



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

JÚLIO LEITE INFAU

CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA
GUINÉ-BISSAU: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA E USO DE
GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

Catalão - GO
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação

2. Nome completo do autor:

Júlio Leite Infau

3. Título do trabalho

CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA E USO DE GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [X] SIM [] NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **Júlio Leite Infau, Usuário Externo**, em 18/03/2025, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANAIR VALENIA MARTINS DIAS, Coordenador(a)**, em 18/03/2025, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0170774** e o código CRC **719E6959**.

Referência: Processo nº 23852.000666/2025-07

SEI nº 0170774

JÚLIO LEITE INFAU

CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA
GUINÉ-BISSAU: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA E USO DE
GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Identidade. Linha de Pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Anair Valênia Martins Dias

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Infau, Júlio Leite

Concepções teóricas acerca do ensino da língua portuguesa na
Guiné-Bissau : algumas reflexões sobre metodologia e uso de
gramática em sala de aula / Júlio Leite Infau. - 2025.
cxxii, 122 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, Catalão, 2025.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Guiné-Bissau. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Métodos. 4.
Gramática. 5. Linguística aplicada. I. Dias, Anair Valênia Martins,
orient. II. Título.

CDU 811.134.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 13/2025 da sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado, que confere o título de Mestre em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, a partir das quatorze horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA E USO DE GRAMÁTICA EM SALA DE AULA**", de autoria do mestrando **Júlio Leite Infau**, matrícula 20231000225. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, **Professora Doutora Anair Valênia Martins Dias (PPGEL/UFCAT)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Professora Doutora Vanessa Regina Duarte Xavier (PPGEL/UFCAT)**, membra titular interno, e **Professor Doutor Eloy Alves Filho (PPGPE/UNIUBE)**, membro titular externo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato (X) Aprovado () Reprovado por seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e oito do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA:



Documento assinado eletronicamente por **ANAIR VALENIA MARTINS DIAS, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA REGINA DUARTE XAVIER, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELOY ALVES FILHO, Usuário Externo**, em 28/02/2025, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0160507** e o código CRC **D31D2F47**.

Referência: Processo nº 23852.000666/2025-07

SEI nº 0160507

Dedico esta dissertação aos meus pais,
Leite Infau e Joana Ansi Indjussi, (*in memoriam*),
ao meu tio, Abna Canas e a sua esposa, Quinta Bisside –
junto deles – mandei meus primeiros passos acadêmicos.
Grato por me apoiaram neste caminho da ciência.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, agradeço ao bondoso Deus, pela vida e saúde durante todos os anos dos meus estudos e que sob a sua permissão consegui terminar este curso.

À minha família por tudo que proporciona por mim, sendo fundamental para que os meus sonhos se tornem realidade.

À Professora Doutora Anair Valênia Martins Dias, minha orientadora, pela paciência e dedicação de me orientar; declaro, gratificadamente, que, durante todo este período da formação, aprendi muito com ela.

À professora Doutora Maria Helena de Paula, pelos conhecimentos que proporcionou durante as aulas e pela forma acolhedora e atenciosa comigo, depois que cheguei à Universidade para cursar, cedeu-me a casa, onde morei durante um período, enquanto estava eu esperando o Edital da Moradia Universitária do Cerrado da Universidade Federal de Catalão -MUC/UFCAT. Sem contar com o ambiente afetivo que ela sempre proporciona para nós (estudantes internacionais).

À professora Doutora Vanessa Regina Duarte Xavier, pelos conhecimentos que me proporcionou sobre Fundamentos dos Estudos da Linguagem e sua interessante participação na banca desta dissertação.

Ao professor Doutor Eloy Alves Filho pela participação da banca da minha dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, pela ajuda financeira para realização desta pesquisa que resultou na dissertação para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, pela oportunidade de cursar o mestrado nesta acolhedora Universidade Federal - Universidade Federal de Catalão – UFCAT.

À Unilab por ser uma ponte na construção da minha história de formação no Ensino Superior. Uma instituição federal brasileira, sediada na cidade de Redenção, município do Estado do Ceará, que promove a integração da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Aos meus irmãos: Carlitos Leite Infau, pelo apreciável apoio financeiro, num momento crucial, para concretização da minha viagem para o Brasil, ao Maidana Leite Infau, também por apoio financeiro e ao Laurindo que, ao longo deste período da minha formação, nunca deixou de saber o andamento dos meus estudos.

Ao amigo, Fidel Quessana Embana, pela sua disposição de me orientar, nos meus primeiros meses, sobre todos pormenores da Universidade, pois nunca deixei de compartilhar minhas dúvidas com ele.

Ao amigo Jairson Alberto Sami, pela ajuda na inscrição do Processo Seletivo de Estudantes Internacionais – PSEI 2018 que acabou abrindo a porta para a pós-graduação.

Às minhas amigas do curso Linda Belmiro Djú e Maimuna Baldé, pelos estudos coletivos, companhia e trocas de ideias durante a formação.

Ao Amadu Danfá e Daniel Augusto Nhobá, pela ajuda na coleta de dados, impressão e scanner dos documentos.

À Moradia Universitária do Cerrado - MUC, pela concessão de uma vaga de estudante durante o tempo da minha formação.

À todos servidores/terceirizados desta magnífica casa estudantil - MUC, pelo acolhimento durante 2 anos do meu curso de mestrado.

À cidade de Catalão e a todos os presentes que ela me deu, sobretudo, àqueles maravilhosos colegas da turma que são, realmente, mais que colegas e tenho muita admiração pela forma que me acolheram e todo carinho que recebi deles.

*O conhecimento
é a base sólida sobre a qual
construímos nossos sonhos.
(Walt Disney)*

RESUMO

A presente dissertação visa a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Logo, objetivamos refletir quais são as concepções de professores guineenses (bacharelados e licenciados), em relação ao processo de ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), na Guiné-Bissau. Ao mesmo tempo, analisamos os conteúdos mais abordados na aula de LP, assim como descrevemos as concepções desses professores guineenses e como perceberam a LP, antes e depois de terminarem o grau de bacharelado ou licenciatura. Propomos as metodologias que podem ajudar no ensino de LP e que se opõem à forma fragmentada de ensinar a gramática. Esta pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada que é um campo de estudo que investiga e propõe soluções para vários problemas de linguagem na vida real. O trabalho é uma pesquisa qualitativa, que se preocupa com o aprofundamento da compreensão do fenômeno em pesquisa, pois é uma das características dessa abordagem qualitativa (Silvéria; Córdova, 2009). Para encontrar a informação de forma mais viável sobre o ensino de português, disponibilizamos os questionários para os envolvidos nesse processo, que são os professores guineenses que lecionam a LP. Junto destes docentes, buscamos refletir como o português é ensinado nesse país. Optamos por iniciar esclarecendo a concepção da língua e sua relevância para a aprendizagem e discutimos sobre os métodos que serão úteis para o ensino de LP na Guiné-Bissau, caso sejam implementados. Esses métodos poderão auxiliar os docentes a abandonarem o método tradicional de base gramatical, provenientes de um ensino colonial (Baldé, 2013). Discutimos sobre a gramática e ensino da gramática em que recorremos a autores como Antunes (2014, 2009, 2003); Neves (2006); Bagno (2004, 2009, 2014), Faraco (2008); Travaglia (1997), entre outros, que ilustram como a gramática deve ser usada para ajudar aos alunos a obter conhecimentos, opondo-se à forma fragmentada de ensinar a nomenclatura e a classificação das unidades, classes e subclasses das palavras. Isso se evidencia no fato de que a gramática, no contexto da Guiné-Bissau, é considerada o núcleo central no ensino de LP, não privilegiando a aplicabilidade real de suas regras (Antunes, 2003). Os procedimentos de coleta dos dados foram por questionários, através de Google Forms, no espaço virtual. Os dados foram analisados sob a postura ética eêmica da técnica de análise dos dados, segundo Rosa (2002). Os resultados mostram que temos muito a melhorar no sistema do ensino da Guiné-Bissau, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de LP, sendo uma língua oficial, importante para a comunicação e para desenvolvimento da educação no país.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Ensino de Língua Portuguesa. Métodos. Gramática. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on the Portuguese language teaching-learning process in Guinea-Bissau. Then, we aim to reflect on the conceptions of Guinean teachers (bachelors and graduates), in relation to the process of teaching Portuguese Language (hereinafter LP), in Guinea-Bissau. At the same time, we analyzed the most frequently covered content in the LP class, as well as describing the conceptions of these Guinean teachers and how they perceived LP, before and after completing their bachelor's or licentiate degree. We propose methodologies that can help in teaching LP and that oppose the fragmented way of teaching grammar. This research is located in the area of Applied Linguistics, which is a field of study that investigates and proposes solutions to various language problems in real life. The work is qualitative research, which is concerned with deepening the understanding of the phenomenon under research, as it is one of the characteristics of this qualitative approach (Silvéria; Córdova, 2009). To find information in a more viable way about teaching Portuguese, we raised questionnaires for those involved in this process, who are the Guinean teachers who teach LP. Together with these teachers, we seek to reflect on how Portuguese is taught in this country. We chose to start by clarifying the conception of the language and its relevance for learning and we discuss viable methods that will be useful for teaching LP in Guinea-Bissau, if they are implemented. These methods can help teachers to abandon the traditional grammatical-based method, originating from colonial teaching (Baldé, 2013). We discussed grammar and teaching grammar in which we resorted to authors such as Antunes (2014, 2009, 2003); Neves (2006); Bagno (2004, 2009, 2014), Faraco (2008); Travaglia (1997), among others, who illustrate how grammar should be used to provide knowledge to students, opposing the fragmented way of teaching the nomenclature and classification of units, classes and subclasses of words. This is evident in the fact that grammar, in the context of Guinea-Bissau, is considered the central nucleus in teaching Portuguese, not privileging the real applicability of its rules (Antunes, 2003). The data collection procedures were through questionnaires, through Google Forms, in the virtual space. The data were analyzed under the ethical and emic stance of the data analysis technique, according to Rosa (2002). The results show that we have a lot to improve in the Guinea-Bissau education system, especially with regard to teaching Portuguese, being an official language, important for communication and the development of education in the country.

Keywords: Guinea-Bissau. Teaching Portuguese Language. Methods. Grammar. Applied linguistics.

RESUMU¹

E dissertason ku sta li, i na tchoma atenson pa no pensa processu di nsina ku apreñdi Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Ku manda, no na tene suma objetivu pa kuda kal ku sedu ntidimentu di pursoris di guineensis (bacharelados e licenciados), na kil ku ta fala de processu de nsina Língua Portuguesa (doravante LP), na Guiné-Bissau. Ne memu tempu, no analisa conteúdu ku mas na nsinadu na aula de LP, suma tambí na descreve kuma ku pursores ta ntindi LP, antis ku dipus de e kaba studa bacharel ku licenciatura. No pui metodos ku pui d'ajuda na ensina LP ku ta bai a contráriu di ki manera fragmentadu di nsina gramatika. Es pesquisa sta na área de Linguística Aplicada ku sedu um kampu ku ta buska pui soluson pa manga di purbulemas di lingua na bida real. E tarbadju i sedu buska kualitativa, ku ta kuda ku bai mas lundju pa ntindi kil kusa ku sta na buskadu, kila ku sedu karakteristikas des abordagem Kualitativa (Silvéria; Córdova, 2009). Pa pui nkontra informason di manera mas fáçil pa kil ku ta fala de nsina portuguis, no lantanda kistons pa kilis ku sta rodiadu ne processu, ku sedu pursoris guineenses ku ta nsina LP. Juntu ku es pursoris, no kуска pensa kuma ku portuguis ta nsinadu na ki país. No pifiri kusa ku konta limpu ntidimentu di língua i ku si mportansia pa na ora di nsina no mostra maneras di nsina mas fáçil ku pui bim sedu muito bom pa nsina na Guiné-Bissau, si i bim setadu. Es maneras i pui djuda pursoris bim abandona kil manera di nsina antigu ku tene si nkunhu na gramatika, ku bim di nsinu di kolon (Balde, 2013). No diskuti gramatika ku nsina gramatika pa kila no bai tras ki djintis suma Antunes (2014, 2009, 2003); Neves (2006); Bagno (2004, 2009, 2014), Faraco (2008); Travaglia (1997), ku utrus, ku mostra kuma ku gramatika dibi di sedu usadu pa tisi konhecimentu pa alunos, el i arebes di ki manera di padas-padas di nsina lista di nomes ku di classis ku ta djuntadu, ku classis ku utrus classis di palavras. kila ta mostra claru kuma kusas di gramatika na Guiné-Bissau, i ta kosideradu parti ku ta mas nsinadu na LP, i kata da balur pa usa si regras di papia (Antunes, 2003). Manera ku usadu pa rukudji infirmason di no kistons, i atraves di Google Forms, na lugar ku no ka pui odja ki djintis. Informason i analisadu pa postura ética e êmica ku teknika di analisa informason, suma ku Rosa (2002) papia. Resultado mostra di kuma no tem ku mindjoria sistema di nsino di Guiné-Bissau, principalmenti, na kil ku ta fala di nsinu di LP, el i sedu língua oficial, i mportanti na no kombersa i pa disinvolve edikason di país.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Nsinu de Língua Portuguesa. Métodos. Gramatika. Linguística Aplicada

¹ Tradução na Língua Crioula (LC) da Guiné-Bissau.

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AC	Abordagem Comunicativa
ADPP	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (Guiné-Bissau)
AG	Abordagem Gramatical
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ENA	Escola Nacional de Administração
ESE	Escola Superior de Educação
FDB	Faculdade de Direito de Bissau
INPAE	Instituto de Pedagogia e Administração Educacional
ISFP	Instituto Superior de Formação de Professores
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo – da Guiné-Bissau
LC	Língua Crioula
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
PP	Professores participantes (forma que denominamos os nossos participantes)
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PPLIN	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Plano Sectorial da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPC	Trabalho para Casa
UAC	Universidade Amílcar Cabral
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 01- Os atos de comunicação – pág. 29

Quadro 1 – Relatos dos alunos (Silva, 1996) – pág. 37-38

Quadro 2 – Inventário das produções encontradas – pág. 71-72

Quadro 3 – Questionários aplicados na pesquisa – pág. 78-79

Quadro 4 – Formação acadêmica dos professores participantes – pág. 82-83

Quadro 5: Os conteúdos predominantes na aula de português – 85-86

Figura 02- Exercícios verbais – pág. 88

Quadro 6: Questão relativa à avaliação dos alunos – pág. 90

Quadro 7: Língua Crioula (guineense) – pág. 92-93

Quadro 8: As concepções de Língua Portuguesa – pág. 96-97

Quadro 9: O ensino de Língua Portuguesa – pág. 98-99

Quadro 10: A disciplina de Língua Portuguesa – pág. 101-102

Quadro 11: As sugestões dos participantes – pág. 104-105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E MÉTODOS DE ENSINO.....	27
2.1 O conceito da língua	27
2.2 Língua, instrumento fundamental para o ensino	29
2.3 Linguagem	32
2.4 Concepções de língua	33
2.5 Língua Portuguesa na Guiné-Bissau: a urgência de novos métodos para o ensino	35
2.6 Metodologias.....	37
2.7 Métodos de ensino	40
2.7.1 Produção de diferentes textos.....	40
2.7.2 A leitura e a oralidade.....	41
2.7.3 Contação de histórias.....	44
2.7.4 Reflexão do contexto do ensino	46
2.7.5 A criatividade do professor	48
2.8 Síntese do capítulo	50
3 ENSINO DE PORTUGUÊS NAS ESCOLAS DA GUINÉ-BISSAU	52
3.1 Abordagens	52
3.2 Que gramática estudar na escola? - Maria Helena de Moura Neves - (2006).....	54
3.3 O prestígio que se dá ao ensino da gramática normativa na Guiné-Bissau.....	58
3.4 A gramática do professor e do aluno - Oswald de Andrade - (1966).....	61
3.5 Como lidar com a variação no ensino?	64
3.6 Papel da escola no ensino da variante culta	66
3.7 Uma breve história do português na Guiné-Bissau.....	70
3.8 Síntese do capítulo	72
4 ITINERÁRIO DE VIAGEM	74
4.1 Início da “viagem”	74
4.2 Publicações encontradas	75
4.3 A natureza da pesquisa: uma abordagem qualitativa	79
4.4 Estudos de campo	81
4.5 Procedimentos para coleta dos dados.....	82
4.6 Questionários	83
4.7 Procedimentos éticos	84
4.8 Perfis dos participantes	85

5 ANÁLISE DOS DADOS	90
5.1 Os conteúdos predominantes na aula de português.....	90
5.2 Questão sobre avaliação dos alunos.....	94
5.3 Língua Crioula (guineense).....	97
5.4 As concepções de Língua Portuguesa	101
5.5 O ensino de Língua Portuguesa	103
5.6 A disciplina de Língua Portuguesa.	106
5.7 As sugestões dos participantes.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	114
ANEXO-01- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no contexto da Guiné-Bissau, que é um país da costa ocidental da África e que faz fronteira com o Senegal ao norte, Guiné-Conacri ao sul e ao leste e com o Oceano Atlântico a oeste. É um dos países da África que apresenta maiores índices de instabilidades políticas que acabam por afetar o setor educativo. Isso faz com que o país viva um recorrente ciclo de greve educacional, que resulta em baixo desempenho no uso da Língua Portuguesa. A causa das constantes greves ocorre devido a algumas irregularidades de pagamento aos funcionários. Isso acontece porque, de acordo com a UNESCO (2016), apenas uma parcela pequena do orçamento do Estado vai para educação, o que, às vezes, não alcança um orçamento suficiente para pagamento da metade dos funcionários.

A mesma fonte apontou que as escolas da Guiné-Bissau estão em uma situação de extrema vulnerabilidade devido às constantes instabilidades políticas no país, sendo que são raras as vezes em que um governo chega ao fim do seu mandato. Isso faz com que o sistema do ensino guineense não consiga acompanhar a evolução educativa, sobretudo com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Sané (2018) nos exorta que o sistema educativo guineense apresenta um conjunto de problemas que o torna inflexível e pouco evolutivo com relação às mudanças que se esperam dele. As dificuldades no acesso à educação, a baixa qualidade do ensino e a fragilidade na governação do setor educativo constituem problemas crônicos que exigem um diagnóstico crítico, profundo e inclusivo, bem como a implementação de soluções estruturantes. O que se espera do processo de ensino de Língua Portuguesa é que o sistema educativo guineense adote novas metodologias a partir de uma abordagem que permitirá aos alunos interagirem entre si e com os seus professores.

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre a perspectiva que o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) adquire ao longo dos anos - ou após a independência - no contexto da Guiné-Bissau. Entendemos que, por ser um ensino que não acompanha as especificidades dos aspetos sociais, culturais da comunidade local dos educandos, acaba por gerar muitas dificuldades e dúvidas nos estudantes.

Couto e Embaló (2010) explicam que no universo territorial guineense são faladas cerca de vinte línguas étnicas e que a maioria é praticada em comunidades predominantemente de cada grupo étnico. É um fato que impede o maior uso da LP, sobretudo, nos cotidianos desses alunos.

O ensino da LP deve abraçar-se essas diversidades, no sentido de permitir com que os alunos se expressem seus sentimentos ou dúvidas nas suas primeiras línguas, o que construirá uma aprendizagem adaptável e voltada a estes alunos.

Considerando esses aspectos, entendemos que podemos trazer esses aportes a partir dos professores guineenses (de graduação e licenciados) que já tiveram experiências no ensino. É perceptível que, ao longo dos anos, o ensino de LP já sofreu diversas mudanças com o intuito de melhorar a forma como os alunos aprendem a se comunicar nessa língua. Contudo, os discentes ainda apresentam muitas dificuldades, pois é notável que o método usado não permite muitas interações, ou seja, é uma educação bancária, segundo Freire (1992). Nesse sentido, buscamos, junto aos professores guineenses, as evidências sobre a metodologia no ensino de LP.

Vale ressaltar que os questionários não são para qualquer professor, são para os professores guineenses experientes na área docente, exclusivamente aqueles que lecionaram ou lecionam a disciplina de LP e que, atualmente, estão cursando ou já cursaram graduação ou pós-graduação. Além disso, precisam ser professores que atuam no nível de terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, que constitui a quarta e a última fase do ensino básico e ao ensino secundário que compreende o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, isto é, qualquer um que trabalha com esses níveis pode participar da pesquisa.

Para sigilo em relação às participações, na análise dos dados, segundo Rosa (2002), adotamos uma postura ética que está relacionada com a análise detalhada das respostas dos participantes ou compreensão da complexidade do objeto em pesquisa que deve ser estudado e analisado no contexto do grupo social ou cultural; e a postura ética, o respeito à identidade dos colaboradores com intuito de evitar os possíveis danos ou prejuízos para os participantes da pesquisa.

Mediante as análises que empreendemos, entendemos que é urgente refletir sobre um novo paradigma de ensino de LP que irá coabitar com o público alvo, considerando os fatores como: a) as diferenças que os alunos apresentam na comunicação, por terem vindo de regiões e de grupos étnicos diferentes; b) as diversidades linguísticas, tendo suas primeiras línguas, que, conseqüentemente, impedem a eficiência da comunicação em Língua Portuguesa e c) o peso da língua nacional usada por quase todos os nativos. Esses fatores dificultam o processo de ensino-aprendizagem de LP. Para além de tudo que foi mencionado, o método usado no ensino não é adequado. Por isso, é necessário refletirmos sobre possíveis mudanças que se adequem ao perfil de estudantes guineenses.

Esta pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada, pois é um campo de estudo que investiga vários problemas sociais com mais ênfase os que estão relacionados à língua. De acordo com Leffa (2021, p. 6), “em termos de problema pesquisado, podemos dizer que em Linguística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem [...] Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua”. Justamente, é o que fazemos, fomos aos professores guineenses de LP para pesquisar sobre como a língua está sendo ensinada naquele país. Ainda o autor afirma que “entendo que a Linguística Aplicada é a área de conhecimento que parece mais bem preparada para dar um retorno à sociedade. Isso faz com que a área não só esteja vivendo um grande momento, mas também gerar uma grande responsabilidade” (Leffa, 2001, p. 14).

Para Leite (2022, p. 56) “na área de Linguística Aplicada não há margem para inventar pesquisa. A pesquisa é feita quando, realmente, há necessidade e algo a pesquisar, por isso é comum ir ao campo, junto de participantes, para realizar a pesquisa”. Por isso, fomos aos participantes para inteirar de perto a situação do ensino de LP nas escolas da Guiné-Bissau. Uma vez entendido o problema, discutimos algumas questões apontando aspectos que são necessários para melhorar esse ensino. Portanto, esta pesquisa vem contribuindo no âmbito de melhorar o ensino de LP, demonstrando métodos que ajudarão os alunos a serem ativos e participativos, pois isso permite que eles se tornem protagonistas da sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades, não ficando presos na forma fragmentada de ensinar a gramática.

Lembrando que a Linguística Aplicada se interessa por fazer pesquisa, assim como possui interesse em aplicar o que foi pesquisado. Ao terminarmos este trabalho, os participantes terão oportunidade de lê-lo e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, preenchendo as lacunas necessárias ou aplicando os conhecimentos obtidos depois de uma pesquisa empírica que obedece aos preceitos da cientificidade.

Os principais aportes teóricos desta pesquisa estão divididos nos seguintes pontos: embasamos a nossa metodologia por principais autores que tratam da pesquisa qualitativa como no caso de Gil (2002), Minayo (2007), Fonseca (2002), Duarte (2002), Silvéria, Cordova (2009); para discussão sobre concepções de língua, linguagem e métodos do ensino, buscamos compreender principalmente autores como: Hall (1997), John Lyons (1981), Saussure (1916), Câmara Jr (1955), Sapir (1844-1939), Benveniste (1902-1976), Bloomfield (1942-1970), Skinner (1957-1992), Couto, Embalo (2010), Sani (1996), Balde (2013), Freire (1989, 1978 2015), bell hooks (2010) etc. Para discussão sobre o ensino de português nas escolas da Guiné-Bissau, iniciamos discutindo alguns aspectos sobre gramática e ensino da gramática e

recorremos a autores como Antunes (2014, 2009, 2003), Neves (2006), Bagno (2009, 2014), Faraco (2008), Travaglia (1997), Almeida Filho (2015), Cá (2019), Timbane; Quiraque (2019), Silva (2010), entre outros. Para a análise dos dados, trabalhamos com os autores acima citados, só acrescentamos alguns, baseando-nos em respostas de alguns participantes, como no caso Augel (1997), Mané (2024) e Bakhtin (1995).

Nosso questionamento mais relevante nesta investigação foi: Quais são as concepções teóricas dos professores guineenses (bacharelados e licenciados) sobre a língua, linguagem, gramática e metodologia em relação ao processo de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau?

Nesta dissertação temos dois objetivos: geral e específicos. Como o próprio nome indica, são objetivos para especificar os resultados concretos que a pesquisa pretende alcançar a partir do objetivo geral.

São eles:

Para objetivo geral optamos:

- Refletir quais são as concepções de professores guineenses (bacharelados e licenciados), em relação ao processo de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau.

E os nossos objetivos específicos visam a:

- Analisar os conteúdos mais abordados na aula de Língua Portuguesa nas escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Guiné-Bissau;
- Descrever quais são as concepções dos professores guineenses sobre o ensino de Língua Portuguesa;
- Investigar como os professores perceberam a Língua Portuguesa, antes e depois de terminarem o grau de bacharelado ou licenciatura.

O sistema educativo guineense vive de constantes desafios que têm comprometido bastante o desenvolvimento do país. Nestas duas últimas décadas, a Guiné-Bissau vive de cíclicas fragilidades de governação, o que trouxe maiores problemas para o setor educativo. Isso resulta na falta de comprometimento do Estado com a população, pois as constantes mudanças de Governos e a falta de visão estratégica de longo prazo causam a instabilidade política que afeta diretamente a continuidade das ações educativas.

Vimos muitos professores abandonando o aparelho de Estado (com respeito às suas áreas de formação) e alguns que resistem, ainda, utilizando o mecanismo de greve para exigir melhorias das condições de trabalho, o que poderia ser evitado com antecedência por meio de

negociação com os sindicatos. Além disso, dados de avaliação nacional indicam que apenas 35% dos professores têm formação adequada (científica e pedagógica) para lecionar, uma percentagem muito abaixo da média regional da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), que é de 70%.

A educação é uma parte importantíssima do Estado, entretanto o governo não leva a sério, deixando fora da escola muitas crianças e adolescentes de escolarização obrigatória, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade. A consequência dessa situação é que, segundo o relatório da UNESCO, "o sistema educativo da Guiné-Bissau encontra-se numa situação crítica". Aproximadamente, metade das crianças em idade de escolarização obrigatória encontra-se fora da escola" (UNESCO, 2016, p.1).

Tendo em conta a falta de meios financeiros dos guineenses, um bom número dessas crianças acaba perdendo a vaga por não se matricular a tempo. Isso acontece porque a maioria é proveniente de famílias que vivem em um limiar da pobreza, pois mesmo os que conseguiram a vaga para estudar, acabam tendo vários problemas, ao longo do ano letivo, com respeito às mensalidades. Fiz parte dessa história, pois em alguns períodos, tive que abandonar as aulas por conta de falta do pagamento (não é que não queríamos pagar, porém não tínhamos dinheiro suficiente). Contudo, a minha mãe levava a sério e sempre labutava para pagar; ou melhor, ela sacrificava uma parte da necessidade dela para me manter na escola. Porém, chega um momento em que tudo fica mais difícil e, conseqüentemente, o abandono das aulas por um dia ou dois se faz necessário.

Diante disso, algumas escolas demonstram apoiar essas famílias que passam por situações adversas e estabelecem acordos para pagamento das mensalidades em atraso. Isso ocorre frequentemente no período de comercialização da castanha de caju, sendo uma das principais fontes de receita do país. Mais de 80% da população guineense do interior depende dela para a sua sobrevivência.

Vale ressaltar, contudo, que nem todos os pais conseguem essa verba da negociação para pagar a matrícula e a mensalidade antes do período da comercialização da castanha de caju. Tudo depende da influência dos pais para chegar a esse acordo. Sabemos que mandar o aluno embora (fora da sala de aula) pode acabar desestabilizando-lhe emocionalmente.

Convivi com essa situação, ainda mais morando no interior do país. Não era fácil sonhar com um ensino superior de qualidade. Em alguns momentos, perdi a força de caminhar para a escola, que ficava muito distante da minha casa. Pensei em desistir, porém sempre fui apoiado por pessoas incríveis. Pessoas como a Amélia Tesse e a Marta Quebi de quem, hoje, sinto orgulho de lembrar que foram amigas, colegas, companheiras, sobretudo, suportes

naqueles momentos tão difíceis, pois sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me com a carona (boleia de bicicleta), até comprar a minha. Sou de família de baixa renda, administrativamente na secção de Dame, setor de Bissorã, que é um dos maiores sectores da região de Oio, norte da Guiné-Bissau. Cresci naquele ambiente, nunca pensei que um dia teria a oportunidade de atingir esse grau superior acadêmico. Contudo, a minha querida mãe, Joana Anssu Indjussi, teve esperança de um dia me ver terminando o ensino médio e formando, porém, um furacão (a morte) entrou para acabar com essa história. Tristemente, no ano de término do ensino médio, a minha mãe faleceu. Ali poderia ser o fim dos meus estudos. Só não foi porque “a esperança é o sonho do homem acordado”, disse Aristóteles.

O pior de tudo é que o país conta com poucas universidades; aliás, temos apenas uma universidade pública – Universidade Amílcar Cabral (UAC); duas faculdades privadas – Faculdade de Direito de Bissau (FDB) e Faculdade de Medicina; uma escola de administração – Escola Nacional de Administração (ENA) e outras escolas superiores de formação (privadas) com números de vagas limitadíssimos. Ainda, para piorar essa situação, a maioria delas está na capital, o que gera enorme dificuldade para a população das zonas rurais. Apesar de todos os desafios, tive esperança de que um dia teria uma formação completa.

