escritas dos alunos. Seleccionamos aqui um exemplo paradigmático retirado de um dos manuais de PLE usados em sala de aula. Trata-se de um exercício em que se pede aos alunos que se pronunciem (escrevam) sobre as festividades portuguesas dos Santos Populares. Neste caso em particular, os professores senegaleses, em geral, manifestam muita dificuldade em explicar estas festas aos alunos porque elas não fazem parte do seu referencial sociocultural. Nesta medida, ao pedirem aos alunos que escrevam sobre uma festa que não existe na sociedade senegalesa, os alunos revelam imensa dificuldade em elaborar um texto no qual expressem juízos valorativos ou avaliativos sobre estas festividades¹⁸. Revelam, simultaneamente, dificuldades ao nível da aplicação de competências linguísticas (seleção de léxico, de estruturas fráicas e semânticas). Mais ainda se agudiza a dificuldade quando não são fornecidas aos alunos indicações claras sobre o processo que conduz à produção do seu texto.

Considerações Finais e propostas de futuro

Muito embora nos últimos vinte anos tenha havido um incremento da investigação sobre o ensino/aprendizagem do português língua não materna, uma boa parte destes trabalhos continua por publicar. Não obstante, a escrita em PLE, competência que aqui nos trouxe, carece ainda de ampla reflexão e investigação em estreita ligação com a prática pedagógica/letiva verificada nos diferentes pontos do globo em que se ensina o português e tomando em linha de conta os manuais escolares usados na aula de PLE.

Inquestionavelmente, o desenvolvimento da competência de escrita, tal como vem sendo salientado, é, para os falantes nativos, um processo complexo e faseado, interligado aos próprios estádios do seu desenvolvimento linguístico. Para falantes não nativos, o desenvolvimento da competência de escrita é um processo muito mais complexo, sobretudo quando estes falantes não nativos se

encontram em contextos socioculturais e linguísticos de plurilinguismo.

Retomando a visão universalista de Leopold Sedar Senghor, o nosso ensejo é que o questionamento destas linhas abra portas a um maior investimento na formação dos professores de PLE do Senegal e à investigação com vista à melhoria do processo ensino/aprendizagem da escrita em contextos de plurilinguismo, de modo muito particular na região de Casamansa.

Referências/Bibliografia

Amor, E. (1993). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Porto (Portugal): Texto Editores.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os estudantes e a expressão escrita: Consciência metalinguística de expressão escrita*. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação e Comunicação*, 5, 64 -76.

Barbeiro, L. F. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230.

Barbeiro, L. F.; Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. (1.^a ed). Lisboa (Portugal): Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bationo, Jean-Claude (2013): Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso. *Revue Multilingual*, 1, 69-79.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa (Portugal): Texto Editora.

Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. In Duarte, I.; Figueiredo, O. (Orgs.). *Português, Língua e Ensino*, (pp. 77-105). Porto (Portugal): Universidade do Porto editorial.

Castro, R. V.; Sousa, L. D. (1998). Práticas de Comunicação Verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa, In *Linguística e Educação – Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 43-68). Lisboa (Portugal): APL e Edições Colibri.

Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires : Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de l'Éducation*, 58, 165-185. <http://www.jstor.org/stable/41159395>

Pires, Natália Albino; Ndiaye, Saloum (2022). *O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares*. DEDIÇA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 263-283. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.

Dreyfus, M.; Juillard, C. (2004). *Le plurilinguisme au Sénégal – Langues et Identités en devenir*. Paris (Francia): Karthala.

Esteves, M. L. (1988). *A Questão do Casamansa e a Delimitação das Fronteiras da Guiné*. Lisboa (Portugal): Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga.

Farinha, I. (2007). *Audiências Cativas - As imagens marca do Manual Escolar*. Lisboa (Portugal): Livros Horizonte.

Fernandes, L. (1999). Manuais escolares Digitais: (r)evolução e remediação. *Atas do 8º SOPCOM, Comunicação Global e Tecnologia* (pp. 402-408). Lisboa (Portugal): Instituto Politécnico de Lisboa.

Ferreira, P. C.; Alves, R.; Barbeiro, L. F. (2021). A inteligência, a determinação e a produção escrita. *Atas do XVI congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 376-388). Repositório aberto da Universidade de Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Livro do programa e resumos das comunicações do XVI congresso internacional galego-português de psicopedagogia. Vol. 2.

Fonseca, F. I. (org.) (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspetivas*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

Galvão, M. B. (1976). O ensino do português: Para quê? In *Actas do 1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português* (pp. 493-522). Águeda (Portugal): Grafilarte, Artes Gráficas.

Gérard, F.; Rogiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto (Portugal): Porto Editora.

Grosso, M. J. R. (2007). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Macau (China): Universidade de Macau.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris (Portugal): Presses Universitaires de France.

Lopes, A. F. (2021). A densidade de ideias e a complexidade gramatical na avaliação da produção escrita em português L2. *Linguarum Arena*, 12, 11-28.

Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 5-14.

Martinand, J. L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125–130.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares - Contributo para uma análise*. Coleção Educação. Porto (Portugal): Porto Editora.

Pires, Natália Albino; Ndiaye, Saloum (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 20, 2022, 263-283. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>

Ramos, A. D. R. (2012). *Análise dos manuais de língua portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade em Cabo Verde – Um olhar sobre a escrita*. Dissertação (Mestrado em língua e cultura portuguesa) Lisboa (Portugal): Faculdade de Letras, Departamento de língua e cultura portuguesa,

Rego, B.; Gomes, C.; Balula, J. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In Patrício, M. F.; Sebastião, L.; J. M. M. Justo, J. M. M.; Bonito, J. (Orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 129-138). Montargil (Portugal): AEPEC.