Vale lembrar que a realidade do país não se compara à do Brasil. Na Guiné-Bissau, os alunos pagam as mensalidades, dinheiro que mantém o bom funcionamento do ensino, já que, segundo os governantes, o orçamento do Estado não é suficiente e não consegue assegurar a gratuidade no ensino. Contudo, o Plano Sectorial da Educação (PSE), que orienta as políticas públicas do setor, reconhece a importância de aumentar a cobertura educativa, mas a sua implementação tem sido dificultada pela má gestão pública e pela falta de recursos. Lembrando que o relatório da UNESCO relata que "do magro orçamento do estado [guineense], a parte consagrada à educação é uma das mais fracas de África, obrigando as famílias a cobrir a maior parte das despesas de educação do país, enquanto 70% da população vive abaixo do limiar de pobreza" (UNESCO, 2016, p. 01).

Olhando a esta situação, não poderia deixar de elogiar a boa relação diplomática que o Brasil tem com a Guiné-Bissau. E essa relação deu bons frutos, pois o Brasil está formando e já formou mais cidadãos guineenses que qualquer outro país que mantém a cooperação com a Guiné-Bissau. Grato por ser um desses frutos. Também estou muito grato por todas as pessoas que estão ao meu lado para fazer com que esse sonho se torne uma realidade.

Apresentamos a seguir a estrutura organizacional da dissertação.

Na primeira parte do texto, discutimos o impacto que esta pesquisa tem para qualquer público da área docente e, especificamente, para os professores da Guiné-Bissau que lecionam a Língua Portuguesa. Ainda, fizemos um esboço geral - motivação (expliquei a razão que me levou a escolher o referido tema), trouxemos as perguntas e objetivos (geral e específicos) da pesquisa, assim como apontamos as dificuldades no sistema educativo guineense, principalmente, para o público do interior do país, uma realidade vivida por esse pesquisador.

No capítulo 1, **concepções de língua, linguagem e métodos do ensino**, optamos por iniciar esclarecendo a concepção de língua e de linguagem, realçando dois pontos de vista que se apoiam em duas perspectivas diferentes, mas que compartilham visões intercambiáveis: empírica e racionalista. Além disso, discorremos sobre os métodos que podem ajudar no ensino de LP na Guiné-Bissau, que, caso sejam aplicados, trarão os melhores resultados para as aprendizagens. Métodos que ajudam os alunos a terem mais interação, deixando o método tradicional, vindo dos nossos colonizadores (Balde, 2013).

No segundo capítulo, **Ensino de português nas escolas da Guiné-Bissau**, abordamos sobre a gramática e seu ensino. Fizemos discussões em torno dos conceitos de gramática, na possibilidade de explicar a pergunta de Maria Helena de Moura Neves (2006) - “Que gramática estudar na escola?”. Entremeadada a essa discussão, esclarecemos a importância de valorizar outras variantes que não são padrões de modelo normativo, pois o ensino de LP na Guiné-Bissau é predominantemente pela gramática normativa, o que requer do aluno alto grau de memorização, visto que é um ensino pautado no estudo da nomenclatura e da classificação das unidades, classes e subclasses.

No terceiro capítulo, **Itinerário de viagem**, explicitamos como a pesquisa foi desenvolvida, desde a escolha dos participantes até a análise dos dados. Iniciamos a viagem planejada de como deve ser percorrida, na linha de uma abordagem qualitativa de estudos de campo, em que foram aplicados os questionários e coletados os dados. Essa perspectiva nos permitiu a aplicação e obtenção dos dados.

Para o nosso penúltimo capítulo, **Análise dos dados**, os questionários elaborados foram divididos em duas secções: uma trata de “vida docente na Guiné-Bissau” e outra de “estudos de professores participantes”. Dessa forma, analisamos sete (7) questionários que são toques da nossa pesquisa. Fizemos uma discussão sobre as perguntas direcionadas aos docentes guineenses para saber como entendem e ensinam a LP na Guiné-Bissau. Finalizamos essa discussão, demonstrando a nossa opinião, embasada em depoimentos de alguns autores sobre o assunto.

Para finalizar, Considerações finais, como o próprio nome indica, fizemos considerações de tudo que tratamos no trabalho, desde o primeiro capítulo até à análise dos dados. Apontamos os pontos essenciais, as contribuições e de como podemos alcançá-las, sem esquecer a formação de professores que é um fator primordial, para que consigamos dar passos no ensino e que deve ser um investimento do Estado.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E MÉTODOS DE ENSINO

2.1 O conceito da língua

De acordo com o linguista e filólogo suíço Ferdinand de Saussure, em sua famosa obra “Curso de Linguística Geral, a língua:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (Saussure, 1972, p. 21).

É interessante essa afirmação, que a língua não está completa em nenhum indivíduo, porém em um conjunto de indivíduos pertencentes à mesma comunidade. E cada indivíduo tem esse tesouro denominado a língua. Por mais que sofra alguns distúrbios mentais, tais como a depressão, o transtorno afetivo bipolar, a esquizofrenia, demência, deficiência intelectual e transtornos de desenvolvimento, incluindo o autismo; por mais que tenha dificuldade de expressar seus sentimentos por meio da prática da fala, a língua sempre é e continua virtualmente no cérebro dessa pessoa, ou seja, é um “objeto escondido”, segundo Saussure, (1972).

A língua não é algo que depende, totalmente, dos fatores externos ou das interações sociais, históricas e culturais. Ela não é a criatividade humana – pois ninguém começa a denominar qualquer objeto, esperando que todo mundo conheça determinado vocabulário. Por isso, Saussure demonstra que “a língua existe na coletividade sob a forma da soma de sinais depositada em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujo exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (Saussure, 1972, p. 27). Percebemos que somente as pessoas que compartilham o mesmo mapa conceitual podem se entender na comunicação desde que os sinais depositados sejam idênticos.

Para Bagno (2016), “nós temos acesso [à língua], graças à audição, a uma série de ruídos que uma pessoa explode pela boca e que, por algum motivo, fazem sentido para outras pessoas que também emitem os mesmos sons” (2016, p. 20). A língua é um fenômeno abstrato e sociocognitivo que existe nos cérebros de cada indivíduo pertencente a uma dada comunidade. Ela é interna, contudo, depende, em parte, de alguns fatores externos para ser ativada, nas suas representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental. Podemos ver outras acepções enumeradas pelo autor:

1. [a língua] é compartilhada pelos membros de uma dada comunidade humana com recurso comunicativo;

2. serve para a interação e integração sociocultural dos membros dessa comunidade;
3. se organiza fonomorfo sintaticamente (sons+palavras+frases) segundo convenções firmadas ao longo da história dessa comunidade;
4. coevolui com os desenvolvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre variável e mutante, um processo nunca acabado;
5. manifesta-se concretamente por meio de um repertório limitado de sons emitidos pelo aparelho fonador de cada indivíduo (Bagno, 2016, p. 20).

Todas essas afirmações que Marcos Bagno faz são para comprovar que a língua depende muito da coletividade ou da comunidade que contém a gramática virtual desta língua, de modo que permite a compreensão para muitos. Por esse motivo, o autor discorda de considerar a língua como um produto ou algo pronto/acabado. Para ele, a língua é um processo, uma construção infinita, pois “*é*, e *está* sempre em formação, em decomposição e recomposição, perde coisas com o tempo e ganha outras também, sempre ao sabor de transformações culturais e cognitivos de seus falantes” (Bagno, 2016, p. 20).

Baseando nisso, precisamos atualizar sempre as nossas falas e saberes em relação à nossa língua, para não ficarmos perdidos nas nossas conversas. Isto quer dizer, deixar de usar palavras que caíram em desuso e adquirir novas, ou seja, a cada momento, precisamos ir à comunidade de fala, buscar novas atualizações, por meio das nossas conversas espontâneas. Se não existisse a comunidade de fala ou a coletividade, com certeza, a língua seria morta ou estaria como se não existisse no nosso meio. De acordo com Saussure (1972), a língua é “um tesouro depositado” em nós. A depositante desse “tesouro” se chama coletividade; uma sociedade praticante dessa língua; e para sua coexistência, ela depende dos fatores externos como: práticas culturais e sociais, ambiente escolar e religioso etc. No entanto, isto não quer dizer que ela independe dos fatores internos; aliás, nessa mesma linha de pensamento, segundo Chomsky:

a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento lingüístico dos indivíduos, deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência lingüística de um falante. Essa disposição inata para a competência lingüística é o que ficou conhecido como Faculdade da Linguagem (Chomsky, 2005 *apud* Kenedy, 2008, p. 129).

Essa citação vem nos esclarecer o que estávamos explicando no parágrafo anterior: a língua como mecanismo de comunicação para cada comunidade, ela é completa e, geneticamente, fincada em cada cérebro de indivíduo, porém, depende dos fatores externos, contudo, não totalmente. E esse “dispositivo inato”, melhor dizer, a língua faz parte da nossa

genética e todo ser humano tem essa capacidade, independente do estado de saúde de cada pessoa.

Vale destacar que há outras correntes também que veem a língua em outra perspectiva, como no caso da corrente behaviorista que olha a língua como um condicionamento social, ou seja, é a interação entre um organismo e seu ambiente imediato. E para quem quiser aprofundar nesse assunto pode seguir a referência dos famosos escritores² dessa corrente como: John B. Watson (1878-1958); Bloomfield (1942-1970); Skinner (1957-1992) e demais estruturalistas norte-americanos e europeus.

2.2 Língua, instrumento fundamental para o ensino

A língua é um instrumento de interação em que os seres humanos expressam sentimentos, constroem pensamentos, interagem com o ambiente e, principalmente, com outros indivíduos. Claramente, ela é útil e fundamental, dado que todos nós precisamos desse instrumento para ensinar, instruir e expressar algo sobre o mundo ou representá-lo. Utilizamos a consoante às nossas necessidades. Por isso, não existe uma língua menor nem maior, pois todas as línguas expressam a unidade justa e necessária (nem mais, nem menos) para uma determinada situação. Entretanto, as línguas são diferentes.

Não existe a língua primitiva, a menos que criemos preconceito com as pessoas menos escolarizadas, ou de alguma forma, por impacto histórico, principalmente o da colonização. Nesse processo, os colonizadores colocaram os povos colonizados em uma situação de subalternizados, considerando-lhes povos atrasados, inferiores e intelectualmente retardados, Ou seja, os consideravam sujeitos incapazes de produzirem vocabulários ricos. Além disso, rotularam a forma de falar desses povos como negativa e pejorativa, como um “dialeto” (Bagno, 2011).

A língua é um instrumento muito importante. No campo acadêmico, precisamos dela para a instrumentalização do conhecimento, transformando a realidade que nos rodeia por meio dos conhecimentos que adquirimos ao longo dos estudos. É inegável que a língua é uma riqueza de variedades infinitas do homem.

² A corrente que tem as primeiras manifestações por John Watson (1878 - 1958), psicólogo americano. Uma teoria da psicologia que avalia o comportamento de seres humanos e animais a partir de análises fundamentadas e da observação de fatos práticos como, por exemplo, reações a estímulos. Podemos encontrar essas teorias nas referências desses autores: Skinner, B. F. (1974/1985). Sobre o Behaviorismo (trad. Maria da Penha Villalobos,) São Paulo: Editora Cultrix. Bloomfield, L. (1926). A set of postulates for the science of language. *Language*, 2, 153-164. Watson, J. B. (1970). Behaviorismo (2nd ed.). New York: W. W. Norton (Original work published, 1930)..

Alguns linguistas e antropólogos fazem uma analogia de que a língua é reflexo da sociedade, isto é, ela reflete os sistemas e as estruturas da sociedade. Considerando esse fator, percebemos que a língua é importante para refletir a realidade. Benveniste (2006) argumenta que “a língua é [...] o espelho em que sociedade reflete a estrutura social em suas particularidades e suas variações e que ela é o mesmo por excelência o índice das mudanças que se operam na sociedade” (2006, p. 94). Então, quando dizemos que a língua é **espelho** (tomemos o exemplo de quem está olhando seu rosto no espelho, se ele estiver sujo, o espelho apenas revela isso). De igual modo, a língua é um sistema que reflete as estruturas da sociedade, ou seja, reflete as convenções necessárias para o uso, que podem ser reveladas pela fala, que é a materialização deste sistema abstrato possuído pelo falante.

Sem a língua seria impossível expor as experiências culturais, sociais, religiosas, educacionais, ideológicas, profissionais etc. materializadas pela fala. Sapir (1947) nos esclarece que “os seres humanos não vivem só no mundo objetivo, ou só no mundo da atividade social como normalmente se admite, mas vivem quase totalmente à mercê da língua específica que se tornou o meio de expressão para a sua sociedade” (Sapir, 1947 *apud* Biderman, 1998, p. 93). Baseando-nos nesses aspectos, percebemos que nenhuma educação pode fugir da sua digníssima “expressão da sociedade”, pois a língua é instrumento viável para essa expressão. Portanto, qualquer ensino deve-se basear na expressão da sua realidade social.

A própria autora Biderman (1998) continua explicando:

A linguagem é um guia para a “realidade social”. [...] É ilusório imaginar que alguém possa fundamentalmente ajustar-se à realidade sem o uso da linguagem e que a língua seja apenas um recurso qualquer para resolver problemas específicos de comunicação ou reflexão. O fato é que “o mundo real” é, em grande parte, construído inconscientemente sobre a base dos hábitos linguísticos do grupo. Não existem duas línguas, por mais semelhantes que sejam, que possam ser consideradas como representantes da mesma realidade social. Os mundos em que vivem as diferentes sociedades humanas são mundos distintos e não um só e mesmo mundo, ao qual se teriam apostado etiquetas diferentes (Sapir, 1947 *apud* Biderman, 1998, p. 93).

Sobre isso, o antropólogo e linguista alemão Edward Sapir esclarece como a língua é fundamental para a realidade social. Ela permite a comunicação entre pessoas, em que podemos expor a nossa ideia ou nos ajustar à realidade ou mundo em que vivemos. Portanto, segundo o autor, a língua não serve apenas para resolver um problema específico, isso demonstra como a língua transmite o conhecimento de vários modos. De acordo com Mattos, “somos a soma de nossa herança biológica, social e histórica, sendo através da linguagem e da cultura que nos constituímos em seres cognoscentes. Logo, a língua é mais do que instrumento de conhecimento; é constitutiva dele” (2011, p. 57), ou seja, ela é a parte mais indispensável do

conhecimento.

Ainda para a autora, “a língua é incubadora da identidade, reproduz significados que se deslocam afetados pela memória e é submetida ao movimento da ideologia imposto pela história, estando, portanto, atrelada a aspectos políticos e éticos” (2011, p. 58). É, portanto, justo dizer que a língua é o princípio de todo conhecimento. Por isso, Sapir explica que “a língua socialmente formada influencia [...] a maneira pela qual a sociedade concebe a realidade” (Sapir, 1947, p. 11). Isto quer dizer, as nossas vivências: sociais, culturais, acadêmicas, religiosas etc. são determinadas pela língua. E toda descrição que pretendemos fazer deve se basear na língua para a produção do conhecimento, de acordo com Matos:

A produção do conhecimento e a formação do “sujeito social”, no nosso caso, o brasileiro, passam, segundo crê Eni Orlandi (2002: 16), pela maneira como a língua é ensinada, como se trabalha a questão da cidadania – os aspectos identitários da nossa brasilidade – e como a memória coletiva se constrói na dialética do lembrar e do esquecer (Matos, 2011, p. 58).

Esta análise nos faz refletir sobre o ensino da LP, mais especificamente no contexto da Guiné-Bissau. Por muitos anos é considerado um ensino que não acompanhava as especificidades dos aspectos sociais, culturais e ideológicos da comunidade local dos educandos. Se a língua, realmente, é um dos princípios relevantes para o ensino, por que o ensino da LP nas escolas da Guiné-Bissau não traz essas prerrogativas para os alunos? Sabemos que a partir da língua, que é um princípio de classificação, podemos interpretar, organizar e categorizar o mundo. Essa classificação deve refletir a realidade do aluno. Porque ensinar não é apenas uma prática repetitiva de cumprir cargas horárias ou de cumprir com programas de instituição, nem tampouco de interpretar somente o que já foi escrito. Ensinar é pensar, refletir, interpretar, criticar e conscientemente criar pontos de vistas sobre determinado assunto, pois “o ponto de vista cria o objeto”, como relembra Saussure (1857-1913, p. 15.).

Portanto, no ensino da LP na Guiné-Bissau, devemos pensar em construir um quadro de aprendizado específico e voltado para as diversidades linguísticas guineenses. Se considerarmos uma aprendizagem voltada à diversidade cultural guineense, fará com que o aluno comece a pensar o seu cotidiano e criar o seu ponto de vista a respeito do que está se aprendendo. Se o ensino da língua portuguesa respeitar essa diversidade, os alunos ficarão mais motivados, pensando mais na execução da língua do que em torno da nomenclatura e da classificação das unidades, classes e subclasses, pois “a língua é constituída pela memória dos usos em cuja diversidade vigoram vozes que embutem, além dos proferidores, as condições de proferimento, constituindo virtualidades para se fazerem ouvir em circunstâncias diversas e servirem de esteio para a produção e interpretação de novas representações” (Matos, 2011, p.

58). Para tal, a língua é inseparável do contexto de uso.

2.3 Linguagem

Já que falamos da língua, achamos interessante falar da linguagem, melhor dizer: o que é a linguagem? Podemos comparar essa pergunta com a análise que Lyons (2011) fez com a pergunta O que é a vida?, pois um biólogo talvez não se depare frequentemente com essa pergunta no seu cotidiano. E é mais fácil lidar com um problema específico do que definir a vida, sendo que a vida é que constitui a biologia (talvez à definição faltaria uma clareza, porque tem mais um caráter filosófico). Da mesma maneira, quando um linguista foi confrontado com a pergunta. O que é a linguagem? A resposta seria um pouco imprecisa, pois a própria linguagem é que fornece elementos necessários para a existência da linguística.

Há um pouco de confusão quanto aos conceitos de língua e linguagem. Mas, afinal, o que é a língua? E o que é a linguagem? Linguisticamente falando, são conceitos diferentes. A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm de comunicar e pode adquirir outras manifestações, como a pintura, a música e a dança, ou linguagem corporal, linguagem de programação, linguagem visual etc. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação. Bagno (2016, p. 20) explica que “nós temos acesso [à língua], graças à audição, a uma série de ruídos que uma pessoa explode pela boca e que, por algum motivo, fazem sentido para outras pessoas que também emitem os mesmos sons”. Também podemos ter acesso à língua através dos gestos.

Para Câmara Jr (1955), a definição da linguagem depende do que se entende por comunicação, por isso ele afirma:

Com efeito, os sons vocais estabelecem certa comunicação entre os animais: um membro de uma horda grita para comunicar um perigo; um pássaro canta para chamar a companheira; um cão ladra para ameaçar um gato. Não é razoável dizer que nestes casos não houve o intento da comunicação, mas apenas uma exteriorização emotiva; temos de admitir que nos irracionais há com os sons vocais um nível de comunicação sub-humano. Em que consiste então o nível humano? A resposta é simples: na SIMBOLIZAÇÃO. Isto está esclarecido em linguística desde Gabelentz: a linguagem humana caracteriza-se por segmentos vocais de significação permanente (al. Eindeutig keit), que se repetem nas mesmas circunstâncias (Câmara Jr, 1955, p. 52).

Como se vê, a linguagem é um meio de comunicação e está em tudo que podemos extrair sentido. Para Câmara Jr, as comunicações diferem bastante entre si. O autor fez essa classificação mostrando que nos irracionais há sons vocais em um nível de comunicação sub-humano (ou seja, uma comunicação inferior à humana), além disso, o homem pertence ao nível

superorgânico, um nível acima dos outros, porque a comunicação humana exige raciocínio, ao passo que a dos animais é simples exteriorização emotiva (Câmara Jr, 1955).

Portanto, é interessante saber que a capacidade de adquirir conhecimento é inata. A capacidade de deduzir, de fazer analogias, de associar palavras, de formular sentenças adequadas, de fazer cálculos, de memorizar, de refletir passado, presente e futuro etc. é que nos diferencia dos animais. Isso que Chomsky chama de “Faculdade da Linguagem”, na visão dos internalistas/inatistas, essa faculdade é exclusivamente uma propriedade da espécie humana, porque homem é um ser “infinitamente criativo” (França; Lage, 2014, p. 42). Os outros seres não têm essa capacidade, apenas se aproximam da comunicação humana.

Então, segundo Saussure (1972), “enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signo, onde o essencial só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (1972, p. 23). A língua, portanto, consiste na forma falada ou escrita, utilizada por uma comunidade e ela é um sistema em que o essencial é construir o sentido ao passo que a linguagem é uma forma mais abrangente de comunicação, inclui gestos, imagens, sinais, pinturas, e outras formas de comunicação das quais podemos extrair sentido.

2.4 Concepções de língua

Obviamente, os professores precisam conhecer as concepções de língua, pois é muito essencial para que o professor possa posicionar as suas aulas. De acordo com Travaglia (1997, p. 21), “**a primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento.** Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”. Essa clarividência da concepção é uma obrigação do professor, apesar de não ser obrigado a levar seu ensino para tal concepção.

Ainda acerca de concepção de língua, para Travaglia (1997) aponta que:

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como objetivo para a comunicação. Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada (Travaglia, 1997, p. 22).

A não objetivação da linguagem como instrumento de comunicação é um fato que se verifica nas aulas de LP na Guiné-Bissau. A maior preocupação dos professores com relação ao ensino de português é fazer com que os alunos conheçam as regras gramaticais abstratas.

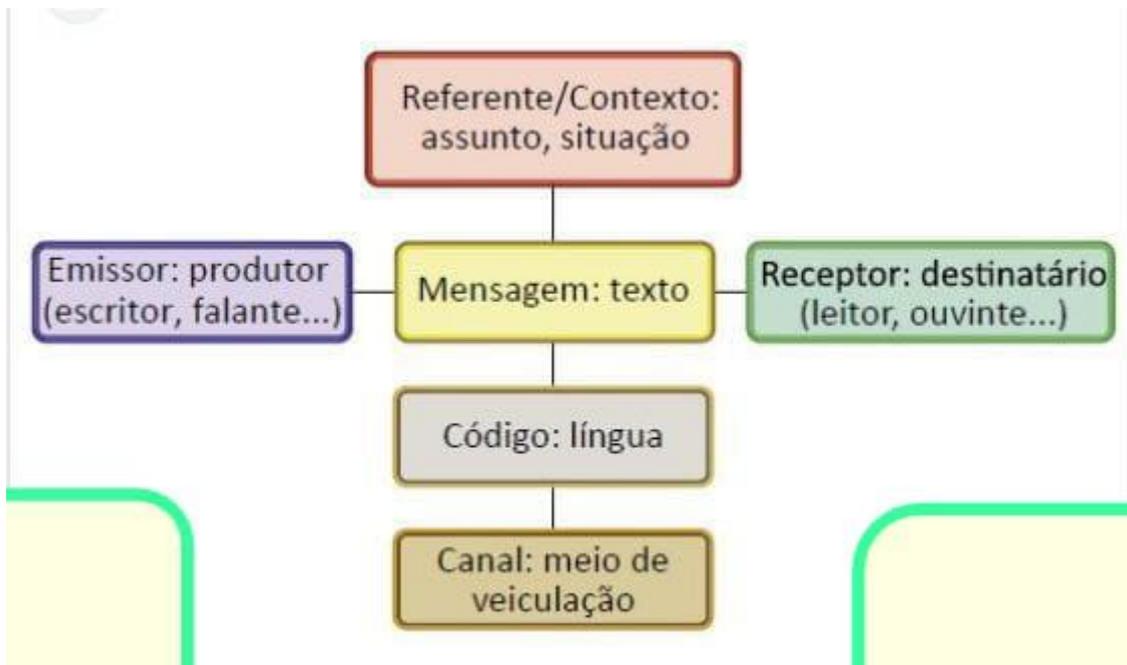
Lembrando que no ato de comunicação deveria existir a transmissão de uma informação de um interlocutor, na perspectiva interacional da linguagem. Portanto, Travaglia (1997) demonstra que é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, ou seja, o código deve ser compartilhado e dominado por falantes para que o processo de comunicação seja efetivado.

Neste processo, são indispensáveis os seis elementos de comunicação. Porque a comunicação é o intercâmbio de informação entre sujeitos ou é um processo que envolve a troca de informações. No artigo “*A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa*” de Paula G. Winch e Silvana S. Nascimento (2012), segundo Jakobson (2010) “cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem” (*apud* Winch; Nascimento, 2012, p. 222). Isto quer dizer, ninguém consegue falar fora desses elementos da comunicação. Portanto, o autor salienta que a estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante, (Jakobson, 2010).

Por isso, os professores devem permitir que essa troca de informação seja preestabelecida entre eles e os alunos, dando mais dinamismo no decorrer de aula.

Como podemos ver na imagem ilustrada abaixo.

Figura 01- Os atos de comunicação



Fonte: Google (28/11/2024).

Sem levar em conta estes elementos dos atos comunicativos, principalmente, os interlocutores (receptores/destinatários ou leitor/ouvinte) e a própria situação do uso como fatores determinantes para que a comunicação se concretize, talvez nunca faria sentido o uso

das regras gramaticais. Isso desvirtua o objetivo de ensinar a LP, segundo Antunes (2003), que é “de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”.

Nesse sentido, Cá (2019) exorta que:

Não se pode esperar que ocorram mudanças súbitas na aprendizagem satisfatória, com rápida melhoria e muito menos a comunicação fluente na língua em aprendizado, se aos alunos aprendizes não são dadas as oportunidades de praticarem a língua que está sendo aprendida, comunicar-se nela, testando as suas hipóteses (Cá, 2019, p. 42).

A perfeição que todos os professores esperam dos alunos acaba sendo uma gigantesca barreira para a fluidez de comunicação. O que deveria ser de uma forma paulatina, dando aos alunos a oportunidade de expressar suas dúvidas, seus pontos de vista ou fazer um comentário, ajudando-lhes a confortabilidade de expressar seus sentimentos. O objetivo principal da aula, daqueles que se aprendem a segunda ou terceira língua, deve se basear mais na interação/comunicação.

Travaglia (1997) demonstra que a terceira concepção que devemos ter da linguagem é a realização da ação, segundo o autor:

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (Travaglia, 1997, p. 23).

Todas essas concepções ajudam que o professor saiba posicionar suas aulas; aliás seria muito importante que os professores pensassem em uma dessas concepções, porque se vissem a língua como processo de interação não estavam cingidos rigorosamente levando suas aulas mais para a parte gramatical, o que acaba dificultando a interação dos alunos com professores. Não adianta apenas ensinar a parte gramatical se os alunos não souberam usá-la cotidianamente.

2.5 Língua Portuguesa na Guiné-Bissau: a urgência de novos métodos para o ensino

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau é alvo de críticas de muitos pesquisadores e linguistas guineenses. De acordo com Infau (2022, p. 31), “a forma de ensino de LP continua na mesma situação, desde os anos 90”, ou seja, praticamente não houve mudança positiva nesse ensino. Foi justamente o que o pesquisador Sani apontou na sua dissertação, feita em 1996, há aproximadamente três décadas, e estamos vivendo o mesmo cenário até os dias atuais. O pesquisador afirma que:

Efetivamente não existe uma proposta concreta para o desenvolvimento da escrita e oralidade do Português, que mostre como a pessoa pode aprender a usar o Português com habilidade. Assim, se o aluno vai à escola, por melhor que seja o professor de Português, por melhores que sejam os programas e os livros, mesmo imaginando que tivéssemos métodos e recursos mais sofisticados do ensino do Português no mundo, ele volta para casa, fala a sua língua, fala o Crioulo, não servindo o ensino para consolidar uma fluência comunicativa plena dentro do cotidiano do cidadão guineense (Sani, 1996, p. 70).

Observamos que os fatores históricos, socioculturais e socioeconômicos estão fortemente entrelaçados com a educação formal na Guiné-Bissau, no entanto, o nosso ensino não acolheu esses fatores, o que dificulta o aprendizado. Por falta de condição financeira (contando que a maioria dos pais vive no limiar da pobreza), os alunos acabam ficando mais em casa do que na escola. Também escutam mais os pais, ou os mais velhos, do que qualquer pessoa que fale português e, claro, elas têm mais tendência de falar a língua que está em posse delas.

Outro fator é que o governo não tem um programa sólido que incentive esses alunos a ficarem na escola, o que poderia fazer com que tivessem mais contato com a escola e com a LP. Isso os ajudaria a terem uma fluência e progressão significativa, isto é, um desempenho esperado com relação à Língua portuguesa, tanto na sua modalidade escrita quanto na forma oral. Entendemos que “é urgente que haja uma vontade política para um investimento sério na formação de professores com vontade de trabalhar e inverter essa tendência desanimadora na qual estamos mergulhados”, segundo Baldé (2013, p. 76).

Independentemente da falta de boa proposta para o ensino, também os métodos usados neste processo de ensino-aprendizagem não permitem que o aluno tenha o domínio de língua esperado, visto que é um ensino que continua a ser de base gramatical. Melhor dizendo, a gramática normativa é usada como o principal instrumento para o desenvolvimento das aulas de LP.

Somos menos criativos e mais reprodutores, isto significa que continuamos ainda a reproduzir aquele ensino vindo dos colonizadores, inclusive muitas das nossas matérias dizem respeito às histórias desses sujeitos. No ensino de LP prevalece a gramática normativa. Entretanto, não é errado conhecer outras histórias ou estudar a gramática, mas limitarmos nossas visões e nossos estudos sobre ela não ajuda o aluno guineense, que precisa conhecer mais a realidade dela.

Entendemos que não é necessário excluir a gramática; aliás ela é fundamental para a base da educação formal em todo âmbito do ensino, todavia, é preciso ver também outros núcleos que ajudam na interação, interpretação e compreensão de textos. Ainda, segundo Infau

(2022), precisamos usar diferentes gêneros acadêmicos e métodos de ensino que ampliem nosso conhecimento, em vez de limitar nessa forma monótona. Reformular e modernizar o sistema de ensinar a LP em sala de aula, deixando o método tradicional que o sistema educacional guineense acolheu desde os primórdios, fará com que o ensino-aprendizagem se torne mais promissor. Um planejamento de um ensino mais diversificado e interativo estimulará o aluno a expressar seus sentimentos, suas emoções e suas dúvidas perante os colegas.

A liberdade de expressão em sala de aula deve ser um papel bem exercido pelo professor, porque é muito importante que a criança expresse suas emoções ou ideias de forma livre. É bom que o docente crie um ambiente acolhedor e estimulador, onde todos se sintam à vontade para se expressar livremente. Também é dever do instrutor escutar todos atentamente, permitindo que façam perguntas, ao mesmo tempo, valorizando opiniões e contribuições. Pensando nesse ensino, não queremos dizer que os professores abram mão dos programas das escolas ou a orientação feita no Projeto Político Pedagógico -PPP. Então, haverá tempo suficiente? Temos a convicção de que sim. O motivo é que nos parece, talvez os professores guineenses não costumem planejar suas aulas diárias, em vez do planejamento mensal. Se tudo for bem planejado e organizado é mais eficiente com tempo de sobra.

2.6 Metodologias

Apesar de cada instituição ter um programa de ensino e nele ter conteúdos que devem ser seguidos rigorosamente, nada impede o professor de planejar uma dinâmica ou conteúdos adicionais para a aula. Schecher explica que:

A educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver em um todo *mentecorpoemoção* - tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão (Schecher, 2010, p. 26)

Uma educação pautada nesse viés proporcionará maior qualidade para as aulas e trará aos alunos a motivação, porque o professor é dotado de importantes habilidades e busca exercer seu trabalho de forma que o ensino seja significativo para o aluno. O seu caráter ou seu jeito de ser, agir, falar, posicionar em sala etc. deve ser tão criativo de forma a cativar ou impressionar os alunos. Ou seja, o professor deve produzir boas técnicas, que em outras palavras chamamos de metodologias, caminhos com os quais buscamos atingir certos objetivos. Tudo deve ser bem elaborado para uma certa finalidade ou para um certo grupo de indivíduos, visto que as mesmas técnicas não podem ser usadas para toda comunidade de estudantes, levando em consideração que uma área possa ser mais desenvolvida que a outra.

Para isso, cabe ao professor guineense adotar esses métodos para que possa atingir seus alunos. Ele deve ‘abrir mão’ das metodologias tradicionais e começar a pensar em novas metodologias que irão facilitar o aprendizado. Vimos que a metodologia de ensino tradicional na qual o docente é o detentor do conhecimento, ou seja, o educador é o único que possui conhecimento, que é passado aos alunos pela transmissão de conteúdos escritos, leituras e realização de exercícios, não é bom para um ensino que deve buscar engajamento e interação.

Ao contrário disso, temos o método moderno, construtivista, que é uma metodologia desenvolvida por Jean Piaget em 1920, a qual cogita que o aluno seja o agente principal do seu processo de aprendizagem, isto é, na qual os professores atuam como facilitadores. Também essa metodologia pode ser complementada por três etapas sugeridas por Paulo Freire (1960): investigação, tematização e problematização. Esses elementos de alfabetização partem do aluno; a partir do trabalho denominado “Pedagogia do Oprimido” opondo-se à metodologia tradicional. Na etapa de investigação, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais norteadores. Na segunda etapa, a de tematização, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. E no final, na etapa de problematização, aluno e professor buscam superar uma primeira visão por uma percepção crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Vale destacar que não concordamos com o método tradicional, no qual o professor é tido como detentor de todo conhecimento. Isso não ajuda os alunos a se expressarem na aula, a se sentirem livres para expressarem suas ideias. A postura do professor na sala de aula é menos encorajadora para os alunos, dado que é autoritária (se assim podemos dizer, amedronta os alunos).

Por isso, Sani (1996) esclarece que:

O professor do ensino primário e secundário da Guiné-Bissau mostra-se tradicionalmente como o único conhecedor da matéria que ele ensina. Ele é tido como o responsável pela aprendizagem do aluno, dono do conhecimento, não abrindo oportunidades ao aprendente de aproveitar ao máximo que puder a sua aprendizagem. Essa postura e perfil tradicional contrasta com o que tomamos contemporaneamente como válido e desejável, a saber, que o aluno tenha condições para ser em parte co-responsável por seus estudos (Sani, 1996, p. 70).

Essa postura é uma daquelas tradicionalmente aceitas até os dias atuais no ensino da Guiné-Bissau. Percebemos também que isso não é correto, melhor dizendo, nos parece que alguns professores têm medo de serem questionados. Isso denota menos preparação para ensinar LP, o que faz com que assumam uma postura autoritária. Essa postura está contribuindo

bastante na baixa aprendizagem dos alunos, pois os professores ficam na frente dos alunos como conhecedores de tudo, considerando os educandos como “vasos vazios”. Admitimos que é uma educação tradicional que precisa ser invertida. Deveria haver liberdade para que os alunos pudessem emitir suas opiniões, justamente o que Paulo Freire descreve na sua magnífica obra: “Pedagogia do Oprimido”. Esta teoria freireana nos faz perceber que os educandos não são simples objetos da educação, mas sujeitos ativos. Em outras palavras, os estudantes não são simples “vasilhas” que estão esperando para serem enchidas, mas devem ser ativos em participação formativa, dependendo do contexto social em que estão inseridos (Freire, 2013).

Tendo este incentivo em que os alunos possam fazer parte das suas formações, permite que eles se sintam livres e soltos de expressarem suas ideias, deixando

A narração de que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas” em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 2013, p. 63).

Como se vê, quanto mais calados os alunos forem, melhor para o educador (opressor), quanto mais não participarem das suas formações, melhor para o formador que vai lhes transformando (imaginariamente) em vasilhas ou em recipientes a serem preenchidos. De acordo com Freire (2013), “na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criatividade, satisfaz aos interesses dos opressores” (Freire, 2013, p. 65). É uma educação que não devemos permitir, porque acaba oprimindo o educando, tendo pouco aproveitamento na sua aprendizagem, já que não lhe é permitido expressar suas ideias ou seus pontos de vista são ignorados e considerados praticamente inválidos.

A educação da Guiné-Bissau se caracteriza por não permitir que os alunos produzam suas ideias, nem tampouco elaborem seus próprios textos, o que “anula o poder criador dos educandos” (Freire, 2013). Portanto, no ensino da Guiné-Bissau, precisamos de orientadores, não de professores com poderes autoritários. De acordo com Baró Balde (2013, p. 76) “a escola deve assumir compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada aluno tenha direito à palavra, reconhecido como legítimo e essa palavra seja valorizada no discurso do outro”.

Julgamos, portanto, que é necessário mudar a visão tradicional do ensino, isto é, moderá-la e diversificá-la em vários âmbitos, por meio de várias metodologias usadas em sala de aula que farão com que o aluno se sinta livre para se expressar, fazendo parte da construção

do seu próprio saber, ou seja, passando a ser um sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

2.7 Métodos de ensino

Nesta seção, trazemos vários métodos que podem ser explorados no ensino da LP na Guiné-Bissau. Levando em consideração o perfil destes estudantes guineenses, propomos métodos viáveis para refletir a melhor forma de ensinar a LP, sendo segunda ou terceira língua para muitos guineenses. Asseguramos este ponto de uso de vários métodos que possam ampliar a competência dos alunos, consoante a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense:

LBSE, Art. 10 Da da educação pré-escolar

f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística. (LBSE, 2010, p. 04).

Vamos ver esses métodos e as teorias que tecemos para definir cada um deles, demonstrando como seriam utilizados no ensino, caso sejam implementados.

2.7.1 Produção de diferentes textos

Já que na aula da LP, em várias ocasiões, vimos mais a parte gramatical do que qualquer outra que compõem a Língua Portuguesa como a escrita, a leitura e a oralidade etc. A escrita é uma atividade que nos exige expor o que aprendemos, por meio de um sistema de codificação, regido por convenções gráficas. A escrita é fundamental para nos ajudar a refletir, organizar ideias e, sobretudo, transmiti-las com mais clareza. É um meio onde expomos nossos conhecimentos. Ela é essencial no trabalho e na vida pessoal.

Por muitas necessidades, principalmente, de guardar uma informação por muitos anos, “o homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades” (Antunes; 2003, p. 51). Por meio de registros escritos, podemos ler muitas informações dos nossos antepassados, assim como podemos deixar também nossos conhecimentos registrados para as gerações vindouras. Além disso, a escrita pode servir para as nossas conversas do dia a dia, por exemplo: explicar, informar, comentar, argumentar, instruir, resumir, divulgar etc. Além disso, a escrita exige interação, ou melhor, “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (Antunes, 2003, p. 46). Por esse motivo, ninguém deve escrever sem pensar

em um leitor ou destinatário. Portanto, antes de escrever, devemos pensar no nosso interlocutor, isso nos ajuda a selecionar os recursos que devemos usar para facilitar na compreensão. Como Bakhtin (1995) nos lembra:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum entre locutor e interlocutor. (Bakhtin; 1995 *apud* Antunes; 2003, p. 47).

Como se vê, a escrita é uma “moeda de duas faces”, para quem escreve e para quem lê. No momento da escrita, devemos levar em consideração para quem os nossos textos são destinados, apesar de não podermos determinar nosso público-alvo.

Para além da interação, a escrita é fundamental para ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas. Isso ajuda o aluno a ter melhor competência argumentativa. É uma das metodologias que a escola deve usar para auxiliar os alunos a manterem o contato com as palavras e refletir em tudo que eles estão organizando por meio da codificação dos sinais gráficos (letras). Os professores precisam instruir os alunos a planejarem e organizarem seus textos, porque o que é escrito sem esforço é geralmente lido sem esforço

A contribuição da escrita não deve ser vista apenas para avaliação. Também deve ser um processo de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento. Qualquer aluno precisa exercitá-la, tanto formal ou informal; aliás, muitos alunos sentem a necessidade de ver textos da autoria deles sendo lidos, não somente no momento da prova. Segundo Ferreiro e Palácio (1987 *apud* Antunes, 2003, p. 62), “essa prática, além do mais, colocaria os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita”. Observamos que instruindo a escrita, os professores estão cumprindo seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãos.

2.7.2 A leitura e a oralidade

Em qualquer área de conhecimento, a leitura é inegociável, pois quanto mais lemos, mais temos noção daquilo que pretendemos escrever. No ensino da LP a leitura deve ser obrigatória e os professores devem fazer planejamentos em que a leitura seja atividade primordial. Sabemos que a leitura “supõe mais que a simples decodificação dos sinais gráficos” (Antunes, 2003, p. 67). Na verdade, a leitura ajuda-nos a ampliar nosso repertório, permite-nos ter contato com as novas palavras; aumentar nosso vocabulário; refletir sobre nosso mundo e as experiências de vida e ter oportunidade de conhecer realidades, histórias e culturas. Por isso,

“é preciso trabalhar na escola a competência de falar, de ouvir, de ler e escrever a Língua Portuguesa, levando em conta os gêneros textuais presentes na comunidade de fala” (Bortoni-Ricardo; Silva, 2022, p. 224).

A leitura aumenta a capacidade intelectual e destrava a forma de falar, pois precisamos exercitar a nossa oralidade, que é fundamental. Muitas vezes, as leituras obrigatórias não conseguem ajudar o aluno a ampliar seu repertório. No entanto, as não obrigatórias são muito mais eficientes para ampliar nosso leque de conhecimento. A partir delas, podemos incorporar novos conceitos, ideias, reflexões e podemos acrescentar novas informações acerca do que já lemos.

Essa atividade da leitura complementa a escrita, isto é, para que consigamos escrever um texto de forma eficiente, precisamos ler muitos outros textos, relativamente àquele assunto (bom escritor também é bom leitor). Ainda, precisamos confrontar nosso conhecimento prévio com o conhecimento anterior. Em outras palavras, segundo Irandé Antunes (2003, p. 69), “os sinais (palavras ou outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto”. Então, se os professores não instruírem os alunos ou abrirem sessão para a leitura nos seus planejamentos, será difícil para os alunos terem a eficiência destes conhecimentos prévios, visto que é um problema que não pode ser solucionado com regras de gramática nem de análise sintáticas como prevalecem na aula de LP.

A respeito de tudo que falamos, nas escolas da Guiné-Bissau o tempo é escasso para a sessão da leitura. Isso também acontece aqui no Brasil. Segundo Lílian Martin da Silva (1996), em sua pesquisa feita nas escolas públicas de Campinas sobre “*o tempo da leitura na escola*”, os alunos estão insatisfeitos com relação aos objetivos de uma aula de português em algumas escolas. Vejamos as respostas no quadro abaixo sobre “tempo para a leitura” e “por que não há tempo para a leitura em sala de aula”:

Quadro-1. Relatos dos alunos (Silva, 1996)

Há suficiência do tempo para a leitura?	Por que não há tempo para a leitura em sala de aula?
“Nunca porque não sobrava o tempo.”	“Porque tinha que ir com a matéria pra frente.”
“Nunca porque não dá o tempo.”	“Porque foram poucos os professores que mandaram ler.”
“Nunca porque a professora achava que perderia muito tempo de aula.”	“Porque se lêssemos não ia dar tempo para aprender toda matéria.”

“Pouco, porque os primeiros anos escolares eu fiz é muito exercício.”	“Porque atrapalha o professor em suas explicações.”
“A professora dava a matéria, explicava e nunca deu uma aula para a leitura.”	“Porque não é possível perder uma aula de português apenas para ler um livro.”
“A gente lia apenas o livro da matéria.”	“Porque as aulas eram mais importantes.”
“Os professores se preocupam com a gramática e a redação.”	“Porque a professora acha que não estamos preparados para ler livros.”

Fonte: Antunes (2003. pp. 29-30).

Refletindo sobre todas essas respostas, dá para perceber como está incutida na cabeça dos alunos a compreensão deturpada que se tem da gramática. Pois, se não fosse essa compreensão, os alunos não diriam que “tinha que ir com a matéria pra frente”, “não ia dar tempo para aprender toda matéria”, “porque atrapalha o professor”, “não é possível perder uma aula”. Analisando esses aspectos, percebemos que o mais importante para os alunos na aula da LP é se curvar à volta das análises sintagmáticas, das nomenclaturas e das classificações das classes gramaticais, o que, realmente, impede de justapor outras metodologias.

Entretanto, devemos entender que a leitura não é simples ato de decodificar as palavras, ela deve provocar maiores níveis de interação entre o conhecimento de mundo do aluno e o texto (Freire, 1989), porque muitas vezes temos a falsa impressão de que as leituras dos nossos alunos são boas apenas decodificando as palavras. Elogiando sempre aqueles que sabem retirar informações explicitamente estabelecidas no texto, principalmente nos exercícios ligados ao texto já lido, sem uma reflexão aprofundada sobre o texto. É uma forma tecnicista e superficial de um conhecimento sobre o texto que não ajuda nas inferências e os conhecimentos do próprio educando e não consegue relacionar o texto com a leitura de mundo dele (Freire, 1989). Freire explica que esses tipos de leituras não permitem que o aluno utilize seu conhecimento do mundo, fazendo com que ele seja menos interrogativo e, conseqüentemente, menos crítico, pois não confronta seu conhecimento prévio e conhecimento de mundo.

Pinheiro (2024) explica essa falta de conexão do aluno com o texto:

Em outras palavras, nesse ensino excludente, meu aluno pode não conectar o texto ao mundo, pois sua leitura de mundo é ignorada. Assim, o educando não relaciona aquela leitura a sua vivência, não transformando a realidade e, muitas vezes, sendo taxado de iletrado e também não vendo finalidade, propósito ou utilidade nas aulas de língua portuguesa [...] Desse modo, o aluno pode acabar por abordar o texto apenas para resolução de exercícios de metalinguagem ou de identificação de informações explícitas na superfície

textual, não estabelecendo as inferências para se apropriar daquela produção linguística, que é cultural, mas que não dialoga com a cultura dele, do aluno (Pinheiro, 2024, pp. 59-60).

Claro que, em algumas situações, por esse motivo invocado por Pinheiro (2024), os alunos pensam que as aulas de português são cansativas, ou seja, eles não se sentem representados em salas de aulas, visto que tudo que eles aprendem na vida real, no mundo deles, está fora dessa aula. Por isso, recomenda o autor:

Espera-se que o ato de ler se torne uma prática transformadora e envolvente, quebrando o ciclo nefasto hierarquizante da língua e da cultura e interrompendo a ação de estigmatizar a língua a partir do ensino de uma análise linguística tecnicista, finalmente, tornando o aluno um agente crítico do uso da linguagem (Pinheiro, 20204, p. 62).

Dada a análise e a discussão feita nesta subseção, gostaríamos que todos nós começássemos a pensar em fazer com que os nossos alunos tenham a leitura como uma prática efetiva nos seus estudos, visto que a leitura: a) ajuda o aluno a melhorar seu vocabulário, que é útil para a fala e a escrita; b) desenvolve a criatividade, permitindo que imaginemos o que está descrito no livro para vida real, por isso, romances, cenas, peças teatrais eram escritos antes de serem apresentados; c) ajuda a desenvolver o senso crítico; isto é, observar a situação por diferentes prismas e ajuda a melhorar a concentração, depressão etc. Portanto, a leitura deve ser uma prática estimulada durante toda a fase do Ensino Básico e Ensino Secundário, permitindo que o aluno-leitor faça essa leitura de mundo em uma leitura de mundo crítica, utilizando os seus conhecimentos de uso da língua materna, o que lhe pode ajudar a desenvolver a aprendizagem.

2.7.3 Contação de histórias

Uma das formas para provocar que os alunos falem na aula é a contação de histórias: podem ser reais ou ficcionais, uma vez que tecem reflexão sobre a vida. Podem ser de humor ou sérias, basta conter a forma de entreter e de refletir o cotidiano; podem ser da própria experiência da vida do professor ou inventadas por ele mesmo, se for de superação. Ou seja, não importa o tipo de história, o importante é que o conteúdo seja adequado a estes alunos e que os faça refletir, fazendo menção a eles mesmos.

Claro que, para alguns professores, o entretenimento pode acabar desviando a atenção do aluno, fazendo com que se esqueça do objetivo da aula. É com muita atenção que devemos fazer isso. Os professores precisam ser tão flexíveis para esta criatividade, visto que as histórias são outras formas de ensinar, instruir, educar etc. De acordo com a autora, professora, escritora

e ativista antirracista estadunidense, bell hooks “contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula” (2010, p. 89). Afinal, todas as histórias que ouvíamos dos nossos antepassados - dos pais ou avós etc. - são indispensáveis para as nossas vidas. Por isso, é importante que o professor saia um pouco de assuntos ligados à matéria da disciplina e proponha entretenimento aos alunos, fazendo com que eles pensem em uma realidade fora da sala de aula.

Nesse sentido, os professores devem propor esse método de contação de histórias, dado que as “histórias encantam e seduzem devido a sua mágica multidimensionalidade” (Hooks, 2010, p. 90), vez que a mágica a que o professor não se deve furtar é fazer com que os alunos se sintam tão motivados nas suas aprendizagens.

A autora ainda esclarece que:

[...]. Ao descobrir que histórias ajudavam estudantes a pensar criticamente, compartilhei as minhas e incentivei estudantes a compartilharem as suas. Usamos a escrita espontânea de textos que depois líamos em voz alta para outra pessoa. Esse exercício nos permite ouvir cada história individual e também nos dá oportunidade de ouvir a voz de cada um. A escuta ativa nos aproxima. Os estudantes escutam as histórias uns dos outros com uma intensidade que nem sempre existe durante uma palestra ou um debate em sala de aula. Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos de forma que contribuem para nos conectar, conhecemos melhor uns aos outros (hooks, 2010, p. 92).

Ainda, considerando o que bell hooks descreve sobre as histórias, nos faz perceber que as histórias são relevantes para o ensino porque

[a] história proporciona uma estrutura para a consciência contextual. Quando sabemos a história, enxergamos e compreendemos o que estava escondido ou mal interpretado [...]. Histórias podem animar, informar, expandir e dar parâmetro para a conversa [...]. Histórias proporcionam senso de comunidade, um sentimento coerente de preocupações, valores e investigações compartilhadas (hooks, 2010, p. 92).

Grosso modo, podemos afirmar que as histórias são outras formas de propor conhecimento, para além de entreter, informar, explicar os fatos históricos e culturais. Também podem ser úteis para ajudar a despertar e ampliar o leque de conhecimento. Contar histórias é imprescindível para nossas vidas, seja em qualquer lugar, na escola, em casa ou no trabalho.

Dias (2013) aponta que:

No processo de recriar a sua história de vida, o sujeito narrador tem a oportunidade de se (re)significar e de (re)significar a sua experiência de vida, trazendo elementos que são relevantes para a sua constituição como um sujeito que interfere, de alguma maneira, no contexto em que está inserido (Dias, 2013, p. 45).

Na ressignificação das conquistas ou superação, os pais se sentem muito à vontade e têm satisfação de contar suas histórias da vida real, porque “o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de consciência, visão e enunciação da minha própria vida” (Bakhtin, 2003[1952-1953], p. 139 *apud* Dias, 2013, p. 45).

Em outras palavras, as histórias nos ajudam a iniciar ou terminar uma conversa. Elas não são simples atos de humor, ou de transmitir informação, elas, no entanto, são, na maioria dos casos, para aumentar nossa eficiência, consciência e percepção relativamente a um assunto e nos ajudam a conectar um mundo além das identidades (hooks, 2010).

É útil, portanto, narrar uma história quando conseguimos enxergar, com atenção, a parte que reflete em nós mesmos ou que está relacionado com o assunto que está sendo abordado, ou em futuras situações essa informação acaba sendo tão importante para nós. As histórias/estórias conectam um mundo invisível/imaginário ao real. De acordo com Graboski (2023, p. 31);

Há uma dimensão precisa na Educação Performática, qual seja, da encenação, onde lugares e identidades convivem em espaço compartilhado como o da sala de aula. Uma Educação vocacionada para a contação de estórias produzidas pelos diferentes agentes (autores) que são contemplados. Estetizar o conhecimento, produzir estórias acerca do conhecimento, instigar a imaginação criativa, privilegiar valores de comunhão, troca de leituras diversas sobre o conhecimento, ampliam o leque de saberes e estratégias pedagógicas e fortalecem a assimilação/produção de saberes teóricos e práticos das histórias e da vida cotidiana.

Entendo que é imprescindível que as histórias/estórias entrem nos planejamentos de aulas como uma parte essencial, porque para “discutir sobre os fatos que ocorreram não significa expor exatamente como eles aconteceram, mas refletir sobre os sentimentos experimentados nesses eventos” (Dias, 2013, p. 45), entretanto, tudo depende da criatividade do professor.

2.7.4 Reflexão do contexto do ensino

Quando as práticas educativas estão voltadas ao contexto do educando, acaba facilitando-lhe sua compreensão. É muito interessante pensar no contexto ao qual estamos inseridos, isso ajuda melhorar o próprio local a qual pertencemos. Embora, a nossa educação seguiu e está seguindo um padrão mais europeizado do que qualquer outro interesse do estudo local, estudando o que não conseguimos refletir no nosso dia a dia. Claro que é importante estudar outras culturas, práticas, histórias etc. Entretanto, de igual modo, é bom também

conhecer o que faz parte da nossa convivência, contudo nosso contexto é visto como algo estranho e muito desprezado.

É justamente o que Pinheiro (2024) relata:

Outra questão que o desprezo do contexto do alunado traz para a sala de aula é a possível criação de uma falsa hierarquização cultural, na qual a cultura que o aluno traz para sala de aula possa não ser considerada como algo de prestígio, não tendo valor acadêmico. Vale salientar que, como afirma Soares (2017), a língua retrata a cultura de determinada comunidade. Logo, se a variedade padrão, normalmente, a única valorizada pela escola, sobrepuja todas as outras variedades, dialetos e registros de nossa sociedade, reproduzimos e reafirmamos na escola a estratificação da sociedade, construindo uma hierarquização padronizante e excludente da linguagem e das próprias vivências dos alunos (Pinheiro, 2024, p. 59).

Essa é uma das questões que devemos dar muita atenção na educação na Guiné-Bissau, principalmente quando se trata das aulas da LP. Temos sempre a falsa impressão de que na escola apenas se aprende *algo novo*, pois nem sempre os novos conhecimentos são capazes de sustentar a nossa visão do mundo de forma particular. Ou seja, para que tenhamos uma visão do mundo completa, precisamos relacionar nossos saberes novos com os antigos. Com isso, conseguiremos fazer uma analogia quanto ao novo assunto em aprendizado.

Sabemos que educar é construir novas formas de ver e pensar a realidade, portanto, o ensino não deve se distanciar da realidade em que estamos vivendo. Não deve ser utópico (conto de fadas). O que, realmente, estamos construindo dentro de quatro paredes (sala) deve aproximar-se de tudo que estamos vivenciando, isto quer dizer, os programas escolares, as matérias e tudo que o professor está ensinando não deve ser algo de outro mundo.

Vimos esta incongruência ao longo dos nossos estudos: conhecemos mais histórias de Portugal do que as nossas; temos disciplinas que não refletem uma visão holística nem tão pouco as nossas identidades.

A forma de ensinar a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau parece se distanciar da realidade vivenciada pelos próprios estudantes, além de ser limitada na perspectiva gramatical, à volta das nomenclaturas e das classificações. Também os textos e aquelas frases soltas não coabitam a nossa realidade, o que, de fato, faz menos sentido para uma boa aprendizagem. Segundo Freire (1989), a leitura está além da codificação e decodificação do grafema (alfabetização), ou seja, a leitura do mundo antecipa a leitura das palavras. Então, o mundo em que os estudantes estão inseridos antecipa o mundo do ensino-aprendizagem escolar. E fará mais sentido quando o mundo de ensino e aprendizagem estiver inserido no mundo dos aprendizes.

Isso nos faz refletir sobre o filme "*O Menino que descobriu o vento*", que é uma história inspiradora, baseada na vida de William Kamkwamba, um estudante curioso e autodidata do Malauí que, contra todas as adversidades, construiu um moinho de vento para salvar sua comunidade da fome.

Refletindo sobre isso, percebemos que os nossos materiais didáticos devem refletir propriamente a nossa sociedade. Laurindo (2022) esclarece esse fato:

Dito isto porque, muitas vezes, as gramáticas escolares que são usadas em salas de aulas da Guiné-Bissau são produzidas no exterior e por internacionais, principalmente por portugueses e brasileiros que vivem em seus respectivos países sem basear no contexto guineense. [...] A questão é que, em maioria dos casos, essas gramáticas e outros materiais didáticos não refletem a realidade do país (Infau, 2022, p. 33-34).

E se pararmos para pensar, concluiremos que, muitas vezes, ensinaram-nos coisas fora da nossa realidade. Não é que não sejam boas para nós ou que não devam ser ensinadas, todavia não devem ser colocadas acima das que representam a nossa própria realidade.

2.7.5 A criatividade do professor

A criatividade é o que não deve faltar para um professor, principalmente, durante as explorações de diversas atividades em sala de aula. Na maioria das vezes, a forma como o professor ministra a aula chama a atenção para o aluno gostar das aulas, contudo o foco principal não é fazer o aluno gostar, mas de lhe proporcionar um conhecimento, isto é, fazer-lhe compreender o conteúdo que está sendo ensinado. É importante ressaltar que gostar e compreender o conteúdo são, praticamente, fatores inseparáveis. A criatividade de professores, portanto, pode fazer muita diferença no aprendizado do aluno, fazendo com que ele goste da disciplina, mesmo que não tenha tanto domínio sobre ela.

Em uma pesquisa feita em Brasília por Alencar e Fleith (2008) sobre "*Barreiras à Promoção da Criatividade*" (*Obstacles to the Promotion for Creativity*), vimos que muitos pesquisadores têm apontado falhas no sistema educacional no que diz respeito à promoção da criatividade nos diversos níveis de ensino. Autores como Alencar, (1995, 1999a, 1999b) Alencar e Fleith, (2003); Cohen, (1997); Cole, Sugioka e Yamagata-Lynch, (1999); Cropley, (1997); Furman, (1998); Necka, (1994); Sternberg, (1991), Sternberg e Lubart, (1995); Toren, (1993), entre muitos outros, salientam que a maior parte dos ambientes educacionais não estimula os alunos e muitos deles bloqueiam a expressão criativa (Alencar; Fleith, 2008).

Alencar e Fleith (2008) ressaltam a importância de promover a prática de criatividade pela instituição educacional:

A importância de se promover um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade tem sido reconhecida por um número crescente de educadores de distintos países. Tem sido lembrado que a instituição educacional não pode se restringir à transmissão apenas de conteúdos, técnicas e valores, uma vez que isso não é suficiente para garantir a adaptação e sucesso do indivíduo em um mundo marcado por mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial e por um progresso sem precedentes (Alencar; Fleith, 2008, p. 59).

Melhor dizendo: o professor sem criatividade, a aula fica insana, enfadonha e muito cansativa. É evidente que os alunos ficam quietos e prestam atenção nos conteúdos ministrados pelo professor, porém não significa, necessariamente, que eles estão compreendendo. O rigor do professor - automaticamente - inibe a forma leve e solta dos alunos na aprendizagem, algo que é visto nas escolas da Guiné-Bissau, tanto no ensino básico quanto no secundário.

Os professores lutam somente para cumprir as demandas da escola, ou os programas escolares. É elogiável, de certa forma; pois é uma obrigação deles, no entanto, é interessante acrescentar alguns conteúdos nos planejamentos. Em outro ângulo, a falta dessa criatividade anula o poder das vozes secundárias, assumindo uma postura autoritária.