Richaudeau, F. (1986). *Conception et Production des Manuels Scolaires – Guide Pratique*. Paris (França): UNESCO.

Rourgé, J. L. (2019). Eléments pour l'histoire du kriol de Guinée Bissau et de Casamance: de la variation à la variation. *Faits de Langues*, 49(1), 47-68.

Santos, A. R. (2013). *Avaliação de Manuais Escolares de Português*. Coimbra (Portugal): Escola Superior de Educação. Dissertação (Mestrado em Didática do Português) para obtenção do grau de mestre, Escola Superior de Educação, Coimbra.

Para saber mais dos autores...

Natália Albino Pires

Doutorada em Filologia Hispânica pela Faculdade de Filologia da Universidade da Corunha, docente da área de Língua Portuguesa na ESE-IPC desde outubro de 2000. Tem trabalhado e investigado sobre as especificidades linguísticas do romanceiro da tradição oral moderna portuguesa; sobre o papel do património literário tradicional para a manutenção dos traços identitários das comunidades; sobre o constructo imagístico do Outro em lendas e em textos cronísticos. A par disto, tem também desenvolvido propostas didáticas, baseadas nos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa, de Ensino pela Descoberta dirigidas ao Ensino Básico.

Saloum Ndiaye

Bolseiro do *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*. Liceu Misto de Mboss. Doutorando do programa de Doutoramento em Ciências da Linguagem e Didática das Línguas da Universidade Assane Seck – Ziguinchor (Senegal). Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les

Pires, Natália Albino; Ndiaye, Saloum (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. DEDIÇA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 263-283. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>

Langues, Littératures, Histoire, Arts et Cultures da Universidade Assane Seck – Ziguinchor (Senegal)

Como citar este artigo...

Pires, Natália Albino; Ndiaye, Saloum (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 20, 263-283.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>

¹ Dacar é a capital administrativa do Senegal.

² Importa ter presente que os portugueses se instalaram em Gorea, denominada “ilha da Palma”, ao largo de Dacar a partir de 1444 (Esteves, 1988), que a região de Casamansa faz fronteira com a Guiné-Bissau e que em todo o Senegal há uma forte presença das comunidades caboverdianas e guineenses.

³ Teranga é uma expressão wolof (língua nacional mais falada no Senegal) que traduz a hospitalidade.

⁴ Lembramos que a região de Casamansa pertenceu a Portugal até ao ano de 1886, data em que foi cedida a França na sequência de um acordo de cooperação militar com vista a salvaguardar as províncias de Moçambique. O português conviveu, até ao final do século XIX, com as línguas autóctones e subsiste na região um crioulo de base portuguesa emparentado com o crioulo da Guiné-Bissau.

⁵ Não é objetivo deste trabalho produzir uma história do manual escolar, nem analisar a evolução do conceito ao longo dos séculos ou o seu uso em contexto letivo. Para questões epistemológicas, sugerimos o trabalho de Magalhães (2006) ou de Choppin (2008).

⁶ Enquanto livro, tem-se em conta o processo de produção do manual escolar e a sua divulgação ou venda, que dependem do contexto económico e político onde se usará o manual.

⁷ Enquanto guia de programas curriculares, o manual escolar veicula modelos educativos.

⁸ Qualquer livro, e como tal o manual escolar também, é portador de um sistema de valores, de uma ideologia e é veículo de uma cultura.

⁹ *Na onda do Português, Português sem fronteiras, Gramática ativa, Navegar em português e Português em foco* da Lidel; *Vamos aprender português* da Plátano Editora; *Aprender português* da Texto Editora.

¹⁰ O problema da adequação dos manuais escolares de PLE à diversidade linguística do público-alvo é transversal a outros contextos e não apenas ao contexto africano. Por exemplo, em Espanha, os contextos de bilinguismo de algumas regiões dos aprendentes (Galiza, Catalunha ou País Basco) colocam vários desafios ao professor de PLE. Em África, estes desafios agudizam-se porque o aprendente de PLE é bi ou trilingue e o manual escolar não tem em consideração estes contextos de multilinguismo.

Pires, Natália Albino; Ndiaye, Saloum (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 263-283. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>

¹¹ Salientam-se o centro virtual de recursos (consultável em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/recursos-didaticos>), as publicações e o apoio à investigação no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira/Português Língua Não Materna.

¹² Para informações pormenorizadas sobre a geolinguística do território senegalês, sugerimos a consulta de, por exemplo, Dreyfus e Juillard (2004).

¹³ O crioulo de Casamansa tem vindo a ser estudado na sua relação com o crioulo da Guiné-Bissau. Porquanto este tema não é objeto do nosso trabalho, sugerimos, a título de exemplo, a consulta de Rougé (2019).

¹⁴ Os inquéritos e a análise de todos os dados recolhidos serão publicados noutra altura porque são parte integrante do trabalho de investigação que ainda se encontra em curso.

¹⁵ Desejamos poder dar resposta a, pelo menos, parte deste questionamento com o trabalho em curso.

¹⁶ Trata-se do novo *Programa de Português* reajustado durante o seminário nos dias 23 e 24 setembro de 2004.

¹⁷ Os exemplos são retirados das provas de Bacharelado 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2021, respetivamente.

¹⁸ Lembremos que as festividades populares traduzem sincretismos religiosos cuja ancestralidade nem sempre é percebida pelos membros das comunidades que as experienciam. Nesta medida, torna-se difícil transpor a compreensão de rituais, da imagística ou da mundividência para outras culturas. Basta-nos pensar numa qualquer procissão de base católica realizada em diferentes partes do globo para se perceber a dificuldade de intercompreensão do sincretismo religioso.