Para Cardoso (2013), “as artes são uma parte central da experiência humana e são tão essenciais para garantir e reforçar a cidadania como o trabalho com os números e as palavras ou, por exemplo, a aprendizagem da história” (Cardoso, 2013, p. 26). Isto significa dizer que a arte faz da nossa vida, em tudo que fazemos, tanto na academia quanto nas nossas relações sociais. O professor, portanto, não deve deixar que nada impeça dele criar/innovar suas aulas, porque essa essencialidade da experiência humana faz parte da Educação; aliás, segundo Read (2007, p. 13) “a arte deve ser a base da Educação”. Ainda Cardoso (2013) afirma que:

As artes criam oportunidades de auto expressão, transportando o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta. Os alunos que praticam regularmente atividades artísticas desenvolvem mais a autoestima e a autoconfiança porque se sentem capazes de desenvolver um trabalho que é pessoalmente gratificante e publicamente reconhecido (Rosa, 2010, *apud* Cardoso, 2013, pp. 26-27).

Então, salientamos que é muito útil propor diferentes práticas no ensino, sobretudo, as que fazem parte da realidade dos alunos, o que pode fazer com que eles se sintam integrados na aula. Nesse sentido, “Por essa razão, promover a flexibilidade, a abertura ao novo, a habilidade de propor soluções inovadoras para problemas diversos e a coragem para enfrentar o inesperado deveria também fazer parte das metas a serem alcançadas pela escola em sua proposta pedagógica” (Alencar; Fleith, 2008, p. 59). Nessa dinâmica podemos criar diferentes jogos em sala de aula.

2.8 Síntese do capítulo

Em síntese, neste capítulo vimos que é muito interessante conhecermos as concepções de língua e linguagem, sendo uma das bases para ensino de qualquer língua. Para isso, tecemos as definições de ambos os conceitos. Iniciamos a esclarecer a concepção de língua, que é de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade. E esse tesouro não está completo em nenhum indivíduo, porém em massa, ou seja, em conjunto de indivíduos (Saussure, 1972). Temos acesso à língua, graças às práticas de fala, ou ruídos que uma pessoa exprime pela boca. Já a linguagem é qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou capacidade dos seres humanos, através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. Melhor dizer, “enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signo, onde o essencial só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (Saussure, 1972, p. 23).

E, nessa linha, realçamos os dois pontos de vista que se apoiam em duas perspectivas diferentes, mas que compartilham visões intercambiáveis: empírica e racionalista. Além disso, vimos que, realmente, é importante esclarecer as metodologias que estão em disputa no ensino da LP na Guiné-Bissau, que são: tradicional e moderna, as quais abordam diferentes perspectivas de ensinar a LP, pois devemos levar em consideração o contexto do ensino.

Discorreremos sobre os métodos que podem ajudar no ensino da LP na Guiné-Bissau, que, caso sejam aplicados, trarão os melhores resultados para as aprendizagens. Métodos que ajudam os alunos a terem mais interação, deixando o método tradicional, vindo dos nossos colonizadores (Baldé, 2013). A nossa intenção é que o aluno tenha a liberdade de expressão em sala de aula, que deve ser um papel bem exercido pelo professor, porque é muito importante que a criança expresse suas emoções ou ideias de forma livre. Por isso, é bom que o professor crie um ambiente acolhedor e estimulante, onde todos se sintam à vontade para se expressar livremente.

Para que as expressões dos alunos se tornem uma realidade, segundo Soares (2017), as aulas precisam ser contextualizadas e conceitualizadas, para que o educando tenha protagonismo durante as aulas de português e consiga refletir sobre os usos de seus conhecimentos linguísticos nas várias situações do uso cotidiano da língua (apud Pinheiro, 2024, p. 54).

Entendemos que a forma como a LP é ensinada não se direciona ao método de produção de diversos textos; método de leitura e oralidade; método de contação de histórias; método de reflexão do contexto do ensino e método de criatividade do professor. Segundo Street (2014), “comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita, separadas do uso da língua dos alunos e, por vezes, pautados na abordagem taxonômica da língua portuguesa” (*apud* Pinheiro, 2024, p. 55). Dificultam o processo de ensino-aprendizagem do aluno, não permitindo que ele tenha o domínio esperado.

3 ENSINO DE PORTUGUÊS NAS ESCOLAS DA GUINÉ-BISSAU

3.1 Abordagens

Antes de falar sobre o ensino da gramática na Guiné-Bissau, seria interessante sabermos se os professores da LP na Guiné-Bissau focam em uma abordagem gramatical ou se já enveredam por outra abordagem de base comunicacional. Ou seja, as abordagens desses professores estão focadas no sentido da língua, proporcionando ao aprendiz o seu uso real e concreto, em diferentes contextos de uso da linguagem ou os professores estão preocupados com a fala voltada à prática e exercitação da forma gramatical (Cá, 2019). Em outras palavras, como está sendo ensinada a gramática e o que precisa ser melhorado para que os alunos guineenses consigam se expressar em Língua Portuguesa?

Neste capítulo, buscamos apresentar uma proposta incentivadora de liberdade de expressão de estudantes guineenses durante o decorrer das aulas, o que fará com que os alunos não se limitem apenas à gramática normativa, pois essa proposta busca enfatizar a interação afetiva em sala de aulas entre os alunos e o professor, considerando os conhecimentos teóricos para sua aplicação na prática.

É interessante dizer também que uma das nossas preocupações iniciais é entender qual a abordagem de ensino orienta os professores de Língua Portuguesa da Guiné-Bissau, considerando as duas principais abordagens: a abordagem gramatical ou formal/sistêmica/estrutural e a abordagem comunicativa ou interativa/construcional.

Falando das duas abordagens, Almeida Filho (2015) explica que hoje em dia os professores de ensino de línguas são orientados por uma abordagem ou filosófica de ensino-aprendizagem que pode ser abordagem gramatical ou abordagem comunicativa. E, segundo ele, a filosófica gramatical ou abordagem gramatical é a mais praticada no mundo todo. No entanto, é interessante pensarmos na **Abordagem Comunicativa (AC)**). O pesquisador guineense explica que “Abordagem Comunicativa focaliza e estimula o aprendiz a adquirir e desenvolver a capacidade do uso real da nova língua. [...]. Ela rompe ‘barreiras’ e se distancia dos limites impostos pelo ensino exclusivo de formas, regras e critérios sistemáticos, de base gramatical de forma isolada” (Cá, 2019, p. 44). Nesta mesma linha de pensamento, o autor esclarece que “alguns desses princípios asseveram que se deve ensinar a língua e não a forma e que a língua é fala e não escrita, que a língua é o que os falantes falam e não o que alguém pensa que eles devem falar” (Cá, 2019, p. 42). Com isso, o objetivo de ensinar a língua deve ser propiciar ao aluno o conhecimento e seu uso real, porque a língua é para a interação humana

Ao passo que a **Abordagem Gramatical (AG)** o seu principal foco é conhecer as regras de saber falar e escrever “correto”. Alves (2012, p. 37, apud Cá, 2019, p. 66) argumenta que “o método tradicional considerava que a melhor maneira de ensinar qualquer língua não materna é evitar erros da parte dos sujeitos aprendentes, por isso, o ensino seria fundamentado e baseado, rigorosamente, na gramática”. Em contra-argumento disso, Almeida Filho (2012, p.54 apud Cá, 2019, p. 66) explica que “as línguas não foram criadas para ser primordialmente ensinadas quanto a sua forma, mas sim, para serem adquiridas para o uso”. Para isso, devemos priorizar a AC, fazer com que os nossos alunos se sintam à vontade para falar, pois é conveniente saber usar a língua socialmente e não apenas para conhecer as suas regras, como aborda AG.

Lembrando que na AG o foco principal é levar o aluno a memorizar regras gramaticais, restringe o aprendiz a desenvolver uma visão mais crítica, porque é cercado das normas padrões deste uso, limitando a possibilidade da fala.

De acordo com Travaglia (1997):

A gramática só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade é considerado erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua. Tudo o que foge a esse padrão é “errado” (agramatical, ou melhor dizendo, não-gramatical) o que atende a esses padrões é “certo” (gramatical) Travaglia (1997, p. 24-25).

A consideração de “certo” e “errado” põe barreiras na fala dos aprendentes da segunda ou terceira língua. Já que esse julgamento é verificado no bom uso da língua por aqueles que querem expressar-se adequadamente, sem levar em consideração que há várias outras gramáticas que não cingem apenas no “certo” e “errado” e que podem ser levadas em conta.

Já que em várias ocasiões dos estudos, podemos nos deparar com vários tipos de gramáticas, como a gramática normativa, a gramática descritiva, a gramática internalizada ou a competência linguística internalizada do falante, a gramática implícita, a gramática explícita ou teórica, gramática reflexiva (essas três últimas) podem também ser diretamente relacionadas à distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas, e metalinguísticas, ainda podemos ter gramática contrastiva ou transferencial, gramática geral, gramática universal, gramática histórica e gramática comparada (Travaglia, 1997).

Afinal de contas, que gramática devemos ensinar na escola? A pergunta que vamos responder, logo, a seguir, a partir da abordagem de Neves (2006).

3.2 Que gramática estudar na escola? - Maria Helena de Moura Neves - (2006)

Não devemos esquecer que a escolha da vertente de gramática que deve ser ensinada está embutida em várias concepções de ordem que demonstram o argumento de excluir ou incluir as formas que os gramáticos (especialistas) consideram certo ou errado. As questões de natureza como: a) **estética** que foca na elegância, beleza, finura, harmonia, eufonia, etc., e exclui a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonismo vicioso; b) **elitista**, o critério que posiciona o uso de classes populares em favor de classe de elites; c) **política**, a preocupação é com a dominação cultural com a ameaça à nacionalidade, alegando o purismo e a vernaculidade; d) **comunicacional**, que exige que as construções e o léxico escolhido resultem na “expressão do pensamento” com clareza, precisão e concisão; e) **histórica**, que considera que a tradição histórica deve ser critério para exclusão de certos usos (Travaglia, 1997).

Esse título nos leva à reflexão sobre o tipo específico da gramática estudada na escola. E sobre tal pergunta - Que gramática estudar na escola?, Neves (2006) ainda nos leva imediatamente a novas perguntas: será que existem várias gramáticas? ou há uma específica que deve ser ensinada nas escolas? Pensando repetitivamente nessas perguntas, o que nos faz criar várias respostas daquilo que entendemos sobre a gramática. Possenti (2000) ressalta que muitos estudiosos de língua conceituam a gramática de forma diferente, porém o autor afirma que podemos considerá-la como um “conjunto de regras”, contudo a definição fica um pouco imprecisa, mas é aceitável (Francês Júnior; Freitas, 2024).

Quando ouvimos o termo “gramática”, é comum fazermos uma ligação direta com a escola, ou seja, ao tratarmos da gramática, estamos nos referindo a regras e prescrições que determinam o uso correto de língua, tanto na sua modalidade escrita quanto falada (Antunes, (2014, 2009, 2003); Neves, (2006); Bagno, (1961, 2009). Todavia, “toda vez que se fala em gramática é necessário especificar de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a ideia de gramática como ‘mecanismo geral que organiza as línguas’ até a ideia de gramática como ‘disciplina’”(Neves, 2006, p. 29). Para além disso, podemos ter vários modelos de gramáticas, dependendo da finalidade que pretendemos alcançar, no entanto, em vários casos, o termo se refere à gramática ensinada na escola. Por isso, Antunes (2007, p. 25) chama a atenção para o fato de que “normalmente, quando as pessoas falam em gramática, desconhecem que podem estar falando não de uma coisa só, mas de coisas bem diferentes” (Francês Júnior; Freitas, 2024, p. 93).

De acordo com Neves (2006), podemos falar que gramática tem vários modelos:

[...] no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo

descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante (Neves, 2006, p. 29).

Como se vê, tratando-se de gramática, realmente estamos lidando com vários modelos, portanto não podemos usar simplesmente o termo “gramática”, para nos referirmos apenas àquela da escola, por isso, sempre é muito relevante especificar, assim, salientamos que iremos tratar da gramática prescritiva, que é o “modelo normativo puro” (Neves, 2006). Esse tipo de gramática é usada no Ensino Básico e no Ensino Secundário nas escolas da Guiné-Bissau. Isto é, aquela gramática que determina as regras de falar e escrever corretamente a língua.

Refletindo sobre esse modelo normativo, observamos que a norma não é mais do que aquilo que é normal, usual, comum ou corriqueiro numa determinada comunidade de fala. Segundo Neves (2006, p. 65), “a norma é a modalidade linguística que serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso - ou conjunto de usos - considerado modelar”. Na perspectiva de Faraco (2008, p. 40), “norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade”. Para o autor, “não há grupo social que não tenha sua norma, que fale sem o suporte de uma dada organização estrutural (não há, portanto, “vernáculos sem lógica e sem regras”; o que pode haver - e há - são vernáculos com outra lógica e com outras regras)” (2008, p. 40). Ensimesmando nessas definições, cabe conceituar “norma” por duas vertentes: uma que é uso normal e outra que é mais modelar; uma é culta, outra é padrão; uma é prestigiada, outra é preconceituada etc.

Em muitas ocasiões em que nos deparamos com essas normas, percebemos que a norma culta é mais baseada em língua falada e escrita por pessoas com acesso à cultura letrada (pessoas escolarizadas), enquanto a norma-padrão é a forma de codificar e ensinar essa norma.

Para Faraco (2004):

A expressão norma culta/comum/standard [...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo a recobri-la com uma capa de prestígio social (Faraco, 2008, p. 40).

Geralmente, muitas pessoas que usam essa vertente culta são vistas como mais privilegiadas na estrutura econômica e social. Isso lhes faz sentir mais cultos que os outros, porque em algum momento elas se apropriam da cultura escrita transformando-as em efetivo instrumento de poder. Bagno (2004) argumenta que essa vertente é usada “por aqueles grupos

sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimidade historicamente pelos grupos que controlam o poder social” (Bagno, 2004, p. 30).

Por isso, muitas vezes, gera-nos uma percepção falsa de que aqueles que não a usam são pessoas menos aculturadas, sem levar em conta que esse conceito tem seu limite. Tal conceito negativo está, segundo Faraco (2008, p. 54), “presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes ‘não sabem falar’, ‘falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes’ etc.”. Isso acaba afetando a maior parte da população, sobretudo, para falantes de outras normas, assim, gerando preconceitos linguísticos.

Por outro lado, “a norma-padrão [...] é um fenômeno relativamente abstrato: há em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais muito salientes” (Bagno, 2004, p. 40). Em outras palavras, segundo Faraco (2008, p. 54), a norma-padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos de uniformização linguística”.

Diante desse argumento, percebemos que este construto que vem de âmbito sócio-histórico acaba sendo uma referência mais no sentido de uniformizar a forma de falar. O que não corresponde a nenhuma realidade. Muitos guineenses imitam a forma de falar ou escrever dos nossos colonizadores (portugueses), considerando-os “nossa referência” ou achando que este construto é a forma ideal que devemos seguir, sem levar em conta que essa construção não acolhe a cultura local, nem tampouco a cultura urbana guineense.

Na tentativa de uniformizar a forma de falar, muitas elites conservadoras entendem os falares urbanos como desintegração, degeneração ou corrupção na língua, pois elas não estão preparadas para acolher outras variantes. No entanto, qualquer grupo social tem seu vernáculo e ele pode variar até nos mínimos detalhes, por exemplo: vendedores, pescadores, trabalhadores rurais. Todos esses grupos têm suas normas, ou seja, seus traços linguísticos característicos dos seus locais de convivência, (Faraco, 2008). Pensando na norma-padrão, em algum momento, nos parece que a língua é homogênea ou invariável, o que é muito longe da característica da língua, uma vez que ela é e sempre está em estado de variação.

Por outro lado, podemos ter a norma culta que é o uso de determinado grupo (culto) socialmente escolarizado, enquanto a norma padrão implica em um conjunto de regras, que se encontra em um construto de um esforço de homogeneizar este fenômeno incrível: a língua (Faraco; Zilles, 2017).

Ao falarmos de normas, não podemos deixar de falar do ensino de português e consequentemente da gramática e vice-versa, visto que ambos possuem valores

intercambiáveis. No entanto, na maioria das aulas de LP, a gramática está no centro das atenções, contudo, percebe-se que, nessa centralidade, “o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; ou seja, o que centraliza nesse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua” (Antunes, 2003, p. 87). A partir dessa preocupação de conhecer as nomenclaturas da língua, os exercícios propostos, como grifar, circular ou completar espaços em branco, não conduzem os professores a refletirem um pouco: saber para que servem essas coisas.

Entendemos que é muito relevante o ensino da gramática, com o intuito de capacitar os alunos a dominarem as regras que regulam a utilização da norma culta. Assim, eles serão capazes de falar e escrever bem, porém tomar a gramática como o núcleo central no ensino da LP é inconveniente, porque:

Cabe lembrar que toda a língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo (Antunes, 2003, p. 88).

Neste campo específico do ensino, a gramática é um núcleo fundamental, no entanto, ela não abarca toda a realidade de língua, melhor dizendo, limita-se apenas ao campo normativo e prestigiado, responsável por distinguir usos considerados certos e errados, mesmo que esses critérios desconsiderem as expressões linguísticas da maioria dos falantes. Ignorar todos os usos socialmente aceitos nos padrões de fala do cotidiano equivale a quereremos ensinar a língua de forma descontextualizada, um processo que faz a escola perder muito tempo na identificação de nomenclaturas e classificações.

Convenhamos que a relevância em tal prática é questionável, uma vez que os participantes desse ensino não estão contemplados. Como apontam os autores, Francês Júnior e Freitas (2024, p. 94), a falta dessa contemplação faz com que o aluno se sinta “[...] impotente em aprender os conteúdos ministrados. Em razão disso, sente-se frustrado e começa a sentir repulsa às aulas de português”, o que leva muitos alunos a decorarem várias regras gramaticais, pois, frequentemente, os falantes se sentem incompetentes no ato comunicativo. Isso ocorre porque a gramática normativa assume “[...] um padrão linguístico que se proponha fora da observação dos usos [, logo,] não constitui um padrão real. Um manual de gramática não pode cingir-se à descrição de um padrão ideal irreal, e, portanto, de estatuto ilegítimo”, segundo Neves (2006, p. 20). A partir dessa “descrição de um padrão ideal irreal” sem levar em consideração, no mínimo, o contexto de usos reais acaba dificultando a articulação dos usuários, até que muitos se sentem impotentes na prática da fala. Contudo, a descrição deveria se basear no uso real, para que os falantes a terem fluência no uso da língua.

Por isso, a autora salienta que “afinal, usar a linguagem não constitui um fato puramente linguístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano, e, a partir daí, social e cultural” (Neves, 2006, p. 37). A parte humana (descrição de uso real), portanto, é a primeira parte que deve ser levada em consideração na questão do valor real da língua para que nenhum falante sinta a impotência no uso da língua, como muitos se sentem mesmo em suas línguas maternas.

3.3 O prestígio que se dá ao ensino da gramática normativa na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau faz parte dos países onde o português é a língua oficial, ou seja, o país é integrante da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), no entanto, podemos admitir que essa língua, ainda, não está consolidada no país. Isso traz muitos desafios para os alunos da Guiné-Bissau, ‘ no que diz respeito ao desempenho linguístico, cingido quase sempre a um núcleo restrito e prestigiado. Laurindo, linguista guineense, em suas reflexões sobre o ensino de LP ressalta que:

[...] esse assunto nos parece que é de conhecimento de muitos estudantes e pesquisadores guineenses. A expectativa de que ao ensinar a gramática os alunos vão dominar a falar e escrever em LP não está sendo verificada. O ensino é de base gramatical, mas os alunos não conseguem dominar a gramática e ainda continuam a ter dificuldades em expressar suas ideias de forma oral e escrita em LP. Neste caso, entendemos que todos (governo, gestores de escolas, professores, pais) devem estar envolvidos na ressignificação do processo de ensino-aprendizagem de LP na Guiné-Bissau (Infau, 2022, p. 31).

Partindo desse pressuposto, percebemos que o problema não está propriamente na falta de ensinar regras e prescrições gramaticais; aliás, a disciplina de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau é predominantemente pela gramática normativa, quase em todos os níveis, desde o Ensino Básico até o Secundário, entretanto, dominar regras gramaticais não garante suficientemente a competência necessária para falar uma determinada língua. Por isso, Neves (2006, p. 80) afirma que “ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou a escrever melhor”.

Diante disso, muitos linguistas acreditam que o ensino de LP pode ser mais proveitoso, adotando uma abordagem interacionista (como mencionamos no segundo capítulo). Nesse sentido, concordamos com a ideia de Antunes (2014) que nos mostra a seguinte perspectiva:

[...] se a linguagem, por natureza, é interativa, qualquer língua, também, se constitui, essencialmente, como atividade de interação, e que duas ou mais pessoas reciprocamente, se empenham por cumprir algum propósito comunicativo numa dada situação social (Antunes, 2014, p. 23)

A língua, por sua natureza interativa, exige que o propósito do ensino contemple essa característica para que os alunos consigam se comunicar de forma mais eficaz conforme o contexto e a situação. Não adianta apenas ensinar as normas ou incutir na cabeça dos alunos regras e prescrições normativas, pensando que serão capazes de produzir adequadamente diferentes diálogos. Conforme destaca Antunes (2014, p. 24), “o trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode afastar-se dessas concepções e encontrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividades que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica”. Assim, percebemos que a interação é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa.

Para que o ensino de LP escolas da Guiné-Bissau consiga chegar ao outro patamar desejado, recomendamos aos professores:

- 1 Ensinar menos a gramática normativa. Melhor dizendo, “desafiar aos professores a se *eleger outro núcleo para o trabalho pedagógico com a linguagem que não seja a gramática*” (Antunes, 1961, p. 38). Os programas escolares guineenses, praticamente, não inovam, ou seja, não se desvinculam do ensino tradicional. No caso de LP, as escolas não devem permitir que a gramática continue centralizada nessas aulas, em detrimento de outros núcleos que poderiam envolver atividades de oralidade, leitura, análise e produção dos textos.
- 2 Estimular o aluno a ver a “finalidade, propósito ou utilidade nas aulas de língua portuguesa” (Pinheiro, 20204, p. 60), porque a aula fica resumida em *classificar e nomear* palavras, períodos e frases dentro das “famosas” dez classes de palavras, que é um estudo ilusório da metalinguagem gramatical, pensando que é um meio para aperfeiçoar o desempenho linguístico. Isso é apenas uma proposta enganosa que os professores devem discernir, dando mais crédito à leitura, produção, reflexão e análise dos textos.
- 3 Permitir maior tempo de interação em sala de aula, para que os alunos consigam produzir os enunciados suficientemente da língua em pauta, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática.
- 4 Desenvolver outros conceitos, por exemplo: alfabetismo, alfabetismo funcional, letramento(s), os quais podem dar maior dinamismo às aulas de LP, que farão os alunos perceber a “finalidade, propósito ou utilidade nas aulas de língua portuguesa” (Pinheiro, 20204, p. 60). Além disso, esses conceitos conduzem a uma possível leitura, como alguns autores sugerem: Soares (1995, 2000), Kleiman (1995, 199), Rojo (2009),

Ribeiro (2003).

- 5 Pensar em uma proposta de ensino da *gramática contextualizada* “implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe “fora do contexto” (Antunes, 1961, p. 40). Levando em consideração o contexto de uso, os professores poderão começar a refletir nas propostas, considerando as “frases soltas/descontextualizadas” dentro do contexto do aluno.
- 6 Apresentar uma proposta incentivadora da liberdade de expressão de estudantes durante o decorrer das aulas, que busca interação efetiva entre os conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática e não como manda a gramática normativa.

Todos os pontos que mencionamos são uma necessidade vital para o ensino de LP na Guiné Bissau, visto que o país não tem a LP como língua materna. Couto e Embaló (2010) explicam que a LP na Guiné-Bissau é uma língua de comunicação internacional e de ensino, portanto, seria necessário pensar uma política linguística para uma realidade do ensino guineense.

Para que superemos estas dificuldades apresentadas no ensino, precisamos modelar a forma de ensinar o Português, sobretudo, quando se trata da vertente normativa. Por isso, (Antunes, 2008, p. 31) alerta que o ensino de LP não deve ser por “uma gramática fragmentada de frases inventadas, da palavra e da frase isolada, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício” .

O nosso ensino tem enfrentado muitos problemas, como mencionaremos no subcapítulo *A breve história do português na Guiné-Bissau* devido às condições extremamente precárias em termos financeiros: tanto na infraestrutura escolar quanto na falta do pagamento atempado aos funcionários. Segundo Baldé (2013), em sua dissertação intitulada *Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior "Tchico Té"-Guiné-Bissau*, demonstrou que “é urgente que haja uma vontade política para um investimento sério na formação de professores com vontade de trabalhar e inverter essa tendência desanimadora na qual estamos mergulhados” (Baldé, 2013, p. 76). A tendência é de pouco investimento; aliás a falta de uma política sólida, em geral, traz muito déficit no ensino. Dessa forma, antes de chegar ao problema do ensino de LP, temos muitos entraves no caminho a resolver.

A nossa discussão aqui é sobre a gramática normativa, “tal fonte que bebemos” em nossos percursos acadêmicos, fundamental para o nosso processo de Letramento escolar-acadêmico, logo “não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados*”. (Borges Neto, 2013, p. 70). Aliás, Gorski e Coelho (2009) explicitam que:

[...] é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática (i) contemplando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo) e (ii) e propiciando condições para que o aluno tenha acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, à possibilidade de ascensão social. O que se coloca em discussão é: qual gramática ensinar? e de que maneira ensiná-la? .

O maior problema está na obtenção de respostas para as duas interrogações levantadas pelos autores Gorski e Coelho (2009). A nossa proposta, no entanto, é sugerir que se considere o uso real da língua. Para tanto, Neves (2006) ressalta que seria necessário:

[...] a implementação de um trabalho com a língua portuguesa - especialmente com a gramática - que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação particular com a sua própria língua, a relação de “aprendiz”, o que, de certo modo, o retira da situação de “falante competente”, pelo menos do ponto de vista sociopolíticocultural. Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar, a língua em uso sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. (2006, p. 18).

A falta dessa relação (falante com contexto de uso) é o que leva Antunes (2014, p. 33) a afirmar que “[...] somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas”, descontextualizadas, [...]”. Geralmente, quando pegamos o caderno de um estudante do Ensino Básico, mais especificamente, da Guiné-Bissau, quase sempre encontramos as atividades escolares cheias de “frases soltas”. Por exemplo, nos exercícios que solicitam que se complete os espaços em branco ou identifique uma das classes de palavras (que pode ser: adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo), às vezes, o estudante se interessa apenas em completar corretamente a atividade sem refletir sobre seu contexto do uso.

Em outras palavras, os professores devem criar exercícios (como sempre denominamos na Guiné-Bissau Trabalho para Casa ‘TPC’) que irão conduzir os alunos para uma maior reflexão no momento de resolvê-los. Trabalhos que permitirão aos alunos muita leitura e compreensão, interpretação do texto, muitas produções, análise e reflexão, isto é, que não estão apenas limitados ao núcleo gramatical, também, que não tenham relação com as “frases soltas”.

3.4 A gramática do professor e do aluno - Oswald de Andrade - (1966)

Ao lermos o poema do renomado escritor Oswald de Andrade, *Pronominais*, vimos as trocas de pronomes oblíquos átonos “me” do primeiro verso ao último verso, fazendo a diferença entre a gramática do professor e do aluno com a do bom negro e do bom branco da

Nação Brasileira. Como se vê no poema abaixo:

Pronominais

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro.

Poesias reunidas. Obras Completas (Andrade, 1974, p. 125)

Muitos utilizam este poema para a realização de uma análise da variação linguística, porém, aqui, pretendemos fazer uma análise sobre a norma culta *versus* norma popular. Notamos que nesta troca de pronomes, na gramática normativa, tanto o professor quanto o aluno conhecem o que é erro e o que é certo. No primeiro verso deste poema: “Dê-me um cigarro” é o caso do uso aceitável dos padrões normativos. Usando o verbo “dar” no modo imperativo (que pode indicar uma ordem, proibição, porém, exclusivamente, no caso desse poema, o verbo indica um pedido). Ao passo que no último verso: “Me dá um cigarro” é o uso popular, considerado errado pelos gramáticos, visto que o pronome “me” não pode iniciar um período.

Vimos que são variadíssimos os casos em que entra a antiga distinção entre certo e errado, ou seja, ao produzir o enunciado “Me dá um cigarro”, muitos interpretam essa forma linguística como proveniente de uma pessoa que não sabe a língua. Neves (2006, p. 85) chama a atenção que, “na contraparte, o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições e escolhas que equilibram o sistema”. Ao não respeitar essa escolha acaba gerando uma má discussão, que aparentemente não leva a lado nenhum, pois há milhares de pessoas, principalmente, as da zona rural, que não têm acesso a essa norma-padrão. Suas falas são sempre monitoradas, provocando discriminação por parte das pessoas escolarizadas, ou seja, “a própria atitude de indicar que certos usos só são permitidos na língua falada, [...] acaba sendo discriminatória da língua falada, como se ela fosse uma modalidade menor, de situação de interação inferiores” (Neves, 2006, p. 93). Diante disso, Bagno (2009, p. 19) afirma que a escola “também ensinava (ensina) um conjunto de noções falaciosas sobre língua e linguagem”, pois, até em certos casos, o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português”.

Se pararmos para pensar sobre a norma aprendida na escola, chegaremos à conclusão de que nem todas as formas são aplicáveis na fala diária, porque nenhuma família espera que a

escola ensine educandos a falar, uma vez que eles aprendem a falar antes de entrar na escola.

No entanto, é inegável que a escola desempenha um papel importantíssimo em dar acesso aos alunos a padrões linguísticos socialmente valorizados, ou nos dispõe um bom exercício da língua escrita e da norma-padrão (norma prestigiada). No entanto, “na escola, os hábitos linguísticos da criança, sua tendência a ‘refletir’ sobre a sua língua, sua maneira pessoal de construir as mensagens são bruscamente transformados por regras que ela deve aprender mais ou menos mecanicamente”, segundo (Slama-Cazacu, 1979, p. 82 *apud* Neves 2006, p. 85).

O prestígio dado a esta vertente da língua (norma culta) e a forma como ela é ensinada nas escolas tiram foco no ensino da língua, ou seja, é como se a língua fosse absolutamente dependente da gramática, “de tal maneira essa visão ofusca tudo o mais, que, em geral, esquecemos até mesmo que uma língua dispõe também de um léxico [...]” (Antunes, 2014, p. 27). Pensando apenas na gramática normativa, retira-se o foco de ganho social que o ensino da língua pode nos oferecer, uma vez que as regras prescritivas expressas na gramática são uma parte importante dentro da língua, entretanto elas não podem ser consideradas a única parte que integra o ensino da língua.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a pergunta de Antunes (2014, p. 73), “de que servem aulas de Língua Portuguesa se não só não fazem refletir sobre a língua como também não oferecem ganho social, por que não logram colocar o indivíduo na ‘aristocracia’ da linguagem?”. A respeito desse questionamento, a autora procura dizer que não há ganho social quando nos restringimos apenas aos esquemas gramaticais normativos, que praticamente não mudam ao longo do tempo. Essa repetição constante nas aulas, às vezes, nos dá a falsa impressão de que a língua é homogênea, imutável ou não acompanha a evolução dos seus falantes (descontextualizada). Entretanto, é importante reconhecermos que a língua pode oferecer mais ganho do que a simples esquematização gramatical de categorização, definição, classificação, nomeação etc.

Esses “esquemas” nos levaram a internalizar a ideia de que a aula de língua portuguesa é ‘difícil’. Essa dificuldade, muitas vezes, está diretamente relacionada à decifração dessas nomenclaturas mencionadas anteriormente. Ao deixar de focar exclusivamente nesses “esquemas”, a aula de Língua Portuguesa pode se tornar mais proveitosa, funcionando como um instrumento de aquisição de várias habilidades por meio da leitura, escrita e interpretação dos textos.

Ora, se analisarmos bem, chegaríamos à conclusão que as queixas que muitos fazem sobre a língua portuguesa, como “o português é difícil”, estão geralmente relacionadas às regras gramaticais normativas ensinadas na escola, pois poucas correspondem à língua praticada no

nosso cotidiano. Aliás, passamos anos e anos aprendendo essas normas e raramente sentimos que as dominamos, justamente porque elas não refletem nossas falas diárias.

Essa vertente inventada e quase imutável, a norma culta, leva muitos a se enganarem ao acreditar que a língua é homogênea, porque as regras normativas demoram muitos anos ou décadas para serem atualizadas. Porém, linguisticamente falando, não existem comunidades homogêneas, ou seja, a heterogeneidade da língua é inevitável, pois ela muda constantemente ao longo do tempo e do espaço.

3.5 Como lidar com a variação no ensino?

“Tudo que acontece numa língua viva, falada por seres humanos, tem uma razão de ser” (Bagno, 2009, p. 44). Para o autor, essa razão não tem a ver com algumas alegações preconceituosas que vêm sendo repetidas há muitos anos.

A nossa visão à volta das regras prescritas traz-nos a rejeição de mudança linguística, e, automaticamente, leva-nos aos conceitos de “certo” e “errado”. Mas devemos perceber que a língua é uma instituição social que é resultado das práticas de fala coletiva dos seus falantes. Por isso, não devemos estranhar com a variação, e se for o caso, cabe nós mesmos responder esta pergunta que Bagno (2009) fez: “se não nos vestimos mais como há cem anos, por que temos que continuar falando como há cem anos? Não parece óbvio?” (2009, p. 44).

Se admitirmos que qualquer língua viva, no decorrer do tempo e do espaço (diacronia/sincronia), está sujeita à variação, não seria, portanto, necessário continuarmos a insistir na condenação de algumas mudanças. Em uma sociedade composta de diferentes grupos sociais, é óbvio que teremos diferentes formas de chamar a mesma coisa. Sem contar com condicionamentos sociais, no caso de alguns grupos que têm acesso à educação formal, enquanto outros, nem sequer, tiveram contato com a norma culta. Note-se, a língua está sempre se modificando ao longo do tempo e do espaço geográfico (Labov, 1994, 2001, 2008; Antunes, 2014, 2007; Saussure, [1916] 1995; Bagno, [1961] 2009).

A língua é constituída de variedades linguísticas. Para além da variação macro (temporal e espacial), podemos identificar a variação regional, também chamada de geográfica; a variação social e a variação estilística. Todas essas variações são fatores motivacionais para que a língua varie. A língua é inerente à fala e à própria comunidade de fala, relacionada aos diferentes papéis sociais exercidos por cada um dos indivíduos pertencentes a essa comunidade (Gorski; Coelho, 2009). Melhor dizendo, historicamente, a língua é heterogênea, porque apresenta variações e mudanças.

Cabe frisar que a língua não é imutável, porque está sujeito à variação. No caso da norma culta, “como faz parte da língua em uso por indivíduos historicamente situados, a norma culta não é homogênea, mas também está sujeita a variações e mudanças” (Gorski; Coelho, 2009, p. 79). Por estar sujeita à variação e mudança, os gramáticos devem estar sempre atualizando os materiais (gramáticas, dicionários, livros etc.) e não encontrando “erro” ou estigmatizando a fala popular que circula por mais de vinte a trinta anos.

Diante dessa variabilidade e mutabilidade da língua, percebemos, também, que as regras normativas mudam com o passar do tempo. Por isso, é importante que a escola, sendo guardiã institucional dos valores tradicionais da língua, comece a enxergar as variações e mudanças com bons olhos, não as considerando estigma ou como uma forma de excluir ou discriminar aqueles que usam outras variações.

Nessa perspectiva, Gorski e Coelho (2009) ressaltam que:

Não custa lembrar que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. (Gorski; Coelho, 2009, p. 81).

Contudo, é inegável que, de certa forma, uma variação é mais valorizada que a outra. Para aqueles falantes que usam a variedade mais prestigiada, seus discursos são mais apreciados, respeitados e valorizados do que aqueles que usam a variação menos prestigiada (pessoas não escolarizadas), suas falas são consideradas de menor importância. Isso para os preconceituosos, esses traços linguísticos são marcas de superioridade e de inferioridade, não apenas uma diferença.

Esses traços linguísticos são encontrados no português da Guiné-Bissau, de modo que passam a ser uma das marcas de discriminação. No artigo de Silom e Balsalobre (2024): *Variedades linguísticas do guineense: por um debate crítico sobre educação linguística em Guiné-Bissau*, publicado na revista SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN, os autores abordaram três variedades do crioulo da Guiné-Bissau (denominado: língua guineense), que os próprios pesquisadores nomeiam, como: *guineense* aportuguesado, *guineense* com traços de balanta e *guineense* com traços de fula. Olhando para as referidas variedades, percebemos que há muitas diferenças no que diz respeito aos traços linguísticos que cada uma delas apresenta.

Estamos falando da Língua Crioula da Guiné-Bissau, que é falada, apenas, por pouco mais de dois milhões de pessoas dentro do país, ao passo que o português já é mais abrangente, sendo falado em diferentes continentes, o que é óbvio que ele também apresenta diferenças na fonologia e no léxico. Então, por que os guineenses insistem em considerar que o “bom

português” é aquele que apresenta os traços linguísticos (léxico e fonologia) de Portugal, como se pertencessem a uma mesma realidade? Porque até os nossos materiais didáticos não conseguem refletir a nossa realidade, visto que são produzidos no exterior (fora do país).

É natural que exista variação em qualquer língua, inclusive no português. Aliás, o português falado na Europa (Portugal, Açores, Madeira) é diferente do utilizado em África (Guiné Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde), que também se diferencia do falado na Ásia (Goa, Macau) e na América (Brasil). Além disso, há diferenças dentro de um mesmo país, como exemplo podemos citar o Brasil que apresenta variedades em seu falares dependendo da região. A variação pode ser encontrada nos diferentes níveis de análise da língua, como o fonético-fonológico, semântico-lexical e morfossintático, entretanto essas diferenças têm relação com a estratificação social.

Sempre existiram e existirão variedades nas línguas, pois é inevitável. Exemplo disso são os falantes do português na CPLP. De acordo com Timbane e Quiraque (2019, p. 232), “[...] nenhum falante está falando errado. A variação é um fenômeno inerente a todas as línguas. Nenhuma língua está isenta à variação”. Essas formas diversificadas de falar resultam das diferenças socioculturais entre os falantes. Mas, o mais incrível é que todos os falantes do mesmo sistema têm uma capacidade de compreensão das variantes. Ainda para os autores, os falantes se identificam através da língua, ou seja, a língua é a identidade sociocultural e histórica de uma dada comunidade. Quando essa comunidade é proibida de falar sua língua, isso passa a ser como a rejeição dessa comunidade de fala (Timbane; Quiraque, 2019).

É o que Paulo Freire relata, através da sua experiência vivida na Guiné-Bissau, descrita no livro *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. O educador afirma que essa rejeição é “mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua” (Freire, 1978, p. 15).

3.6 Papel da escola no ensino da variante culta

No que tange ao ensino da norma culta, é responsabilidade da escola demonstrar aos alunos que todas as variantes têm uma história sociocultural à volta delas; e que nenhuma é mais importante que a outra. Ou “é preciso levar em conta também a competência comunicativa que os alunos já trazem de sua sociabilização em família. Muitas crianças chegam à escola com conhecimentos da variedade formal do Português, pelo menos na oralidade.” (Bortoni-Ricardo; Silva, 2022, p. 224). Também, é importante que a escola tenha a responsabilidade de capacitar

todos os alunos a saber usar essa norma culta adequadamente para ascensão social, pois é nela que os materiais didáticos são elaborados. Portanto, é relevante evidenciar que:

[...] a escola deve ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações. Usar apenas o dialeto padrão nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (seja ele estigmatizado ou não). Em suma, o papel da escola é oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Do ponto de vista pedagógico, não basta dizer que o português culto é a língua da escola, é preciso que o aluno esteja motivado a usar a língua da escola. O que se espera, então, do professor de português é que ele trabalhe o hiato que existe entre a variedade trazida pelo aluno de casa (que nunca deve ser taxada de “erro”) e a norma culta, no sentido da inclusão social do aluno e não no sentido da discriminação ou da exclusão [...] (Gorski; Coelho, 2009, p. 83-84).

Se o professor de Língua Portuguesa levasse em consideração essa recomendação, haveria pouca discriminação ou preconceito com relação às variações apresentadas nas salas. É obrigação do professor explicitar a seus estudantes que todas as variações são válidas e que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais, portanto, não há razão legítima para discriminar aqueles que usam outras variações que não são cultas. Mas os professores da Guiné-Bissau assumem o papel de detentores de todo conhecimento, corrigindo os alunos em cada palavra e, às vezes, querem que o aluno substitua sua variante pela variedade culta.

Considerando isso, Coan e Freitag (2010, p. 179) explicam que os “guias educacionais têm solicitado aos professores que respeitem a linguagem não padrão como outro modo de falar, que a reconheçam como simplesmente diferente da linguagem da escola, em vez de condená-la como falha, desleixada e ilógica”. É obrigação dos professores respeitar as diferenças socioculturais e linguísticas, ajudando o aluno a desenvolver sua fala com muita segurança, porque as diferenças não devem ser tidas como deficiências. Coan e Freitag (2010), reforçam que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores (Coan; Freitag, 2010, p. 180).

Como se vê, a falta de incentivo pode gerar um bom número de desistência e abandono escolar. Porque os professores sabem incentivar os alunos. E no mínimo detalhe: existem outras línguas para além daquela da sala de aula, entretanto, é um pouco impreciso apontar a noção de

erro que gera insegurança na fala dos alunos, pois é uma falta de política linguística da escola.

Diríamos que um menor investimento na política linguística do país resulta em menos foco em uma realidade para o contexto do estudante. Esse tipo de política tem um impacto efetivo no aprendizado e, conseqüentemente, no fracasso escolar, porque o ensino não acolhe as formas a que o aluno tem acesso. Ainda;

É importante ressaltar que a escola tem o dever de ensinar o dialeto padrão/norma culta ao aluno, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que circulam na sociedade e é essa variedade que o aluno precisa dominar para ser reconhecido socialmente. É indiscutível, então, que a escola ensine gramática, como um dos meios de acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, uma maneira de ascensão social. [...] o caminho não é o da correção que tenta simplesmente substituir uma forma de expressão por outra, mas o da leitura, da produção escrita, e, principalmente, o da discussão e da reflexão acerca das variedades da língua e dos valores sociais a elas atribuídos (Gorski; Coelho, 2009, p. 83-84).

Vale salientar que nosso propósito é buscar a forma como a norma culta deve ser ensinada nas escolas, de modo que facilite o desenvolvimento intelectual dos alunos, sem que desvalorize suas línguas. Mas para isso acontecer, os professores devem procurar novas metodologias de ensino, baseadas na leitura, produção e interpretação de diferentes textos, o que fará com que o aluno se aproprie de novas aprendizagens, uma vez que “o ensino de Língua Portuguesa não pode se furtar dessa necessidade social” (Coan; Freitag, 2010, p. 181).

Convenhamos, o ensino na Guiné-Bissau se furtou e está se furtando dessa casta necessidade social, porque é um ensino afincado no âmbito gramatical, em classificar, nomear e categorizar nomenclaturas gramaticais que não refletem a realidade acadêmica, e não é uma forma de aperfeiçoamento do desempenho linguístico.

Qualquer ensino deve ser pautado, primeiramente, no perfil do estudante para que seja proveitoso. Muitos professores são menos criativos e apoiam-se somente nos materiais didáticos que a instituição expõe, sem levar em conta o perfil (sociocultural e histórico) do estudante.

De acordo com Timbane e Quiraque (2019), é bom que cada país adote medidas que possam melhorar a qualidade do ensino de português para seus estudantes. Vejamos bem, o dicionário do Português Europeu ou alguns materiais didáticos não fazem sentido para o consulente ou estudante brasileiro, da mesma forma que não fazem sentido para um angolano, timorense, guineense, moçambicano, porque cada comunidade tem seus próprios termos, que não estão neste dicionário ou naqueles materiais. Por isso, cada comunidade deveria ter, no mínimo, seu dicionário ou materiais didáticos próprios, para que os termos usados no país,

sejam registrados e efetivamente encontrados em seus dicionários ou em outros materiais. Vimos que a maioria desses materiais acadêmicos são elaborados na Europa ou na América do Sul, exclusivamente no Brasil. Realmente, sinto falta de algumas palavras quando consulto dicionários de LP.

Para ter esses materiais adequados ao perfil dos estudantes, “precisamos estabelecer políticas públicas e linguísticas, assim como procurar estratégias e desafios que nos permitam combater as desigualdades sociais [...]” (Timbane; Quiraque, 2019, p. 236). A falta desses materiais nos leva a aplicar um ensino que não corresponde à realidade do aluno. É um problema verificado ao nível do PALOP, incluindo Timor Leste, isto é, de não termos ainda esses instrumentos linguísticos (dicionários e gramáticas).

A falta de materiais adequados para o ensino da língua, somada à obrigatoriedade do uso de LP, que não é a primeira nem a segunda língua da maioria das crianças, sobretudo, as das zonas rurais, acaba impossibilitando-lhes de expressar seus sentimentos, porque a maioria delas pensa na sua língua materna. Além disso, a tradução direta de muitas línguas maternas africanas, não corresponde, minimamente que seja, com a estrutura organizacional e gramatical de LP. Isso é um dos problemas com que as crianças guineenses se deparam no ensino. Baseado nisso, concordamos com o argumento de Timbane e Quiraque (2019) ao afirmarem que:

Por essa razão, há necessidade de se recorrer à educação bilíngue para que os alunos possam se integrar melhor na escola podendo introduzir o português de forma gradual e sem agressividade. Uma língua carrega uma cultura e por isso a passagem de uma língua para outra deve ser gradual (Timbane; Quiraque, 2019, p. 236).

Como podemos observar, para que isso seja colocado em prática, requer um sério investimento nessa área. É um investimento que o governo precisa fazer com urgência para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Algo que não está sendo visto por parte do estado, ou seja, até onde as nossas leituras chegam, o governo guineense não está planejando uma política linguística para implementação do crioulo (primeira língua em destaque da Guiné-Bissau) no ensino. Para isso, concordamos com o posicionamento de Cá (2018) sobre as políticas guineenses;

Falta das políticas linguísticas como políticas públicas que englobam a língua crioula (guineense) como ferramenta principal para alfabetização dos estudantes [...] o sistema do ensino guineense, ensino de língua portuguesa e as políticas linguísticas como políticas públicas ainda estão no estado alienado e alienante (Cá, 2018, p. 02).

Para que os alunos tenham maior aproveitamento na escola, eles precisam entender os conteúdos por conta própria e tentar reproduzir o que está sendo ensinado. Por essa razão, a

UNESCO (2016) defende os direitos linguísticos que as crianças em países multilíngues sejam ensinadas nas suas línguas nativas. A utilização da língua materna no ensino primário, ajuda os alunos que têm muita dificuldade em compreender o que está sendo ensinado, visto que vários materiais acadêmicos estão voltados para a cultura europeia, com muitas ilustrações que não coabitam com a realidade do aluno guineense, isso acaba provocando um baixo rendimento escolar.

Considerando isso, muitos novos pesquisadores (linguistas) guineenses, como Augel (1997), Mané (2024), Cá (2019), entre outros, discutem a relevância de um ensino bilíngue como estratégia que facilitará a compreensão dos alunos. Embora tenhamos o desejo de ver toda criança ensinada na LC, porém ainda não houve nenhuma tentativa de implementação por parte do nosso Estado. Sabemos que, neste ensino bilíngue, nós é que sairemos a ganhar. Na conjuntura linguística da Guiné-Bissau, educar a criança a *priori* em LP é uma barreira linguística dela não poder partilhar as suas experiências com o professor e os colegas. De acordo com Quiraque e De Paula, (2015) demonstram que:

O uso de uma língua familiar à criança na instrução primária a ajuda a fazer melhor a associação entre código escrito, pois ela aprende a ler e a escrever numa língua que lhe faz sentido facilitando o desenvolvimento conceptual, dado que o ensino e aprendizagem de novos conceitos podem mais facilmente assentar sobre os conhecimentos das experiências que a criança já traz de casa.[...] (Quiraque; De Paula, 2015, p. 892).

A falta desta construção de perfil faz os alunos perderem ânimo e se sentem na escola como se fosse não estão no lugar certo, já que suas ideias e emoções não estão sendo consideradas, isso acaba trazendo número considerável de abandono escolar. Por isso, queremos que o Estado pense nessa proposta que pode “quebrar” a barreira de silêncio, ajudando os crianças a interagirem, sobretudo na fase inicial, evitando-se incompreensão que pode resultar do uso exclusivo de uma língua que elas não sabem.

3.7 Uma breve história do português na Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau, os alunos aprendem a LP na escola, diferentemente de outros países, em que o aluno já começa a falar a língua do ensino antes de ir para a escola. A Língua Portuguesa não está consolidada nesse país; aliás, praticamente não existem nativos dessa língua na Guiné-Bissau. Couto e Embaló (2010) garantem que o português, apesar do estatuto de oficialidade na Guiné-Bissau, é apenas 13% dos falantes que utilizam a língua lusitana. Na maioria dos casos, o português não é a primeira e nem a segunda língua, porque o Crioulo predomina com 75 a 80% de falantes no território guineense, apesar das dezenas de línguas

étnicas faladas por diversos grupos.

Muitos linguistas nacionais consideram que o país deveria oficializar duas línguas para facilitar o aprendizado. Entretanto, vimos que após a independência, Amílcar Lopes Cabral, que era o então presidente, optou por legitimar a Língua Portuguesa como língua oficial, deixando de lado a língua da unidade nacional que é o Crioulo (guineense) que foi usado como um instrumento de unificação dos povos durante a luta armada. O então presidente alegou o ponto de vista político. Segundo Silva (2010), o português:

- a) Apresentava um valor simbólico, tinha instrumentos linguísticos definidos, como a escrita, o dicionário e a gramática, além de vasta literatura e história documentada ao contrário de muitas línguas africanas, isto é a língua europeia detinha a praticidade em relação ao mundo atual com as suas tecnologias e avanços científicos.
- b) Exerceria o papel de língua de contato internacional das novas nações com os demais países do mundo.
- c) Evitaria problemas causados por uma possível escolha de uma língua africana do país, como oficial, impedindo consequentemente a valorização e ascensão de um grupo étnico perante os demais. Dessa forma, optou-se pela língua do colonizador que é vista como neutra (Silva, 2010, p. 5).

Sabemos bem que a expansão europeia, o colonialismo e, consequentemente, as lutas pela independência trouxeram muitos desafios na construção da identidade nacional africana, os quais são refletidos nos desafios enfrentados pelas línguas africanas em oposição às línguas europeias cultivadas nas colônias (Cá, 2018). Contudo, há Estados-Nação que conseguiram resistir e salvaguardar suas línguas, como é o caso da Argélia, do Egito, da Etiópia, da Líbia, de Marrocos, do Saara Ocidental, da Somália e da Tunísia. Dessa mesma forma, a Guiné-Bissau poderia salvaguardar o crioulo, sem recorrer à justificativa de que o crioulo, por ser uma língua sem equipamentos oficializados, poderia dificultar o sistema educativo, pois sabemos que tudo pode ser criado ao longo dos anos, enquanto a língua mantenha um contato formal com a escrita.

Não devemos esquecer que a Guiné-Bissau é um país tão pequeno, com pouco mais de dois milhões de habitantes, todavia, são faladas cerca de 30 línguas, sem contar com o Crioulo (língua da unidade nacional). Considerando essa ampla diversidade linguística, o país se depara com sérias questões relativas ao ensino de LP.

A forma como o português é ensinado, sem levar em conta o fator espacial, situacional e social, traz um baixo rendimento dos estudantes. A falta de estratégia no ensino acaba não dando o resultado esperado na educação. Contudo, estamos cientes da importância que essa língua tem para o nosso país (até porque sem ela, seria difícil estabelecer um contato internacional, algo que é tão benéfico para nossa nação), no entanto, a forma como ela é ensinada, realmente, não identifica a comunidade guineense.

3.8 Síntese do capítulo

Dado o exposto, é imprescindível esclarecer que em nenhum momento pretendemos desconsiderar o ensino da gramática ou suas unidades, contudo, percebemos que a aprendizagem de LP é muito mais pautado em torno da nomenclatura e da classificação das unidades, classes e subclasses, o que impede com que os professores criem outras didáticas, por exemplo: transmitir aos seus alunos conhecimentos adquiridos no processo de formação, experiências de vida, algo sobre superação de dificuldades etc. Por meio disso, os alunos acabariam sentindo-se mais à vontade em partilhar suas experiências de vida, através da interação, pois essa forma de ensinar permite conhecer mais os alunos; reconhecer suas dificuldades; saber realmente o que precisa ser acrescentado aos seus conhecimentos, ao invés de privar sua liberdade, limitando-lhe a construção de seu próprio saber.

Sugerimos que os programas norteadores do ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau comecem a pensar em um novo núcleo para o ensino de LP, porque o seu processo metodológico nos parece muito longe de ampliar as competências comunicativas dos alunos. Segundo Antunes (2003, p. 14), o objetivo do ensino de LP é de “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”, pois não adianta ensinar frases isoladas (sem conteúdos, sem interlocutores) ou descontextualizadas, ou mesmo artificiais, como as que são fabricadas para os exercícios escolares.

Não adianta explicar detalhadamente as unidades mínimas de cada palavra, período, frase ou oração; não adianta saber todas as normas padrões (cultas) e o seu perfeito uso diante da incomunicabilidade invariável; não resolve demandar tanto tempo nas “análises sintáticas” ou pormenores classificatórios metalinguísticas; sem dar o mínimo lugar à fala e interação, sem conceder o espaço às variáveis dos textos orais e escritos.

Por isso, a autora aconselha que:

[...] o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita, o uso formal ou o uso informal da língua, não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que eles expressam, as relações semânticas que elas sinalizam (Antunes, 2003, p. 97).

Assim, a gramática sem aplicabilidade não faz sentido ser ensinada. Por esse motivo, é necessário mudar o núcleo do ensino de Língua Portuguesa. Em consonância com Coan e Freitag (2010, p. 188), “levar estes resultados às salas de aula é tarefa do professor de Língua Portuguesa, para uma prática mais voltada para a compreensão da realidade social do aluno”. Diante desses apontamentos, esperamos que os professores levem o resultado dessa pesquisa

para sala de aula, pois, consideramos que poderemos contribuir com uma visão mais inclusiva e dinâmica do ensino de LP na Guiné-Bissau.

4 ITINERÁRIO DE VIAGEM

Neste capítulo, explicamos como esta pesquisa foi realizada. Este é um trabalho que envolveu muita amorosidade, empenho e dedicação para os guineenses e qualquer um que queira aprofundar os seus conhecimentos sobre o ensino de LP.

Quando nos candidatamos ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), a nossa intenção era ir à Guiné-Bissau efetivar esta pesquisa. Porém, na impossibilidade de realizar esta viagem, decidimos realizar a pesquisa na modalidade virtual, por meio de questionários aplicados a todos os participantes.

Por se tratar de uma investigação que envolve os seres humanos, ela teve que ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Então, submetemos a pesquisa. Passaram-se alguns meses da submissão e ficamos ansiosos à espera da resposta. Após esses meses, o CEP emitiu uma pendência e tivemos que refazer as partes problemáticas do projeto. Refizemos o que havia sido solicitado e o CEP, finalmente, aprovou a nossa pesquisa.

Então, daqui para frente, você (estimado leitor) vai saber como conseguimos fazer a nossa viagem (pesquisa). Queremos mostrar minuciosamente o caminho percorrido até chegar ao destino - os resultados.

4.1 Início da “viagem”

No início deste capítulo, preferimos denominar a nossa investigação, metaforicamente, de uma viagem, termo cunhado por Duarte (2002), pois sabemos que cada viagem tem um itinerário/fase, assim como o relato de cada uma das fases que já foi percorrida. Segundo essa autora:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (Duarte, 2002, p. 140).

Como se vê, tudo que descrevemos nesta dissertação é o relato da nossa viagem (pesquisa), enquanto pesquisadores. Nós viajantes sabemos que a nossa viagem não é muito longa... afinal são apenas 2 anos, levando em conta o tempo regulamentar para concluir o mestrado, que é de 24 meses. Daí, começamos a selecionar as bagagens que são, realmente, importantes nessa viagem.

Sabemos que esse relato da viagem, descrita por Duarte (2002), não é nada

absolutamente novo, até poderia ser um “lugar já visitado”, mas não com os olhares de um pesquisador. Esse olhar nos permite entender o contexto estudado. É interessante a presença do pesquisador, pois isso lhe permite emergir no contexto, fazendo a leitura daquele mundo (Freire, 1989), “ouvindo as vozes que emergem de diferentes formas, ora por meio de palavras, olhares, sorrisos, tristeza, inclusive, pelo silêncio” (Pereira, 2022, p. 75). Isso ajuda o pesquisador a relatar, ou melhor, descrever sua viagem com mais precisão.

Além disso, Pereira (2022) aconselha ao pesquisador (viajante) a importância de investigar os estudos já empreendidos na área:

Entendo que para fazer uma boa viagem (pesquisa) sempre é bom conhecer a área que estamos entrando. Dessa maneira, observar o que já foi pesquisado e publicado para concentrarmos as forças nas fontes certas e para que o estado da arte seja viável neste momento, a fim de se obter um panorama razoável dos estudos já produzidos (Pereira, 2022, p. 76).

Entende-se que os trabalhos já publicados na área ajudam o pesquisador a ter mais noção sobre o que está sendo pesquisado, pois isso “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação” (Minayo, 2007, p. 47).

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. Note-se, a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de observar um fenômeno, recorrendo a procedimentos científicos (Fonseca, 2002 apud Silvéria; Córdova, 2009). Um desses procedimentos é a escrita, por isso trazemos, na seção 1.2, as publicações encontradas dos pesquisadores guineenses que estão à volta ou mais próximas da temática do nosso trabalho.

4.2 Publicações encontradas

Pelas consultas que fizemos e diálogo que tivemos com alguns colegas, entendemos que não foram muitas produções sobre o tema da nossa pesquisa; aliás, as que foram encontradas tendem, parcialmente, ao teor que nos interessa. Não estamos a afirmar categoricamente que são poucas publicações, uma vez que não conseguimos mapear todo o universo acadêmico guineense, porém, até aqui, percebemos que “o campo é muito verde”, isto quer dizer, esse tema “*Concepções teóricas acerca do ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau*” não é ainda muito explorado, de acordo com o que pesquisamos até aqui. Fizemos a pesquisa sobre essa temática a partir do repositório institucional da Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab (Ceará), onde encontramos algumas publicações vindas do Instituto de Linguagens e Literatura – ILL, curso de Letras - Língua Portuguesa; Instituto de Humanidades e Letras dos Malês - IHLM (São Francisco do Conde-BA) etc. A maioria destas publicações é Trabalho de Conclusão do Curso -TCC ou artigo. Mais de 100 alunos guineenses estudam nessa Universidade Federal por ano, por isso optamos por pesquisar no repositório dessa Universidade.

Mas não nos limitamos somente a essa universidade, fizemos outras pesquisas, buscando investigações que nos ajudassem aprofundar sobre o tema. As produções encontradas a respeito da temática foram inventariadas em ordem cronológica, datadas de 2015 a 2022, como se vê no quadro abaixo.

Quadro 2: Inventário das produções encontradas.

Título	Publicação	Instituição/ Revista	Autor(es)	Ano
Pensando sobre o ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau	Tipo Artigo	Pensando Áfricas e suas diásporas – NEABI-UFOP	Autora: Fátima Djata	2015
O ensino da língua portuguesa na Guiné- Bissau: uma análise do programa de ensino de língua portuguesa nas escolas públicas de Guiné-Bissau- Kwame N’krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto.	Tipo: Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) Modalidade: Artigo	Repositório da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Autora: Vania Imbali Encanha	2018
Português na Guiné- Bissau: sobre o estatuto da língua, seu ensino e a formação docente	Tipo: Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) Modalidade: Artigo	Repositório da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Autores: Albate Yurna; Kaline Araujo Mendes de Souza	2018

Considerações sobre a percepção da Língua Portuguesa e o preconceito linguístico em Guiné-Bissau	Tipo: Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) Modalidade: Monografia	Repositório da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Autores: Alfa dos Santos Silom; Prof. Dr. Eduardo Ferreira Santos	2019
Concepções de linguagem de professores de português em Guiné- Bissau	Tipo: Dissertação	Repositório da Universidade Federal de Lavras (UFL)	Autor: Bernardo Alexandre Intipe	2021
Dificuldades de aprendizado da língua portuguesa na Guiné-Bissau: uma questão de políticas e planejamentos linguísticos	Tipo: Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) Modalidade: Monografia	Repositório da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Autores: Braima Gomes Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira	2021
O ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau: uma análise dos desafios enfrentados pelos alunos e professores	Tipo: Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) Modalidade: Monografia	Repositório da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Autores: Elizabete Essamai Manga Prof. ^a Dr. ^a Geórgia Maria Feitosa e Paiva	2023

Fonte: o pesquisador

Neste inventário, mencionamos apenas os trabalhos mais próximos da nossa investigação, pois existem outros publicados sobre o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, mas que não abordam o assunto principal da nossa pesquisa. Esses trabalhos demonstram como é preciso melhorar a forma de ensinar a LP na Guiné-Bissau. E alguns deles indicam caminho viável para um bom empenho na língua, que para muitos guineenses é a segunda ou terceira língua, no entanto, está sendo aprendida com menos naturalidade, o que contribui de forma negativa nos resultados dos alunos.

Fizemos questão de representar cada um desses trabalhos no sentido de expor o que

eles tratam sobre o ensino da LP na Guiné-Bissau:

- Pensando sobre o ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau (artigo de Fátima Djata) este trabalho tem por objetivo fazer uma discussão sobre ensino da LP na Guiné-Bissau. Considerando que o ensino nesse país enfrenta muitos desafios devido à LP não ser a língua mais usada pelas comunidades guineenses. Na Guiné-Bissau há várias etnias com culturas e tradições diferentes e, conseqüentemente, línguas e dialetos variados. Ainda o trabalho reflete sobre como são implantadas as políticas linguísticas no ensino e observa a influência das outras línguas e dialetos.
- O ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau: uma análise do programa de ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas de Guiné-Bissau-Kwame N'krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto (TCC de Vania Imbali Encanha), o trabalho nos propõe refletir acerca do programa de ensino da LP na Guiné-Bissau, a partir de análise do documento norteador utilizado no 3º ciclo, isto é, 7º, 8º e 9º ano, das escolas Kwame N'krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto. Também foi analisado o que o programa prevê para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão oral, escrita e gramática.
- Português na Guiné-Bissau: sobre o estatuto da língua, seu ensino e a formação docente (TCC de Albate Yurna), o artigo visa compreender o estatuto de LP na Guiné-Bissau. Os seus principais objetivos: compreender a realidade do português na Guiné-Bissau; saber como se ensina o Português no contexto guineense; e pesquisar sobre a formação de professores na Guiné-Bissau.
- Considerações sobre a percepção da Língua Portuguesa e o preconceito linguístico em Guiné-Bissau (TCC de Alfa dos Santos Silom) esta monografia aborda o preconceito linguístico, abrindo um espaço para a reflexão desse fenômeno a partir da língua portuguesa falada na Guiné-Bissau. Descreve a situação sócio-histórica e linguística, e sublinha a prática do preconceito linguístico em que a boa parte da sociedade guineense julga que o português falado no país, principalmente no interior, é ilegítimo e errado.
- Concepções de linguagem de professores de português em Guiné- Bissau (dissertação de Bernardo Alexandre Intipe), este trabalho objetiva compreender as concepções de linguagem de professores de português de Guiné-Bissau, bem como identificar as concepções de linguagem mais privilegiadas por professores

de língua portuguesa.

- Dificuldades de aprendizado da língua portuguesa na Guiné-Bissau: uma questão de políticas e planejamentos linguísticos (TCC de Braima Gomes) tem como objetivo entender as dificuldades de aprendizado na Guiné-Bissau e propor uma solução a esse problema do ponto de vista da política linguística; também ajudar na tomada de providências para solucionar o problema constatado no ensino, a fim de evitar futuras consequências na educação.
- O ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau: uma análise dos desafios enfrentados pelos alunos e professores (TCC de Elizabete Essamai Manga) analisa os desafios enfrentados pelos alunos e professores do ensino primário (1ª e 2ª classe) da Escola de Verificação Ambiental de Elia, no processo de ensino e aprendizagem de LP como língua adicional na Guiné-Bissau. E busca compreender de que maneira o português é ensinado naquela referida escola; apontando em que medida que variação linguística é levada em consideração no processo de ensino de LP; também formação de professores; e os elementos mais desafiadores no processo do ensino e aprendizagem de LP daqueles estudantes.

4.3 A natureza da pesquisa: uma abordagem qualitativa

Geralmente há dois tipos de abordagens, quantitativa e qualitativa, contudo, “a pesquisa quantitativa dominou por algum tempo o cenário acadêmico científico. Mas, no século XIX, surgiram sinais de insatisfação com o paradigma científico clássico” (Mussi et al., 2019, p. 421). A partir de então, os autores começaram, paulatinamente, a abandonar a ideia de que a verdade científica seria una e única, como muito tempo era encontrada nas Ciências Exatas e Naturais (Mussi et al., 2019).

De acordo com Silvéria e Córdova (2009):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (Silvéria; Córdova, 2009, p. 31).

Escolhemos a abordagem qualitativa, visto que ela se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. E permite ao participante expor suas ideias, seus pontos de vista, suas críticas, assim como dar uma explicação em torno do fenômeno a ser pesquisado de forma precisa e deliberada.

A tendência é que o entrevistado exponha tudo que sabe sobre o que está sendo pesquisado, embora precise seguir as orientações das perguntas do pesquisador. Em consequência, os trabalhos com essa metodologia costumam ser uma enorme descrição. Duarte (2002) explica que a entrevista flui muito mais tranquilamente quando é realizada na residência da pessoa entrevistada, onde ele se sente mais confortável. Se for no ambiente do trabalho, muitas vezes, os depoimentos costumam aguçar a ansiedade com relação ao tempo de duração, medo de não falar algo que outra pessoa possa entender errado, e muitos outros fatores que podem interromper o livre fluxo de idéias, precipitando para o encerramento do depoimento. Porém, se for em ambiente doméstico, privado, parece haver mais liberdade para expressão das ideias e menos preocupação com o tempo. Esses depoimentos costumam ser mais longos e, de modo geral, mais densos e produtivos, explorando o máximo do assunto em causa, a partir do conhecimento do participante.

O ponto principal dessa abordagem qualitativa é a obtenção de informações aprofundadas sobre um assunto ou um problema prático e social de um determinado grupo, como o caso dos professores guineenses. Segundo Mussi et al (2019, p. 421), os “estudos com essa abordagem objetivam o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”. Os autores mostram ainda que a abordagem qualitativa foca “sua atenção na indução dos mecanismos subjacentes aos comportamentos e as interpretações destes pelos próprios sujeitos, valorizando a diversidade” (Mussi et al, 2019, p. 421). Essa abordagem permite que os próprios entrevistados expressem, subjetivamente, seus sentimentos com relação ao que está sendo pesquisado.

É relevante essa abordagem qualitativa no desenvolvimento da nossa investigação, visto que buscamos refletir sobre quais são as concepções de professores guineenses (bacharelados e licenciados) sobre o processo de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Valorizamos as experiências dos professores (participantes) e deixamos-os expressar livremente tudo que já vivenciaram em sala de aula. Neste capítulo, descrevemos e explicamos com precisão as relações entre os professores e os alunos; entre a forma do ensino e o conteúdo; entre as abordagens e as metodologias. Aprofundamos a discussão em busca de uma compreensão mais precisa possível do problema da pesquisa, sem deixar as orientações dos dados teóricos e empíricos, permitindo aos participantes a explanação subjetiva dos seus sentimentos, buscando os resultados mais fidedignos possíveis. Essas são características da pesquisa qualitativa (Silvéria; Córdova, 2009, p. 32).

Para Gil (2002), a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre

a dinâmica, isto quer dizer que é difícil definir os seus critérios *a priori*, porque a análise do problema pesquisado vai depender de como os participantes explicam, analisam e interpretam o fenômeno de pesquisa.

Para isso, o autor esclarece a diferença entre as duas abordagens (qualitativa e quantitativa):

Nas pesquisas quantitativas, as categorias são freqüentemente estabelecidas *a priori*, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc (GIL, 2002, p. 134).

Portanto, a pesquisa qualitativa é tão flexível que só é analisada a partir de percepções e interpretações dos envolvidos. Embora haja sempre um planejamento, esse pode receber alterações ao longo da pesquisa. Os resultados condicionam a análise e interpretação, bem como nos lembra Minayo (2012, p. 04), “mas é também crucial estar tão atento e tão aberto às novidades do campo que, caso seja preciso, o investigador abra mão de suas certezas a favor dos influxos da realidade”. Dessa forma, devemos estar atentos aos fatores que, de alguma forma, podem interferir na interpretação dos dados da nossa pesquisa. Essa flexibilidade é um dos maiores aprendizados, pois é “um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador” (Duarte, 2002, p. 140).

Enfim, perante tudo o que tratamos aqui, classificamos a nossa pesquisa como estudos de campo, a partir de um esboço caracterizado por estes estudos.

4.4 Estudos de campo

Gil (2002, p. 53) explica que

O estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

O aprofundamento em questões de LP foi razão essencial para nossa pesquisa, pois entendemos que depois de ser finalizada nossa investigação vai contribuir para o ensino de LP na Guiné-Bissau. Por este motivo, optamos por esta pesquisa, a fim de ter maior contato com a atividade dos docentes guineenses, para entender os fatores que exercem influência no baixo rendimento no ensino de LP.

Apesar de todas as etapas da nossa pesquisa terem sido realizadas de forma virtual,

conseguimos perceber o nó que é pertinente desatar para que haja mudanças. Antes de irmos ao campo, fizemos um plano a ser aplicado, mas percebe-se “não há como definir *a priori* as etapas a serem seguidas em todas as pesquisas dessa natureza. Isso porque a especificidade de cada estudo de campo acaba por ditar seus próprios procedimentos” (Gil, 2002, p. 131). Ou seja, esta investigação que consiste em coletar dados diretamente no local onde o fenômeno ocorre pode adquirir algumas mudanças ao longo da sua realização, isto é, na maioria das vezes, inicia-se com um plano bem geral, que, ao longo do processo, acaba adquirindo vários ajustes. Então, como foi necessário, ajustamos os objetivos e deixamos os nossos participantes descrever com maior profundidade e precisão sobre o seu ensino.

Fonseca (2002) explica que a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas que participam da pesquisa.

Para além disso, este tipo de pesquisa focaliza em uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, ou voltada para qualquer outra atividade humana. Sendo assim, a nossa pesquisa será desenvolvida por meio dos questionários, observando a concepção dos professores sobre suas experiências em sala de aula com respeito ao ensino de LP.

4.5 Procedimentos para coleta dos dados

Fonseca (2002) explica que a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas que participam da pesquisa.

Uma vez que não tem uma única forma de abordagem, como citamos na seção 1.3, também não tem uma única técnica de coletar os dados; aliás, cada pesquisador adota ou escolhe os procedimentos necessários que correspondem adequadamente à sua pesquisa, em consideração ao seu público alvo.

Para conseguirmos o nosso público-alvo, fizemos um formulário, indagando sobre a disponibilidade para participar da pesquisa. Enviamos convite pelo e-mail por meio de formulário (Google Forms), essa foi a primeira forma de participante manifestar seu interesse. Após o convite, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é um documento recomendado na realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Neste documento são esclarecidas todas as etapas da pesquisa para que o participante possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Lembrando que a pesquisa é

virtual, então, o termo foi enviado pelo email em PDF. Foi impresso, assinado e escaneado por aqueles que participaram da pesquisa. Os gastos de impressão e scanner foram ressarcidos por mim, pesquisador responsável, através da transferência bancária.

Nossos participantes são os professores guineenses que já têm experiência no ensino, especificamente, os professores de LP. Os procedimentos usados nessa coleta dos dados dão liberdade para os participantes relatar ou descrever situações que tenham vivido além das perguntas. Segundo Gil (2002), esse é um dos processos mais viáveis para encontrar uma informação sobre determinado fenômeno, que consiste em observar, analisar e aproximar dos envolvidos. Algo que fizemos ao longo dessa jornada.

Em nossa coleta de dados, decidimos escolher um instrumento de coleta que entendemos por bem que é adequado para nossa pesquisa, já que não conseguimos ir a campo de forma presencial.

4.6 Questionários

As pesquisas qualitativas ou nos estudos de campo requerem vários instrumentos para coletas de dados, tais como: formulários, questionários, entrevistas e escalas de observação (Gil, 2002). Optamos por questionários pelos seguintes motivos: a) a nossa pesquisa é virtual; b) o público-alvo (professores) são pessoas ‘letradas’; c) permitem que o fenômeno em pesquisa seja descrito detalhadamente e d) ajudam-nos a ter os dados mais fidedignos, sem transcrição da nossa parte.

Consoante a essas orientações, eis as perguntas que elaboramos:

Quadro 3: Questionários aplicados na pesquisa

Nº	QUESTIONÁRIOS
	1ª SECCÃO – VIDA E DOCÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU
01	Em que ano o(a) senhor(a) iniciou a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa? (exemplo: 2023/2024)
02	Quais são os níveis que o(a) senhor(a) leciona?
03	Onde fica localizada a escola onde o(a) senhor(a) leciona? É pública ou privada?
04	Como sendo o/a professor/a dessa disciplina de LP, quais são os conteúdos que predominam nas suas aulas? Por exemplo: conteúdos gramaticais, produção escrita,

	leitura etc. (liste-os por ordem, caso se lembrar).
05	Tratando-se das suas avaliações (chamada escrita, chamada oral e trabalho de grupo), o que o/a senhor/a mais solicita nessas tarefas de Língua Portuguesa? E por que?
06	Em quantas escolas o/a senhor/a leciona? Em que regime de trabalho (efetivo ou com contrato temporário)?
	2ª SECCÃO – OS ESTUDOS
07	Qual é a sua formação?
08	Onde o/a senhor/a fez sua graduação. (Universidade/Faculdade/Escola e País)?
09	De que maneira o Crioulo (a língua mais falada na Guiné-Bissau) pode agregar no ensino?
10	Quais eram suas concepções de Língua Portuguesa e o que mudou após os estudos na graduação ou pós-graduação?
11	Ao longo da história, fomos levados a crer que o nosso ensino deve seguir os padrões europeizados. No caso de Língua Portuguesa, deve-se ensinar como se ensina em Portugal. Como o(a) senhor(a) vê essa questão?
12	Fale um pouco do seu percurso acadêmico durante o ensino secundário, especificamente no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa. Isto é, os pontos altos (sucessos) e baixos (dificuldades), quando era estudante do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano).
13	Caso o(a) senhor(a) tenha algo a dizer a respeito de ensino de LP na Guiné-Bissau que não está no rol dos questionários, sinta-se à vontade de comentar o assunto.

Dessas questões, analisamos sete (7) que são: 4, 5, 9, 10, 11, 12 e 13, pois as outras informam os dados pessoais. Preferimos não as levar em quadro das análises, como fizemos com as outras, porque são informações que já descrevemos nos perfis destes participantes.

4.7 Procedimentos éticos

Fonseca (2002) explica que a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas

que participam da pesquisa.

A partir do momento em que a pesquisa trata de seres humanos, deve ser conduzida pelo agente que cuida dessa parte. Tudo deve basear-se dentro de um parâmetro ético, no qual a pesquisa é conferida antes da sua aplicação. E muitas instituições adotam este método para coletar dados.

Aqui no Brasil, geralmente, toda instituição que realiza pesquisas com seres humanos deve ter um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Essa entidade é responsável por analisar a boa conduta e os procedimentos éticos que uma pesquisa deve ter, durante a fase da sua realização, assim como a análise de dados coletados. Segundo Paiva (2019, p. 17), “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes -, é importante ser a ética a condutora das ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”.

Para terminar, adotamos essa postura ética, segundo Rosa (2002), porque analisamos em detalhes as respostas e compreendemos a complexidade do objeto em pesquisa no contexto do grupo social ou cultural e respeitamos a identidade dos colaboradores com intuito de evitar os possíveis danos ou prejuízos para participante de pesquisa.

4.8 Perfis dos participantes

Fonseca (2002) explica que a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas que participam da pesquisa.

São sete (7) participantes desta pesquisa e embora quiséssemos um número maior, porém não conseguimos a adesão dos professores. Estes participantes são professores formados: graduação/bacharelado e licenciatura e todos lecionam a disciplina de LP, nas escolas públicas assim como nas privadas na Guiné-Bissau. São professores no nível de terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, níveis que constituem a quarta e a última fase do Ensino Básico e ao Ensino Secundário que corresponde ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, inclusive alguns lecionam nos centros de formação de professores do Ensino Básico.

A participação nesta pesquisa foi de forma voluntária, ou seja, os participantes se manifestaram de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida, depois que receberam o formulário de inquérito à disposição para participar da pesquisa, seguido do TCLE e os questionários. Não tínhamos compromisso de pagar nossos participantes.

O tempo previsto para responder os questionários é de 50 minutos. Entregamos os questionários aos participantes, só depois de uma semana que fizemos a recolha, levando em consideração a ocupação deles; aliás, concedemos esse tempo e liberdade de responder com tranquilidade para que o sujeito se sinta confiante e seguro em responder, segundo Duarte (2002). Os participantes responderam a todas as questões, mas ficou claro, no TCLE, que não havia necessidade de explicação ou justificativa em caso de não responderem alguma, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Ficamos muito satisfeitos pela colaboração e adesão de todos os participantes.

Para garantir o total anonimato dos nomes dos nossos participantes, usamos a sigla PP, isto quer dizer (Professor/a Participante), seguida do número correspondente à ordem alfabética de nomes dos participantes. Como podemos ver no desenho de perfis³ destes participantes a seguir.

PP1- Iniciei a lecionar essa disciplina em 2003/2004. Os lecionados até a presente data são 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Leciono numa só escola, dantes lecionava como professora contratada temporária, mas há seis anos lecionei como professora novo ingresso. Frequentei o curso de formação dos professores com grau de bacharel na escola de formação dos professores aqui na Guiné-Bissau.

PP2- Comecei a lecionar a partir do ano de 2020/2021. Os níveis que eu leciono são 7º Ano a 12º ano de escolaridade. Eu trabalho só numa escola, mas com a categoria de novo ingresso. A minha formação é de professor de Língua Portuguesa. Eu fiz a minha graduação na Escola Normal Superior TCHICO TÉ, na Guiné-Bissau

PP3- Iniciei a lecionar a disciplina da LP no ano 2019/2020. Leciono os seguintes níveis: 7º, 8º e 9º Ano. Trabalho em duas escolas, uma pública e outra privada; numa como efetivo (na escola privada) e na outra como novo ingresso (na escola pública). Sou licenciado em Pedagogia pelo Instituto de Pedagogia e Administração Educacional (INPAE) na Guiné-Bissau

PP4- Iniciei a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em 2012. Leciono 10º e 12º Ano, efetivo; Instituto Superior de Formação de Professores (ISFP) e Instituto da Pedagogia e Administração, Gestão Educacional, contratado. A minha formação: bacharelato em Língua Portuguesa e licenciado em Administração Educacional. Fiz a minha graduação no Instituto da

³ Vale destacar que não interferimos nos perfis nem nas respostas dos nossos participantes quanto à correção, ou seja, mantivemos a escrita original apresentada pelo professor participante.

Pedagogia e Administração (INPAE) Guiné-Bissau

PP5- Eu iniciei a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em 2022/2023. É apenas o nível 7º Ano de escolaridade. São duas escolas, uma privada no regime de novo ingresso, mas que está em processo de efetivação e outra é privada no regime de contrato temporário. A minha formação é Administração e Gestão dos Recursos Humanos. É no Instituto Superior do Horizonte na Guiné-Bissau, meu país.

PP6- O ano foi a partir do ano letivo 2011/2012. Eu leciono de 7º a 12º Ano, no liceu e Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo Guiné-Bissau -ADPP. Neste momento, leciono na escola de formação de professores de Ensino Básico (privada), Liceu Público, ADPP (privada). Tenho grau de Bacharel na Escola Superior de Educação – ESE em Bissau e Licenciando em Direito na Faculdade de Direito de Bissau.

PP7- Iniciei a lecionar em Língua Portuguesa em 2018/2019. Leciono de 7º a 12º Ano de escolaridade. Sim, confirmo que é escola pública. Eu leciono-me em três como o professor contratado para o efeito de prestação de serviço temporal. Conclui a licenciatura recentemente. Fui graduado pelo Instituto de Pedagogia e Administração Educacional- INPAE.

Quadro 4: Formação acadêmica dos professores participantes.

Níveis de formação acadêmica dos Professores Participantes (PP) da pesquisa				
Grau de formação	PP	Níveis acadêmicos	Área de formação	Anos de trabalho
Nível de graduação	PP1	Grau de bacharel	Língua Portuguesa	2003/2004
	PP2	Grau de bacharel	Língua Portuguesa	2020/2021
	PP3	Grau de licenciado	Pedagogia e Administração Educacional	2019/2020
	PP4	Grau de licenciado	Pedagogia e Administração Educacional	2012

	PP5	Grau de licenciado	Administração e Gestão dos Recursos Humanos	2022/2023
	PP6	Grau de bacharel	Língua Portuguesa e Licenciando em Direito	2011/2012
	PP7	Grau de licenciado	Pedagogia e Administração Educacional	2018/2019
Nível de pós-graduação	—	—	—	—

Como podemos ver, ainda temos problema crítico no ensino, apesar de que, nesses últimos anos, o país tenha feito boas movimentações em relação à formação e à capacitação dos professores, porém podemos notar que neste quadro temos ainda bacharéis dando aulas, como dados comprovam que no universo de sete (7) professores e três (3) deles com grau de bacharéis dando aula já que não são habilitados para lecionar. Muitos professores de ensino no país carecem da formação científica e pedagógica, o que garantiria uma educação de qualidade, o que se reflete no baixo desempenho acadêmico dos alunos e na alta taxa de abandono escolar, bem como na elevada taxa de repetência.

Nesta pesquisa, vimos três (3) dos professores licenciados que não têm formação em LP lecionando essa disciplina. Sabemos que é um pouco proveitoso, um professor que não é formado em uma área específica de conhecimento ou de disciplina curricular, dando aula dessa disciplina, no entanto, é possível na Guiné-Bissau por causa da escassez dos professores. Aliás, dados de avaliação nacional indicam que apenas 35% dos professores têm formação adequada (científica e pedagógica) para lecionar, uma percentagem muito abaixo da média regional da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), que é de 70%. Já que temos a falta destes professores, faz com que muitos que não são licenciados (como o próprio nome indica, curso que dá licença ou habilita o profissional a atuar como professor) atuem como professores.

Os participantes desta pesquisa são formados, como destacamos neste quadro 2: **formação acadêmica dos professores participantes**. Escolhemos trabalhar com este público,

porque entendemos que é aquele que tem informação e experiência (**anos de trabalho**) no que diz respeito ao ensino de LP na Guiné-Bissau.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para o capítulo de **análise dos dados**, os questionários coletados são divididos em duas secções: uma trata de “vida docência na Guiné-Bissau” e outra de “estudos dos professores participantes”. Nesse sentido, discutimos seis (6) questões que são teores da nossa pesquisa. Fizemos uma discussão à volta destas perguntas para entender como e de qual viés que se ensina a LP na Guiné-Bissau. Demonstramos o que está em falta no nosso ensino, baseado em alguns autores que discutem esse assunto.

Analizamos os dados segundo os princípios que orientam a análise qualitativa. Nessa análise, buscamos entender a complexidade de concepções de língua, linguagem, gramática, ensino e metodologia dos professores da Guiné-Bissau em relação ao processo de ensino de LP na Guiné-Bissau. Todas as questões que aplicamos são de uma constituição subjetiva, respeitando valores e universo dos nossos participantes, a partir de uma espaço mais profundo das relações deles com o processo de ensino-aprendizagem de LP.

A partir dessas considerações, começamos analisando nossos dados:

5.1 Os conteúdos predominantes na aula de português

Quadro 5: Análise da questão sobre os conteúdos predominantes na aula de português

Como sendo o/a professor/a da disciplina de LP, quais são os conteúdos que predominam nas suas aulas? (liste-os por ordem, caso se lembrar).	
PP1	<i>Os conteúdos predominantes nas minhas disciplinas são: conteúdos gramaticais e a leitura.</i>
PP2	<i>Os conteúdos são: tipos de conjunção verbais, 1ª, 2ª e 3ª; comunicação e linguagem, elementos de comunicação, função de linguagem, leitura e interpretação do texto narrativas, origem da língua portuguesa.</i>
PP3	<i>Os conteúdos que predominam nas minhas aulas são conteúdos gramaticais, produção escrita, diálogo e a leitura.</i>
PP4	<i>Os conteúdos predominantes nas minhas aulas são: leitura e interpretação de texto, produção da escrita e modos e tempos verbais.</i>

PP5	<i>São conteúdos gramaticais, produção escrita, domínio de leitura, interpretação do texto, classe de palavras, comunicação e linguagem, função de linguagem, subclasse dos nomes, modos e tempos verbais, etc.</i>
PP6	<i>Conhecimentos linguísticos ou competência linguística, produção textual, leitura, funcionamento de língua (gramática).</i>
PP7	<i>Os conteúdos que predominam nas minhas aulas são: gramaticais e produção escrita. Leitura se realiza uma vez por ano.</i>

Como podemos perceber, fizemos essa questão para conseguir extrair o núcleo que predomina no ensino de LP na Guiné-Bissau. No universo de sete (7) respostas, apenas dois participantes não colocaram os “conteúdos gramaticais” na primeira posição, como podemos seguir as respostas: **PP1** “os conteúdos predominantes nas minhas disciplinas são: conteúdos gramaticais e a leitura”; ou **PP3** “os conteúdos que predominam nas minhas aulas são conteúdos gramaticais, produção escrita, diálogo e a leitura”; também **PP7** “os conteúdos que predominam nas minhas aulas são: gramaticais e produção escrita. Leitura se realiza uma vez por ano”. Embora tenham referido outros conteúdos, não deixam de expor os conteúdos gramaticais na primeira ordem, também referem-se a “leitura” que é um dos pontos que mencionamos no **Capítulo I** desta dissertação, mais específico, no subcapítulo “**a leitura e a oralidade**”. Vimos que é interessante praticar a leitura e a oralidade que são uma das formas muito fundamental para aperfeiçoar a fala.

Como se vê nestas respostas, isso explica com maior clareza a predominância da gramática na aula de português destes professores. No entanto, pelas leituras que fizemos até aqui, seria melhor focar menos na gramática normativa, ou seja, gostaríamos de “desafiar aos professores de se eleger outro núcleo para o trabalho pedagógico com a linguagem que não seja a gramática” (Antunes, 1961, p. 38). Não é que queremos descartar a gramática, pois sabemos que ela é muito importante, mas ela é apenas uma parte que se complementa com outras partes dos nossos discursos, por isso não deve ser considerada acima de outros núcleos de LP. Melhor dizendo, muitos professores acreditam que ensinar a gramática é ensinar a forma “correta” de falar, mas isto não é a verdade, porque qualquer pessoa que sabe falar a língua, fala-a levando em consideração a parte gramatical dessa língua. Irandé Antunes (2014) esclarece essa

percepção quanto à gramática:

Ou seja, a gramática é a parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal. No entanto, não me parece que seja demais reafirmar que a gramática, mesmo sendo necessária, não é suficiente: e a parte, apenas, da atividade discursiva. O que significa dizer que, se é verdade que não falamos sem a gramática, também é o fato que não falamos com a gramática (Antunes 2014, p. 32).

Diante deste esclarecimento, percebemos que não podemos construir uma atividade discursiva com o conhecimento gramatical isolado, pois ela é parte necessária, porém insuficiente. Isto quer dizer que, para que uma atividade discursiva seja completa, precisamos de outros conteúdos. Por isso, não devemos ignorar os conteúdos da leitura, interpretação do texto e produção escrita, assim como a morfossintaxe, implicações semânticas e pragmáticas, entre outras. Então, quando um professor cinge aos conteúdos gramaticais, acaba consumindo maior parte do seu tempo em sala de aula com esses conteúdos do que quaisquer outros.

Acerca dos conteúdos gramaticais, com certeza há maior presença daqueles ligados aos verbos, isto é, a conjugação verbal é mais presente em aulas de português, como o participante **PP2** especifica, também **PP5** faz questão de demonstrar a parte da gramática até “*modos e tempos verbais*”. Uma aprendizagem dessa, o aluno acaba ficando sem tempo para leitura e interpretação do texto, para produção escrita, dentre demais implicações necessárias para sua aprendizagem. A tarefa precípua dos educadores na fase fundamental do ensino é promover uma boa e plena educação, em que o aprendiz consiga superar seu nível de incompreensão. Será que os professores conseguem fazer isso com maior desempenho? Será que não desperdiçam tempo no ensino de verbos e outras nomenclaturas?

Bagno (2011) realiza muitas perguntas semelhantes e críticas a respeito deste tipo de ensino:

[...] será que alguém acredita que é possível levar uma pessoa a dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita obrigando ela a decorar a suposta diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal? Ou a fazer uma criança na 5ª série/6º ano (lembrando que, segundo as pesquisas, a maioria dos alunos nessa etapa do ensino são praticamente analfabetos) a reconhecer e rotular uma oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo? Ou a querer que essa mesma criança aprenda o que é um fonema e, para piorar, segundo a definição totalmente errada, do ponto de vista da linguística científica, de fonema como “som da língua”? (Bagno, 2011, p. 23).

Porém, é obrigação do aluno decorar as orações subordinadas, os verbos ou entre outros elementos da frase, porque a maioria dos exercícios, infelizmente, abordam a temática, como podemos conferir na figura abaixo:

Figura 02- Exercícios verbais

4) Completa as seguintes frases, escolhendo uma entre quatro hipóteses dadas.

----- muito tempo que não o via.

(havemos / hão / há / hei)

Ela----- melhor com óculos

(leste / lê / leem / leio)

----- aí uma grande chuvada!

(Vem / venho / vêm / vens)

Eu----- de visitar Bafata.

(Hão / há / hei / havemos)

Fonte: Cá (2019)

O professor sempre deve pensar no que pode fazer com que aluno se sinta mais à vontade na aula de português. Dando essa liberdade para o aluno, por exemplo, a escrever sua autobiografia, sem ficar acanhado, à volta com a gramática normativa. Assim ele se sentiria mais à vontade para narrar sua história sem se preocupar com a opções de arrumar as palavras numa sequência inteligível e gramatical. De acordo com Bakhtin (2003 [1952-1953] *apud* Dias 2013, p. 45), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realiza”. Escrever uma autobiografia significa expor enunciados concretos com muita liberdade, portanto não deve estar resumido ou congestionado por escolhas de belas palavras ou “frases soltas”.

Irané Antunes (2014) esclarece a questão da escrita na escola:

Como não me tenho cansado de afirmar: somente na escola a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas”, descontextualizadas, contrariando até mesmo o que fazem as crianças quando estão aprendendo os jeitos mais elementares de interagir verbalmente. somente na escola que a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções (Antunes, 2014, p. 33).

Muitos de nós, sem muita atenção, escrevemos os textos sem levar em consideração nossos leitores. De acordo com Antunes (2014), esses textos acabam carregando conteúdos vazios. Os textos a que a autora se refere aqui são aqueles que forçadamente utilizamos frases soltas e descontextualizadas.

Apenas dois participantes que não colocam os conteúdos gramaticais na primeira

ordem, isso demonstra o quanto a gramática passa a ser o núcleo central no ensino da LP na Guiné-Bissau.

Os conhecimentos linguísticos referidos aqui são bases fundamentais na aprendizagem da língua, porque trata-se de um conjunto de conhecimentos que permitem compreender o sentido de um texto, das palavras que constroem esse texto ou das sentenças, porque devemos confrontar os maiores níveis de interação entre o nosso conhecimento (do mundo) e o texto (Freire, 1989), o que, geralmente, não é visto no ensino limitado da gramática.

Na ordem dessa predominância, **PP4** refere-se à “*leitura e interpretação de texto*” na primeira ordem, que é um núcleo importante e que deve ser eleito na aula de LP como se faz com conteúdos gramaticais, ou **PP6** que demonstra também, na primeira ordem, os “*conhecimentos linguísticos ou competência linguística, produção textual, leitura, funcionamento de língua (gramática)*”. Travaglia (1997) explica que sempre repetimos os tópicos gramaticais todos os anos; aliás, passando de níveis após níveis, é como se os conteúdos gramaticais não mudassem, sobretudo, nos últimos níveis escolares do Ensino Secundário: 10^a, 11^a e 12^a das escolas da Guiné-Bissau:

A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais, classificação de palavras e sua flexão análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação de pontuação (Travaglia, 1997, p. 101).

É inegável a afirmação do autor quanto ao tempo e aos conteúdos da aula de português. Contudo, é necessário que haja equilíbrio entre os núcleos, não ficando limitado à utilização da metalinguagem. Isto não significa dizer que devemos suprimir a metalinguística, nem sequer os conteúdos ligados à gramática, pois sabemos muito bem o quanto a gramática é fundamental para a aprendizagem da segunda ou terceira língua.

Diante de tudo que tratamos, só fazemos questão de realçar a predominância de gramática, a nossa intenção é demonstrar a importância de que os conteúdos sejam equilibrados, levando em conta outros que podem ser aproveitados na aula de português. Vimos que os participantes mencionam outros conteúdos além dos gramaticais, isso comprova que eles não estão limitados só na parte gramatical apesar dela é mais explorada.

5.2 Questão sobre avaliação dos alunos

Quadro 6: Análise da questão relativa à avaliação dos alunos

Tratando-se das suas avaliações (chamada escrita, chamada oral e trabalho de grupo), o que o/a senhor/a mais solicita nessas tarefas de Língua Portuguesa? E por que?	
PPI	<i>Solicito a chamada oral, porque é a única avaliação credível atualmente que obriga o aluno a preparar-se melhor</i>
PP2	<i>No que diz respeito às minhas avaliações eu recomendo fazer todos, porque o professor é dar e receber, quando dá matéria durante um tempo tem que fazer a correção do seu trabalho</i>
PP3	<i>Nas minhas avaliações solicito mais as chamadas orais e trabalho em grupo</i>
PP4	<i>Solicito nessas avaliações a coerências lógica das respostas escrita e oral, porque permite-lhes organizar corretamente as suas ideias a responder</i>
PP5	<i>Chamada oral, escrita, trabalho individual e grupo. Porque através das avaliações que o professor consiga saber se os seus alunos estão aprender os conteúdos</i>
PP6	<i>Chamada escrita, oralidade, trabalho de grupo, testes individuais</i>
PP7	<i>Solicito aos meus educandos realizar mais chamadas escritas durante o ano que a oral ou grupo.</i>

Como sabemos, a escola ou PPP de cada escola “tem estruturado a organização das tarefas curriculares convertendo a avaliação num processo de controlo de resultados” (Pacheco, 1998, p. 113). De acordo com Tyler (1973: 105) “a análise da prática tem realçado que a escola valoriza a avaliação como processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados” (*apud* Pacheco, 1998, p. 113)

Sendo um processo para determinar os objetivos da educação, é muito importante que os educandos sejam avaliados.

Com isso, podemos perceber quanto os professores foram com muita precisão e clareza, sobretudo, nas suas justificativas em relação à essa questão da avaliação. Não é de se estranhar, pois várias vezes, os professores queixam-se que eles estão cumprindo com a parte deles e os alunos estão menos colaborando, isto é, de estudar no máximo para conseguir boas notas, porque a nota é a parte de uma avaliação de cada processo que constrói uma série. É preciso que o aluno consiga provar que ele já tem o domínio ou mais ou menos, daquilo que ele

aprendeu durante uma série, como afirma **PP5b**: *“porque através das avaliações que o professor consiga saber se os seus alunos estão aprender os conteúdos”* e assim para poder passar para outra classe.

No contexto da Guiné-Bissau, essa nota é que se conta se o aluno deve ou não prosseguir por outro nível. Nessa avaliação é obrigado os alunos tiveram boas notas para prosseguirem de nível; aliás, não só se tiraram boas notas nas avaliações, mas se perceberam o assunto em que estão sendo avaliados, apesar dela ser subjetiva, dependendo de como o professor avalia. Contudo, é percebido a pouca responsabilidade dos alunos, isso faz com que os professores lhes avaliem de forma rigorosa, como aponta **PP1**: *“solicito a chamada oral, porque é a única avaliação credível atualmente que obriga o aluno a preparar-se melhor”* ou podemos notar neste processo a reciprocidade (dar e receber) como afirma **PP2** *“no que diz respeito às minhas avaliações eu recomendo fazer todos, porque o professor é dar e receber, quando dá matéria durante um tempo tem que fazer a correção do seu trabalho. Ainda dá para perceber que alguns professores escolhem um método avaliativo que desafie os alunos estudar, como no caso deste participante, **PP7**, que não opta por trabalho em grupo: “solicito aos meus educandos realizar mais chamadas escritas durante o ano que a oral ou grupo”* É a liberdade de professor adotar o seu método, baseado naquilo que a escola propus, contudo, devemos levar em conta o estado psicológico do aluno para que avaliação não lhe traga muitos prejuízos.

Apesar de sabemos que essa avaliação dos alunos é muito relevante, pois durante o período ela permite que o professor acompanhe o progresso dos estudantes, assim, identificar dificuldades dos seus educandos, ajudando-lhes a aperfeiçoar naquilo que é necessário. Por isso, de modo nenhum, o professor deve abrir mão dela.

Por outro lado, vê-se nas respostas muitos participantes se preferem chamadas orais, como no caso de **PP3** *“nas minhas avaliações solicito mais as chamadas orais e trabalho em grupo”*, ou **PP4** *“solicito nessas avaliações a coerências lógica das respostas escrita e oral, porque permite-lhes organizar corretamente as suas ideias a responder”*, como podemos perceber na resposta do participante **PP6** indo mais diretamente: *“chamada escrita, oralidade, trabalho de grupo, testes individuais”*

Essa oralidade vista nas suas avaliações é mais para realçar o papel da oralidade no ensino da LP que, geralmente, vinha sendo atribuída pouca importância no espaço escolar. Contudo, é bom saber que:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar da língua portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no

sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.) (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Dando a importância à oralidade, ajudará os alunos a terem diversos domínios dos gêneros acadêmicos, o que é muito relevante para suas aprendizagens, como aponta este documento do ensino brasileiro, Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, (1998).

Em suma, a avaliação dos alunos desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento acadêmico do aluno, pois a partir da avaliação é possível acompanhar a aprendizagem dos alunos, identificar suas necessidades e oferecer suporte adequado para ajudá-los atingir um potencial máximo. Também a avaliação envolve uma análise de desempenho dos alunos em diferentes áreas de conhecimento e contribui para um ensino mais eficaz.

5.3 Língua Crioula (guineense)

Quadro 7: Análise da questão relativa à Língua Crioula (guineense)

De que maneira o Crioulo (a língua mais falada na Guiné-Bissau) pode agregar no ensino?	
PP1	<i>Tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos, pode servir de meio de facilitação de aprendizagem e ensino.</i>
PP2	<i>Na verdade a língua crioula é mais falada na Guiné-Bissau, mas por falta de gramática crioulo e também a língua crioulo não é oficializada na Guiné-Bissau.</i>
PP3	<i>O crioulo pode-se agregar no ensino se for harmonizada a sua escrita e produzida a sua gramática, dicionário e livros.</i>
PP4	<i>O crioulo como a língua mais falada na Guiné-Bissau pode agregar no ensino para facilitar a transmissão e a compreensão de conteúdos lecionados.</i>
PP5	<i>É língua crioulo, mas a língua do ensino é portuguesa como língua oficial. Mas usamos língua crioulo, caso se os alunos estão a ter dificuldades em termos de compreensão dos conteúdos.</i>

PP6	<i>Portugues até podia ser, mas é tão longe ainda, pois o nível de compreensão é um pouco difícil, por isso, talvez o crioulo seja melhor.</i>
PP7	<i>O crioulo pode associar-se ao ensino quando propusemos esta língua como fator principal para se educar os nossos alunos.</i>

Muitos novos pesquisadores (linguistas) guineenses, como Augel (1997), Mané (2024), Cá (2019), entre outros, discutem a relevância de se implementar a Língua Crioula (doravante LC) no ensino, sobretudo, nas fases iniciais nas escolas da Guiné-Bissau. Essa proposição é aceita por muitos acadêmicos, considerando que o crioulo é uma língua franca e veicular na maioria dos contextos guineenses. Realmente, sabemos que ela é importante por ser o principal meio de comunicação do país, falada por mais de 90% da população. Se o crioulo for implementado permitirá mais o diálogo entre professor e aluno.

Embora queiramos que a implementação da LC seja uma realidade, mas antes de pensar num ensino bilíngue, é importante sabermos que há fatores cruciais que podem impedir que seja concretizada, facilmente. Fatores como a necessidade de criar uma ortografia unificada, falta de materiais didáticos e paradidáticos, pois estamos falando de um país que nem sequer consegue produzir materiais escolares (livros em língua portuguesa) por conta própria. em princípio terá mais dificuldades em produzir os materiais em duas línguas (português e crioulo), (Mané, 2024); sem contar com o treinamento dos professores já formados em LP para esse novo modelo, entre outros fatores.

De acordo com Mané (2024):

Em contrapartida, adotar um modelo de ensino bilíngue significaria investir mais na educação, na política linguística e no planejamento linguístico, aqui entendidos nos termos de Calvet (2007). Qualquer governo que quisesse enveredar por esse caminho, teria necessariamente que elevar o status do Kriol à língua de ensino e, quiçá, à língua oficial; contrataria técnicos para normatização de sua forma escrita, confeccionaria materiais didáticos em Kriol; formaria e capacitaria professores para saber lidar com o novo modelo de ensino. Tudo isso é muito custoso para um país cuja a dívida pública é a mais alta do mundo em 2021, segundo um levantamento do Fundo Monetário Internacional (FMI) no âmbito dos critérios de convergência da União Económica e Monetária Oeste Africana (UEMOA), com uma dívida pública na ordem de 79% do seu PIB (Mané, 2024, p. 92).

Como se vê, é um projeto que exige muito investimento financeiro para sua realização e sabemos que a Guiné-Bissau ainda não está preparada para essa finalidade. Entretanto, a nossa

questão não é necessariamente a sua implementação, mas de Estado autorizar que essa língua sirva de **auxílio, elo**, ou seja, que passe a ser usada **lado a lado** com o português, como **PP4** afirma: *“o crioulo como a língua mais falada na Guiné-Bissau pode agregar no ensino para facilitar a transmissão e a compreensão de conteúdos lecionados”*, ou **PP1** mostrou que *“tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos, pode servir de meio de facilitação de aprendizagem e ensino”*. Porque ensinar é adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências de forma eficaz ou fazer com que a pessoa compreenda o ambiente social, político, as artes e os valores básicos da sociedade. Mas se esse aluno não está conseguindo aprender de forma em que desenvolverá seu autoconhecimento, o ensino para ele seria de balde. Por isso, o professor deve estar muito atento, acompanhando todo processo de aprendizagem do aluno em detalhe, não só ditando matéria (apontamento).

De acordo com Paulo Freire (1970), *“a educação deveria problematizar questões fundamentais da vida, servindo, assim, como um ato de desvelamento da realidade, ou seja, como imersão e emersão da consciência para a inserção crítica”* (Rottava; Santos, 2006, p. 22). Por isso, o professor deve ajudar o aluno a questionar a realidade e desenvolver um raciocínio para resolver problemas. Digamos, se a esse aluno não for permitido se expressar na língua do seu domínio, com certeza, não será capaz de desenvolver o autoconhecimento e a capacidade crítica da realidade.

Portanto, estamos de acordo com **PP7** que apontou que *“o crioulo pode associar-se ao ensino quando propusemos esta língua como fator principal para se educar os nossos alunos”*. Também concordamos com outro participante, **PP5**, que respondeu: *“é língua crioulo, mas a língua do ensino é portuguesa como língua oficial. Mas usamos língua crioulo, caso se os alunos estão a ter dificuldades em termos de compreensão dos conteúdos”*. E para **PP6** o *“portugues até podia ser, mas é tão longe ainda, pois o nível de compreensão é um pouco difícil, por isso, talvez o crioulo seja melhor”*.

Entretanto, algumas escolas aceitam que o professor explique conteúdos complexos em LC, mas outras não aceitam essa proposta como podemos ver nessas respostas de participante **PP2**: *“na verdade a língua crioula é mais falada na Guiné-Bissau, mas por falta de gramática crioulo e também a língua crioulo não é oficializada na Guiné-Bissau”*, não deve ser usada no ensino, por enquanto. E outro participante **PP3**, respondeu que *“o crioulo pode-se agregar no ensino se for harmonizada a sua escrita”*. Como podemos ver, esses dois últimos participantes, não concordam que a LC seja elo/auxílio, neste preciso momento, porque eles entendem que o Crioulo precisa ser registrada e oficializada por escrito, para assumir esse papel no ensino.

O conhecimento não deve ser isolado ou fora da realidade social do aprendiz. Por isso, nós, linguistas aplicados, temos como papel primordial ser “agentes de transformação das condições sociais injustas” (Rottava; Santos, 2006, p. 22). Nesse sentido, entendemos que é injusto, nas primeiras fases iniciais, os alunos se distanciarem das suas primeiras/segundas línguas, no caso específica da LC na Guiné-Bissau, é a língua que dá os alunos mais suporte (racional e expressivo) naquele momento fundamental para desenvolvimento intelectual das crianças.

Estamos cientes de que introduzir o crioulo como língua de alfabetização não vai salvar o sistema escolar do país (Augel, 1997), até porque há muitos fatores que impedem o bom funcionamento do ensino, o principal deles é o fator econômico. Por outro lado, “não temos dúvida de que o uso do português como “língua de ensino” conta entre as causas de atraso, tanto do sistema educacional quanto do processo de desenvolvimento do país como um todo” (Augel, 1997, p. 252).

Entretanto, urge a importância de fazer com que a LC seja auxílio para as fases iniciais, pois é benéfico para os alunos que têm pouco acesso ao português, isto é, os que nasceram longe da capital, Bissau, ou os que estudam nas escolas rurais e não conseguem desenvolver seus conhecimentos e a competência comunicativa, de usar a língua nas situações concretas de interação comunicativa, porque têm pouco acesso à vertente da norma culta. Por isso, é necessário fazer da LC o elo entre o professor-aluno, facilitando maior aprendizagem, não vivendo apenas num mundo ideal, de uma aprendizagem que carece da realidade. É evidente que:

- 1- o objetivo de ensino de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa;
- 2- que em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas, embora o ensino descritivo e o ensino prescritivo possam ter também um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna;
- 3- que a linguagem é uma forma de interação;
- 4- que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito (s) de sentido;
- 5- que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão; propõe que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática de reflexiva com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo (Travaglia, 1997, p. 108).

A realidade do ensino da Língua Materna (LM) é buscar mais a competência comunicativa, aproximar o aluno do professor, oportunizando ao aluno uma efetiva interação, com mais capacidade de compreender e produzir textos adequados a situações concretas de interação comunicativa. Dessa forma, fazendo com que o ensino da gramática seja voltado para a gramática de uso, pautando mais para as regras de funcionamento do que as regras invisíveis e estáticas.

Para isso, optamos por buscar uma proposta incentivadora da liberdade de expressão para estudantes durante o decorrer das aulas que tece uma interação efetiva entre os conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática.

Para finalizar, vale destacar que não é somente nosso entendimento que a LC seja meio para facilitar a comunicação, pois “a UNESCO defende a utilização de língua materna no ensino primário”, segundo Silva (2010, p. 21), para melhor compreensão dos alunos.

5.4 As concepções de Língua Portuguesa

Quadro 8: Análise da questão sobre as concepções de Língua Portuguesa

Quais eram suas concepções de Língua Portuguesa e o que mudou após os estudos na graduação ou pós-graduação?	
PP1	<i>As minhas concepções da Língua Portuguesa eram variadíssimas, após os estudos na graduação, a única mudança é gestionar o ambiente da sala de aula.</i>
PP2	<i>Antes da minha graduação, eu tinha um pouco de conhecimentos de palavras da língua portuguesa e neste momento com a graduação tem sido os conhecimentos suficientes da língua portuguesa.</i>
PP3	<i>As minhas concepções da LP são de muita dificuldade e de nunca poder superar as deficiências. Mas depois da graduação tudo mudou; compreendo mais.</i>
PP4	<i>Evoluiu consideravelmente em língua portuguesa, consegui superar algumas dificuldades que tinha após da minha graduação.</i>

PP5	<i>No primeiro ano de formação estou a ter dificuldade em termo de compreensão da língua portuguesa, mas não desistia da formação, continuava até ao ponto que parei de sentir a dificuldades.</i>
PP6	<i>Tem a ver com o nível da compreensão que aumentou sobretudo na produção textual, comunicação (oralidade) e mais outras competências.</i>
PP7	<i>Em princípio, percebia que a língua portuguesa era tão difícil como afirmam, mas vim a dominá-la após a graduação facilmente, tanto em pronunciar como a escrita.</i>

Nesta questão, apresentaremos um comentário crítico sobre concepções de LP, baseado em respostas dos nossos participantes, dialogando com os textos dos autores que tratam deste assunto, como Travaglia (1997), Neves (2006), Bagno (1961, 2009), entre outros. A questão apresentada possibilita várias respostas, como o próprio participante **PP1**, que afirma: “*as minhas concepções da Língua Portuguesa eram variadíssimas*”, contudo, sentimos falta de nos trazer essas concepções, apesar que são várias, pois a nossa intenção, era que o professor fosse capaz de explicar o objetivo de ensinar a LP ou abordagens teórico-metodológicas que ele usa.

Analisando essas respostas, entendemos que no início de qualquer processo sempre há dificuldade, como aponta o/a participantes **PP3**: “*as minhas concepções da LP são de muita dificuldade*”; **PP4**: “*evoluiu consideravelmente em língua portuguesa, consegui superar algumas dificuldades que tinha após da minha graduação*”, assim como **PP2**: “*antes da minha graduação, eu tinha um pouco de conhecimentos de palavras da língua portuguesa*”. É óbvio que haverão essas dificuldades, justamente, porque eles não têm a LP como a primeira; aliás, para maioria nem é segunda ou terceira língua. Essa questão de dificuldade perpassa desde o ensino secundário até à formação superior, como o próprio participante **PP5** relata: “*no primeiro ano de formação estou a ter dificuldade em termo de compreensão da língua portuguesa*”. Também o/a **PP6** aponta a mesma razão: “*tem a ver com o nível da compreensão que aumentou sobretudo na produção textual, comunicação (oralidade) e mais outras competências*”; de modo semelhante, **PP7** afirma que “*em princípio, percebia que a língua portuguesa era tão difícil como afirmam*”.

Veja como é interessante trazermos esses depoimentos para comprovar que a maior dificuldade de LP para essa comunidade guineense reside na “dificuldade de compreensão” e essa dificuldade não é exterminada apenas ensinando regras gramaticais. O professor de português deve ter melhor preparo para fazer os alunos compreenderem o que está sendo ensinado. O ponto de vista que Stella Maris Bortoni-Ricardo sempre defendeu, pois ela “acreditava que os professores oriundos das licenciaturas de Pedagogia e de Letras deveriam ter um melhor preparo, pois o curso de Letras no Brasil [assim como na Guiné-Bissau] sequer contempla a questão importantíssima do alfabetizar” (Bortoni-Ricardo; Silva, 2022, p. 222).

Diante desse desafio, os professores devem ter a clarividência das concepções, entendemos que seria difícil o professor dar muita atenção aos seus objetivos de ensinar aquele conteúdo e não outro. Obviamente, o professor deve estar consciente de que suas aulas devem estar voltadas para os fatos da língua, priorizando o saber linguístico do aluno e a gramática internalizada, com o intuito de considerar a língua como um processo a partir da construção de sentidos.

Como se vê, as respostas são diferentes, pois cada participante expressa sua percepção quanto à língua. Tendo em conta esta falta de precisão de respostas nessa questão, recomendamos ver **Capítulo I** desta dissertação, especificamente, no subcapítulo “**concepções da língua**”, Travaglia (1997) aponta três concepções que são muito fundamentais para orientar os objetivos de uma aula. Entendemos que é relevante que os professores guineenses tenham clara percepção destas concepções. Ou seja, levassem em consideração esta última concepção apontada neste **Capítulo I**, principalmente, teriam uma perspectiva mais lúcida sobre ensinar LP. Não ficariam afincados apenas no ensino da gramática e suas unidades ou pautariam menos em torno da nomenclatura e da classificação das unidades, classes e subclasses.

5.5 O ensino de Língua Portuguesa

Quadro 9: Análise da questão relativa ao ensino de Língua Portuguesa

Ao longo da história, fomos levados a crer que o nosso ensino deve seguir os padrões europeizados. No caso da língua portuguesa, deve-se ensinar como se ensina em Portugal. Como o(a) senhor(a) vê essa questão?	
PP1	<i>É evidente ensinar como se ensina em Portugal, a fim de que os nossos educandos tenham o mesmo grau de conhecimento.</i>

PP2	<i>Para mim não, porque os portugueses nascem e falam a língua português, enquanto que os guineenses nascem e falam língua X que é a língua materna antes de falar segunda língua que é Crioulo, depois o português...</i>
PP3	<i>O meu ponto de vista em relação a esta questão é de que a LP deve ser ensinada como Língua estrangeira.</i>
PP4	<i>A língua portuguesa não se deve ensinar como se ensina em Portugal, a maioria dos guineenses a têm como língua terceira e as realidades são diferentes.</i>
PP5	<i>Do meu ponto de vista deve-se ensinar como se ensina em Portugal, porque em Portugal os estudantes guineenses sempre enfrentam dificuldades enormes devido ao nosso sistema de ensino.</i>
PP6	<i>Para mim, é difícil devido a interferência linguística (maternas) que ainda predominam. É só adotar a realidade da Guiné-Bissau.</i>
PP7	<i>A língua Portuguesa não se deve aplicar como em Portugal, porque é a língua estrangeira, mas deve ser aplicada como a Língua estranha para os alunos desde a 1ª e 12ª Ano.</i>

Em análise a esta questão, vale ressaltar que estamos tratando de um país em que a LP não é a primeira e pouco menos a segunda língua para esta comunidade, quer dizer, a maioria do povo fala a LC ou fula, balanta, mandinga, manjaco, papel, jola, mansoanca, felupe, beafada, bijagó, mancanha, nalu, entre outras línguas que constroem o universo linguístico guineense.

Cinco (5) participantes aceitaram que a LP não deve ser ensinada como se ensina em Portugal, entendemos a motivação daqueles dois (2) que optaram que a LP seja ensinada como se ensina em Portugal, caso de **PP1**: “é evidente ensinar como se ensina em Portugal”, ou como **PP5a**: “do meu ponto de vista deve-se ensinar como se ensina em Portugal”, pois consideram que são inevitáveis as influências europeias nas estruturas sociais, políticas e

religiosas dos países colonizados. Ainda sobre o argumento deste participante se torna nítido, sua afirmação do **PP5b**: “[...], porque em Portugal os estudantes guineenses sempre enfrentam dificuldades enormes devido ao nosso sistema de ensino”. É real que qualquer pessoa que se desloca de uma região para outra, seja dentro do mesmo país ou fora, a qual que denominamos de migrante, terá sempre dificuldade de se expressar igual ao povo local, isso é tão normal, porque a língua é composta por diferentes variedades linguísticas; aliás mesmo os portugueses vieram para Guiné-Bissau, em princípio, vão ter dificuldades de se expressar como os guineenses. Onde está o problema? Por que se preocupar com isso? Como se fosse teríamos que viver lá.

Sem uma política linguística sólida, a língua e cultura dos colonizadores continuam sobrepondo-se às nossas. Continuamos sempre vendo que as nossas não servem, porque fomos ensinados a valorizar as culturas de outros, os costumes, as línguas, no entanto, sempre as nossas práticas serão incivilizadas, ou até “insignificantes” o que, de fato, não é verdade. Cada povo é diferente, identificado no seu espaço de convívio. Ianes Augusto Cá (2018) nos faz entender que:

A globalização provocada pela expansão europeia, o colonialismo, as lutas pelas independências e os desafios da construção da nação pós-independência trazem desafios às línguas africanas em oposição às línguas europeias cultivadas nas colônias e conseqüentemente o desafio da construção da identidade nacional. (Cá, 2018, p. 03)

Na construção de estado-nação após a independência, esse desafio continua até os dias atuais, visto que as marcas do passado (cicatrices que os nossos colonizadores nos deixaram) se tornaram modelo para os países colonizados, ao invés de serem uma revolução desvinculada, com uma realidade que nos causou a sensação desagradável no passado. E vimos que esse desafio de construir o país, que já é chamado independente, com a sua própria identidade, fica cada vez mais difícil, pois estamos presos nas ideologias do passado.

Diante deste cenário, faz-nos entender que o posicionamento dos cinco destes participantes, quanto ao ensino de LP, olhando para o contexto do educando, ajuda na formação do perfil de estudante local como no caso de **PP2**: “*para mim não, porque os portugueses nascem e falam a língua português, enquanto que os guineenses nascem e falam língua X que é a língua materna [...]*”. Vimos o mesmo posicionamento em **PP4** “*a língua portuguesa não se deve ensinar como se ensina em Portugal, a maioria dos guineenses a têm como língua terceira e as realidades são diferentes*”, isso coopera na formação dos alunos críticos, também **PP6b** que afirma: “[...] *é só adotar a realidade da Guiné-Bissau*”, ou **PP7** exorta que “*Língua*

Portuguesa não se deve aplicar como em Portugal” esses participantes ajudam-nos refletir o sentido da nossa própria nação. Somos diferentes e continuamos, não faria tanto sentido de nos curvar a trás das ideologias que não nos levam a lado nenhum.

Às vezes, sentimo-nos arrepiados ao ver um guineense tentando falar português, imitando a entonação dos portugueses ou dos brasileiros nativos. De acordo com o brasileiro Marcos Bagno, no seu livro: *Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro*, que comparou duas realidades distintas (portuguesa e brasileira) a partir da afirmação de Napoleão: “o que interessa mesmo é que *nós não falamos latim*. Também não somos portugueses, por isso não temos que tentar moldar a nossa língua de acordo com os usos característicos dos portugueses, que seguem regras condizentes com a realidade da língua deles” (Bagno, 2009, p. 24). Por isso, o português deve ser ensinado com as características de sua própria comunidade de fala, sob as regras gerais que regem o seu bom funcionamento.

Isto não quer dizer que temos que ensinar o português no “TANTO FAZ”, até porque não temos a nossa escrita e matérias particulares, mas ensinar a língua com a peculiaridade, com outras características distante da nossa realidade, isto é, o léxico e a fonética (vocábulos e pronúncias), por exemplo: manga, fruta comumente na Guiné-Bissau em vez de uva, inhame em vez de beterraba. Embora não consigamos fugir das tendências e influências europeias, que sejam menos representadas no ensino.

5.6 A disciplina de Língua Portuguesa.

Quadro 10: Análise da questão sobre a disciplina de Língua Portuguesa

Fale um pouco do seu percurso acadêmico durante o ensino secundário, especificamente no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa. Isto é, os pontos altos (sucessos) e baixos (dificuldades), quando era estudante do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano).	
PPI	<i>Quanto à disciplina da Língua Portuguesa sempre tive sucesso nunca enfrentei-me com as dificuldades.</i>
PP2	<i>Tem sido com dificuldades apesar de ter a oportunidade de ir a escola, mesmo assim a minha caminhada para escola tem muita distância, a disciplina da Língua Portuguesa é a disciplina mais preferida na altura.</i>

PP3	<i>Os pontos baixos do meu percurso acadêmico fio no 10º ano, mas quando recebemos os professores portugueses no 11º ano as coisas melhoraram e foi o ponto de alto do meu percurso acadêmico no ensino secundário</i>
PP4	<i>Tinha dificuldades em Língua Portuguesa no ensino secundário, porém não tinha professores formados em Língua Portuguesa, eram eventuais.</i>
PP5	<i>Dantes os meus professores da LP não tinham vontade de me ensinar as regras, por isso falava incorrecto, de e 10º a e 11º ano, porém vim a superar só no 12º ano quando arranjei uma gramática.</i>
PP6	<i>Eu falo dos e e 10º e 11º anos, visto que na minha era não tinha e 12º anos. Na verdade, tive dificuldades porque não havia professores formados na altura suficientes.</i>
PP7	<i>Durante o meu percurso acadêmico ao respeito à disciplina da Língua Portuguesa, é que eu tenho domínio muito cedo na conjugação dos verbos nos diferentes modos e tempos verbais; ao passo que dificuldades são de compreensão dos textos e concordâncias gramaticais.</i>

Trazemos dois pontos importantes para essa questão: de um lado, pretendemos saber o que realmente dificulta os alunos aprenderem LP. De acordo com Sena *et al.* (2014, p. 84) esclarecem que “descobrir os fatores da dificuldade de aprendizagem é o primeiro passo para minimizar o déficit na aprendizagem dos alunos”. Por outro lado, buscamos entender o que faz os alunos se interessarem mais em aprender. Essa questão serve para refletir o que devemos acrescentar ou diminuir no ensino da LP, levando em consideração as necessidades dos educandos.

Pois aprender a LP no ensino médio pode representar para estes professores participantes muitas dificuldades, porque sabemos que eles não a têm como a primeira língua. E essas dificuldades podem surgir de diferenças na estrutura da linguagem, principalmente, no tocante das regras gramaticais, vocabulário e ou estruturas de frases. Entretanto, talvez possam ter habilidades ou gostos na aprendizagem da língua portuguesa, como habilidade de leitura, compreensão, produção de textos etc. Como podemos perceber na resposta de **PP1** “quanto à disciplina da Língua Portuguesa sempre tive sucesso nunca enfrentei-me com as dificuldades”.

Apesar que o participante não mencionou os pontos cruciais do seu sucesso, porém entendemos que, com certeza, ele tem uma ou mais dessas habilidades mencionadas acima.

Embora tenhamos a noção que a maioria de nós, humanos, nos primeiros contatos com qualquer quer seja algo, ou nas nossas aprendizagens, sempre haverá um rol de dificuldade. Isso é notável nos falares dos nossos participantes. **PP2** *“Tem sido com dificuldades apesar de ter a oportunidade de ir à escola, mesmo assim a minha caminhada para escola tem muita distância, a disciplina da Língua Portuguesa é a disciplina mais preferida na altura”*. Como também é notável na resposta do **PP7** *“[...]ao passo que dificuldades são de compreensão dos textos e concordâncias gramaticais”*. Entendemos que em ambiente educacional diverso, onde os alunos vêm de diferentes espaços linguísticos e de níveis variados de proficiência em português, com certeza, a tarefa de ensinar e aprender a língua se torna mais complexa.

Outro fator muito interessante para analisar nestas respostas tem a ver com a formação dos professores. Como vimos, alguns participantes mostraram suas baixas aprendizagem devido aos professores com quais eles estudaram, como afirma **PP3** *“os pontos baixos do meu percurso acadêmico fio no 10º ano, mas quando recebemos os professores portugueses no 11º ano as coisas melhoraram e foi o ponto de alto do meu percurso acadêmico no ensino secundário”* podemos ver a mesma resposta em **PP4** *“tinha dificuldades em Língua Portuguesa no ensino secundário, porém não tinha professores formados em Língua Portuguesa, eram eventuais”*. Também o **PP6** *“eu falo dos e e 10º e 11º anos, visto que na minha era não tinha e 12º anos. Na verdade, tive dificuldades porque não havia professores formados na altura suficientes”*.

Portanto, insistimos em falar sobre a formação dos professores (como já abordamos no **item 3.8, perfis dos participantes**), pois nenhum país pode ter um avanço esperado sem que haja a formação qualificável dos seus cidadãos, por isso, a educação é uma necessidade para o desenvolvimento do país.

Agora, quanto a resposta do **PP5**, *“dantes os meus professores da LP não tinham vontade de me ensinar as regras, por isso falava incorrecto, de e 10º a e 11º ano, porém vim a superar só no 12º ano quando arranjei uma gramática”*, leva-nos a supor vários motivos de professores dele não “tinham vontade”, o principal deles é a questão econômica: como baixa remuneração, falta de pagamento ou condições de trabalho inadequadas, já que vários vezes as escolas entram de greve por justos motivos. Contudo pode ser outros motivos, por exemplo: desvalorização social da profissão; falta de envolvimento e participação das famílias dos alunos; sobrecarga de trabalho; agressões verbais e físicas; desinteresse e desrespeito dos alunos etc. Por outro lado, nessa mesma resposta, a questão de ensinar regras. Muitos alunos foram

incutidos que aprender regras da gramática é saber falar o português, como o próprio participante explica: “*arranjei uma gramática*”, ou seja, para superar suas dificuldades em português, teve que arranjar uma gramática. Claro que este material pode ajudar, porém como Antunes (2003, p. 88) nos lembra que “a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo”. Para mais detalhes sobre este assunto, veja no **Capítulo II** desta dissertação.

5.7 As sugestões dos participantes

Quadro 11: Análise da questão sobre as sugestões dos participantes

Caso o(a) senhor(a) tenha algo a dizer a respeito de ensino de LP na Guiné-Bissau que não está no rol dos questionários, sinta-se à vontade de comentar o assunto.	
PPI	<i>Ao meu ver, quanto ao ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau devia ser obrigatório o uso dessa língua desde 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico</i>
PP2	<i>É seguinte a forma como está a administrar ou ensinar os meninos na escola a língua portuguesa não está na forma adequada, nós devemos ensinar como a língua estrangeira, porque só na escola que os alunos se falam a língua portuguesa, com base nessa devemos mudar a forma como estamos a ensinar.</i>
PP3	<i>Na minha modesta opinião o estado deve preparar os professores da LP para o ensino básico, porque se o aluno for bem preparado no primeiro e segundo ciclo vai ter o domínio da LP.</i>
PP4	<i>O ensino da língua portuguesa deve-se adotar ao contexto guineense, utilizando materiais locais, figuras e imagens de objetos da realidade guineense.</i>
PP5	<i>Na verdade, o nível do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau é que está muito baixo, então para mim, precisar de medidas fortes para reforçar esse sistema do ensino e criar condições necessárias para os professores, mas não só do ensino da Língua Portuguesa, mas sim, o nosso sistema de ensino</i>
PP6	<i>Sugiro que o português passe a ser ensinado na Guiné-Bissau como uma língua não materna, isto é, verificar a realidade local.</i>

PP7	<i>A língua portuguesa precisa de uma atenção específica, sobretudo no que tange à oralidade que nos ensinamentos primários, assim como nos secundários e os centros de formações superiores.</i>
------------	---

Ao analisarmos sugestões dos participantes, percebemos que temos muito a melhorar no sistema da educação na Guiné-Bissau, principalmente, no que diz respeito ao ensino da LP. Entendemos que para atingirmos o panorama desejado, é preciso considerar a variedade linguística, incentivar a produção de textos e promover a interação entre os alunos e seus educadores.

Vimos muitas sugestões a respeito de como ensinar o português. Talvez uma dessa sugestão seja a reestruturação da grade curricular da disciplina: Língua Portuguesa, pondo a obrigatoriedade para as crianças a expressarem em português, de acordo com **PP1**, “*ao meu ver, quanto ao ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau devia ser obrigatório o uso dessa língua desde 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico*”. Já havíamos discutido este ponto, onde mostramos que muitos linguistas estão em desacordo sobre a obrigatoriedade de ensinar LP no Ensino Básico. Autores como Augel (1997), Mané (2024), Cá (2019), entre outros, discutem a relevância de se implementar a Língua Crioula no Ensino Básico. Porque entendemos que essa obrigação de aprender LP nas fases iniciais acaba privando o diálogo entre o professor e o aluno.

O que precisa ser feito para o melhorar a aula de português ou o sistema de ensino na Guiné-Bissau, concordamos com **PP4**, ao afirmar que “[n]o ensino da língua portuguesa deve-se adotar ao contexto guineense, utilizando materiais locais, figuras e imagens de objetos da realidade guineense” e com **PP5**, que diz que “*então para mim, precisar de medidas fortes para reforçar esse sistema do ensino e criar condições necessárias para os professores*”. Isso é uma necessidade imediata que o Estado está furtando dos seus cidadãos. Segundo **PP3**, “[...] *o estado deve preparar os professores da LP para o ensino básico, porque se o aluno for bem preparado no primeiro e segundo ciclo vai ter o domínio da LP*”. Também, quanto à formação:

é preciso enxergá-la não como um item sistematizado e que proporcione um diploma, mas como um meio para formar o indivíduo, torná-lo melhor e capaz de buscar a verdade e de refletir sobre os mais diversos assuntos, principalmente sobre seu papel na sociedade e de como desempenhá-lo corretamente (Sena *et al.*, 2014, p. 84).

Como se vê, é importante o Estado proporcionar uma educação de qualidade para seu cidadão, condicionando meios suficientes para um bom ensino. Porque, formar população é propor um conhecimento que ajuda a resolver problemas na sociedade, refletindo a melhor qualidade de vida. Portanto, a maioria de nós precisa desta instrução.

Para finalizar esta análise, finalmente o participante, que é professor, entendeu que a forma que a LP está sendo ensinada na Guiné-Bissau não se adequa ao perfil dos educandos, ao **PP2** afirmar que *“é seguinte a forma como está a administrar ou ensinar os meninos na escola a língua portuguesa não está na forma adequada, nós devemos ensinar como a língua estrangeira, porque só na escola que os alunos se falam a língua portuguesa, com base nessa devemos mudar a forma como estamos a ensinar”*. Se o próprio professor que está dando aulas já percebeu inadequação no ensino de LP, então é preciso que adequa essas aulas, levando em consideração o contexto do aluno. Por isso, para o **PP6**, *“sugiro que o portugues passe a ser ensinado na Guiné-Bissau como uma língua não materna, isto é, verificar a realidade local”*. É que, muitas vezes, as aulas acabam tomando outro rumo, fora do contexto do aluno, pois são aulas provenientes de um ensino colonial (Balde, 2013).

Para finalizar, o **PP7** nos chamou atenção nessa questão ao afirmar que *“a língua portuguesa precisa de uma atenção específica, sobretudo no que tange à oralidade que nos ensinamos primários, assim como nos secundários e os centros de formações superiores”*. Já destacamos este ponto no **Capítulo I**, especificamente, no subcapítulo **“a leitura e a oralidade”** em que descrevemos métodos que podem ser úteis para o ensino de LP na Guiné-Bissau. Sabemos que é uma necessidade urgente de adotar outros métodos para o ensino que não fica restringido na gramática. E devemos dar atenção à oralidade, como **PP7** afirma, pois é muito fundamental para o ensino de LP num país que não a tem como primeira língua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo que foi discutido nesta dissertação, cuja reflexão sobre as concepções de professores guineenses, bacharéis ou licenciados, em relação ao processo de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, chegamos à conclusão que temos que melhorar o ensino de LP na Guiné-Bissau.

Nas investigações feitas, entendemos que os métodos utilizados no ensino não se adequam com o perfil do estudante guineense. São os métodos tradicionais, vindo dos nossos colonizadores, métodos que oprimem a liberdade do aluno, pois a nossa intenção é que o aluno tenha a liberdade de expressão em sala de aula, que deve ser um papel bem exercido pelo professor, porque é muito importante que a criança expresse suas emoções ou ideias de forma livre. Por isso, no **Capítulo I**, sugerimos alguns métodos que podem auxiliar o professor do ensino de LP que, caso sejam aplicados, trarão os melhores resultados para as aprendizagens.

É necessário que as expressões dos alunos se tornem uma realidade e as aulas precisam ser contextualizadas com a realidade deles, permitindo-lhes expressar durante as aulas, consigam refletir sobre os usos de seus próprios conhecimentos linguísticos nas várias ocasiões de fala. A forma que a LP é ensinada na Guiné-Bissau faz com que os alunos não consigam ter muito acesso ao método de produção de diversos textos, leitura e oralidade, contação de histórias, reflexão do contexto do ensino. Por vezes, os métodos estão mais pautados na abordagem taxonômica (gramatical) da língua, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a gramática, no contexto da Guiné-Bissau, é considerada o núcleo central no ensino de LP, não privilegiando a aplicabilidade real de suas regras para o uso. Porém, de modo nenhum pretendemos desconsiderar o ensino da gramática ou suas unidades, que são pautados em torno da nomenclatura e da classificação das unidades, classes e subclasses, o que impede os professores de criarem outras didáticas, por exemplo: transmitir aos seus alunos conhecimentos adquiridos no processo de formação, experiências de vida, algo sobre superação de dificuldades etc. Entretanto, é possível notar a falta de maior ênfase no papel do aluno como sujeito da sua própria aprendizagem e em contrapartida de um ensino artificial e mecânico. Permitindo que os alunos reconheçam suas dificuldades, o professor saberá, realmente, o que precisa ser acrescentado ou o caminho para superar essas dificuldades, ao invés de privar a liberdade deles, limitando-lhes a construção de seus próprios conhecimentos.

Com certeza, os alunos não vão construir esse conhecimento se eles não conseguem expressar suas ideias, por isso, discutimos a relevância de um ensino bilíngue como estratégia

que facilitará a compreensão dos alunos. Educar a criança *a priori* (fase inicial) em LP é uma barreira linguística de não poder partilhar as suas experiências com o professor e os colegas. Mas “o uso de uma língua familiar à criança na instrução primária a ajuda a fazer melhor a associação entre código escrito, pois ela aprende a ler e a escrever numa língua que lhe faz sentido, facilitando o desenvolvimento conceptual” (Quiraque; De Paula, 2015, p. 892).

Para tal, esta pesquisa contribui para mais esclarecimento de concepção de língua e linguagem, aprimorando métodos utilizados no ensino aprendizagem; demonstrando a melhor forma de ensinar a gramática e ajudando o professor a refletir acerca dos conceitos de língua para o ensino.

Para que essas contribuições sejam alcançadas, seria interessante o Estado investir na formação qualificada de seus cidadãos, pois é de conhecimento geral que o desenvolvimento de um país está diretamente relacionado ao nível de formação acadêmica que seus cidadãos recebem. Perante a nossa investigação, encontramos alguns professores sem formação na área de conhecimento específico (disciplina curricular) dando aula na disciplina de LP. Isso acontece porque o Estado não formou o número suficiente dos professores. Portanto, seria interessante que os futuros pesquisadores primeiro debruçassem sobre a formação dos professores para depois detalhar sobre como ensinar a LP nas escolas da Guiné-Bissau.

Para os resultados dessa pesquisa, esperamos que os programas norteadores do ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau comecem a pensar nestes novos métodos para o ensino, porque o processo metodológico nos parece muito longe de ampliar as competências comunicativas dos alunos. Segundo Antunes (2003, p. 14), o objetivo do ensino de LP é de “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”. Também esperamos que os professores melhorem a forma de ensinar a gramática, deixando aquele ensino tradicionalmente de conhecer as regras, pois não adianta só conhecer as regras sem a sua aplicação, como é frequentemente visto. Um ensino de frases isoladas (sem conteúdos, sem interlocutores) ou descontextualizadas ou mesmo artificiais, como as que são fabricadas para os exercícios escolares e que não ajudam o aluno a melhorar sua comunicação; melhor dizendo, a gramática sem aplicabilidade não faz sentido de ser ensinada. Por esse motivo, entendemos que é necessário mudar o núcleo do ensino de LP na Guiné-Bissau.

Diante desses apontamentos, é imprescindível que o Estado invista na educação e que os professores reflitam sobre o que o estudo aponta e lutem por mudanças necessárias no ensino, pois consideramos que poderemos contribuir com uma visão mais inclusiva e dinâmica do ensino de LP na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

ALVES, Liliãne Raquel Monteiro. **O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira**: Componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas. Relatório de estágio mestrado em português língua não materna: português língua estrangeira e português língua segunda. Universidade de Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24034/1/Liliana%20Raquel%20Monteiro%20Alves.pdf>. Acessado em: 27/07/2024.

ANDRADE, O. **Poesias reunidas**. Obras Completas EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S.A: 4ª Edição: Coleção VERA CRUZ (Literatura Brasileira) Volume 166: Rio de Janeiro: 1974.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação** - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1.ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2ª edição: agosto de 2004.

BAGNO, Marcos, 1961- **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii/p**, - 1. Ed, - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos, 1961- **Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro** - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos, 1961. **Gramática pedagógica do português brasileiro** - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BALDÉ, Baró. **Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior "Tchico Té"-Guiné-Bissau**. Dissertação de mestrado. Lisboa –Portugal. 2013.

BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia; SILOM, Alfa dos Santos. **Variedades linguísticas do guineense: por um debate crítico sobre educação linguística em Guiné-Bissau**. SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN Faculdade de Formação de Professores da UERJ Número 48 (jan.-abr. 2024) - ISSN: 2316-8838.

BENVENISTE, Émile, 1902-1976. **Problemas de linguística geral II/ Émile Benveniste; tradução Eduardo Guimarães... /et,al./ revista técnica da tradução Eduardo Guimarães -2º edição – Campinas, SP; Pontes Editores, 2006.**

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra**. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 2, p. 81-118, 1998.

BORGES NETO, José. **Ensinar gramática na escola?** ReVEL, edição especial n. 7, 2013. [www.revel.inf.br].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CÁ, Ianes Augusto. **Identidades, políticas linguísticas e o ensino do português na Guiné-Bissau: uma reflexão interdisciplinar** – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; 27 a 30 de nov. 2018.

CÁ, Imelson Ntchala. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior.** 2019. 147 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **História da linguística.** Petrópolis: Ed. vozes, 1975.

CARDOSO, Ana Cristina dos Santos. **O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem.** Amostra: Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Ed- UNIVERSIDADE DE COIMBRA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 31-Jul-2013.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico metodológicos e propostas de ensino.** *Revista Eletrônica de Linguística.* Disponível em: (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>). Acesso em 27/06/2024. Volume 4, - n° 2 – 2° Semestre 2010 - ISSN 1980-5799.

COUTO, Hildo Honório; EMBALÓ, Filomena. **Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: um país de CPLP.** *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, n. 20. Brasília 2010. 256 p.

DIAS, Anair Valenia Martins. **Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais.** -- Campinas, SP: [s.n.], 2013.

DICIO. **dicionário online de português:** ed. Porto: 7Graus 2009-2024. Disponível em <https://www.dicio.com.br/lingua/>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** *Pesquisa*, n. 115, março/ 2002 *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ELAINE, Grolla; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer a aquisição da linguagem.** Ed. Contexto; alto da lapa 05083 – São Paulo – SP, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo-Parábola Editorial 2008, 200p.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística** - São Paulo. Editora Contexto, 2017. 224 p.

FRANÇA, Anieli Improta; LAGE, Aleria. **Caminhando com os fundamentos da gramática gerativa/Riding the essence of generative grammar**: N 47 – 2.º semestre – Rio de Janeiro 2014.

FRANCÊS JÚNIOR, Celso; FREITAS, Rogério da Costa. **Um perfil normativo do ensino de gramática em escolas no município de Curralinho-PA**. In: Revista Falas Breves, no. 13, Breves-PA, maio de 2024. ISSN 23581069.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilustr. (O Mundo, hoje, v. 22).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. rev. e atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-doOprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 15 - mar- 2024.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Variação linguística e ensino de gramática**. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

GRABOSKI, Rodrigo. **Uma educação do corpo performática, intercultural e sensível**. 1. ed. - Catalão, GO: Editora Resenha Literária, 2023.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2010.

INFAU, Laurindo Leite. **Participação dos estudantes guineenses no processo seletivo da Unilab**: a importância do domínio de redação de artigo de opinião. 2022. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

KENEDY, E. **Gerativismo**. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In.: Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LYONS, John. Linguagem. In: **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Tradição Marilda Winkler Averborg, Clarisse Sieckenius de Souza. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, LTC, 2011.

MANÉ, Baticã Braima Ença. **Os desafios do ensino escolar na Guiné-Bissau: a questão da língua de ensino**. Revista entreideias, Salvador, v. 13, n. 6-102, maio/ago 2024.

MATOS, L. H. L. . **A língua e o conhecimento**. E-fabulations:e-journal of children's literature , v. 8, p. 56-63, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Rev.

SciELO - Brasil. Artigo • Ciência. saúde coletiva 17 (3) • Mar 2012 • Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acessado 26/10/2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - 10 ed - São Paulo: Hucitec, 2007.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas et al. **Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades**. Revista SUSTINERE; Rio de Janeiro, v. 7, n., p. 424-430, jul-dez, 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. Reflexão sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. Alfa, São Paulo, 37:91-98,1993.

ORLANDI, Eni P. (2002). **Língua e conhecimento linguístico: Para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez.

PACHECO, José (1998). **Avaliação da aprendizagem**. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. – 1.ed.- São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Filipe Costa. **Leitura e letramentos no material didático: uma análise dos exercícios da apostila eleva**. In FERREIRA, Maria Aparecida Gomes; DE AMORIM, Marcel Alvaro (Orgs.) Letramentos [livro eletrônico] : perspectivas plurais- 1. ed. -- Tutóia, MA : Editora Diálogos, 2024.

QUIRAQUE, Zacarias Alberto S.; DE PAULA, Maria Helena. **Pequena abordagem sobre o ensino bilíngue em Moçambique**. I Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás. Anais do I CONPEEX 2015.

ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira. **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira/Org-** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. - 168p.

S ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.. **Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental I**. Psicologia: Teoria e Pesquisa 2008, Vol. 24 n. 1, pp. 059-066. Disponível em [/https://www.scielo.br/j/ptp/a/jybgChwwZ8krvfZPCZvPGNz/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/ptp/a/jybgChwwZ8krvfZPCZvPGNz/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 13 - mar- 2024.

SAPIR, E. (1969) *Linguística como ciência*. Trad. J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica. 1961.

SCHECHNER, Richard. et al. O que pode a performance na educação? Educação e Realidade, 35 (2), p. 23-35, 2010.

SENA, Cleber Vinhal et al. **Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa**. Centro Universitário de Patos de Minas. Revista Crátulo, 7(2): 83-95, dez. 2014.

SILVA, Diego Barbosa da. **Política linguística na África: do passado colonial ao futuro global.** Revista África e Africaneidade. Agosto de 2010.

TIMBANE, Alexandre António; QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. **Língua ou línguas portuguesas? A variação linguística e ensino nos países lusófonos.** Capítulo 23; DOI:10.22533/at.ed.99519040223; February 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **GRAMÁTICA E INTERAÇÃO:** Uma proposta para o ensino de gramática no 1ª e 2ª graus. 3 Ed. Editora- Cortez Editora 1997.

WINCH. Paula Gaida; NASCIMENTO, Silvana Schwab. **A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa.** Estudos da Língua(gem) Vitória da Conquista v. 10, n. 2 p. 219-236, dezembro de 2012.

ANEXO-01- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada: **Concepções acerca do Ensino de Língua Portuguesa: algumas reflexões sobre a formação docente na Guiné-Bissau**. Meu nome é Júlio Leite Infau sou mestrando do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão/GO, pesquisador responsável por esta pesquisa. Primeiramente, enviarei um convite, após receber o convite, se você aceitar fazer parte desta pesquisa, enviarei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail do participante, que irá imprimir e assinar ao final desse documento, depois escanear e enviar por mim, pesquisador responsável. Esse termo é um documento recomendado na realização de pesquisas envolvendo seres humanos e todas as etapas a serem observadas para que a/o participante de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Os gastos de impressão e scanner serão ressarcidos por mim, pesquisador responsável, através da transferência bancária. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado/a de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, através do e-mail: julioleiteinfau6@gmail.com, presencialmente no endereço Rua D, Copacabana II, Catalão-GO ou pelo número telefônico (64) 992507209, pode efetuar ligação para cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), localizado no Bloco Didático 1, segundo piso (subindo as escadas, a primeira sala à esquerda), sediado no Campus I da UFCAT, que fica na Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Setor Universitário, Catalão/GO, CEP: 75704-020, e-mails: secretaria.cep.ufcat@gmail.com, cep@ufcat.edu.br, ou pelo telefone (64) 34417609. O CEP é um colegiado independente corresponsável no desenvolvimento desta pesquisa dentro de padrões éticos, conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde, contribuindo na defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. Você poderá ainda esclarecer dúvidas, reclamar ou fazer denúncia junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) pelo e-mail conep@saude.gov.br, pelo telefone (61) 3315-5877. Para obter mais informações sobre a sua importância como participante de pesquisa, você poderá também consultar a "Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa" disponível em: <https://cep.catalao.ufg.br/p/38459-cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa>.

1. Informações importantes sobre a pesquisa:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é de investigar acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP) na Guiné-Bissau, sobretudo, por se considerar um ensino que não acompanha as especificidades dos aspectos sociais, culturais da comunidade local do educando, isto é, no sentido de construir um quadro de aprendizagem adaptável relativamente nacional, como se recomenda no preâmbulo da Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (2010). Isso nos motiva a pesquisar junto dos professores guineenses que já cursaram ou que estão cursando graduação ou pós-graduação, para inteirar das referidas dificuldades ocorridas no ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau.

O objetivo desta pesquisa é de investigar quais são as concepções de língua, linguagem, gramática, ensino e metodologia dos professores da Guiné-Bissau que cursam ou que já cursaram graduação ou pós-graduação, em relação ao processo de ensino de Língua

Portuguesa na Guiné-Bissau.

Os procedimentos desta pesquisa serão através das perguntas/respostas aos professores guineenses que já cursaram ou estão cursando graduação ou pós-graduação. O tempo gasto para responder os questionários é de 50 minutos. Esses questionários serão utilizados para refletir o ensino de Língua Portuguesa na Guiné- Bissau. Enviaremos os questionários para os participantes que responderam o formulário de inquérito à disponibilidade para participar da pesquisa. O convite deste formulário será enviado por e-mail a cada participante por meio do formulário (Google Forms).

Os participantes precisam ser professores que lecionavam na Guiné-Bissau a disciplina de Língua Portuguesa e que já fizeram ou estão fazendo cursos de graduação ou pós-graduação. Aliás, independentemente, de serem professores com muita experiência, no entanto, precisam ser, professores no nível de terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, que constitui a quarta e a última fase do ensino básico e ao ensino secundário que corresponde ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, isto é, qualquer um, que trabalhava ou que trabalha com esses níveis, pode participar da pesquisa. Vale ressaltar que, durante todo o processo da pesquisa e de análise dos dados, segundo Rosa (2002), adotaremos uma postura ética que está relacionada com a análise detalhada das unidades linguísticas, ou compreensão da complexidade do objeto em pesquisa somente deve ser estudada e analisada no contexto do grupo social ou cultural e respeitando à identidade dos colaboradores com intuito de evitar os possíveis danos ou prejuízos para participante de pesquisa.

Esta pesquisa será benéfica tanto para os participantes assim como para a comunidade acadêmica em geral, principalmente, os da área de letras Língua Portuguesa. Visto que, pensando no ensino, é necessário pensar nas mudanças que ela precisa, as quais que podemos encontrar nessa pesquisa. Sendo assim, essa pesquisa tornar-se-á uma ferramenta fundamental para formação de cada cidadão, permitindo às novas estratégias no ensino de Língua Portuguesa.

É de conhecimento geral que, ao se tratar de pesquisa com seres humanos, tornam-se necessários alguns cuidados, buscando garantir a integridade dos sujeitos, para que seja possível evitar ou minimizar os riscos aos participantes. Para evitar e minimizar os riscos e consequentes danos materiais ou imateriais, diretos ou indiretos decorrentes de sua participação, tomaremos as seguintes providências cabíveis para garantir um bom ambiente. Também disponibilizarei meu contato para qualquer um que, porventura, queira entrar em contato comigo e tirar dúvidas. Assim, evitaremos qualquer transtorno de comportamento inadequado, constrangimentos, ofensas e providenciaremos zelar a privacidade dos participantes. Serão garantidos aos sujeitos envolvidos nessa pesquisa muita atenção aos eventuais riscos que a pesquisa possa acarretar em decorrência dos seus procedimentos, e serão adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar possíveis danos.

Por este motivo, primeiramente, o Projeto passará pelo Comitê de Ética da Pesquisa (doravante, CEP) da UFCAT para aprovação de seu uso científico. Ainda, se você sentir qualquer desconforto ou constrangimento, é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrente de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo. Não revelaremos sua identidade nesta pesquisa, ficando assegurados seu sigilo, privacidade, integridade e confidencialidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Assim como tem liberdade de recusar a fornecer informações que lhe cause

desconforto ou constrangimento.

Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo em formato virtual, sob a responsabilidade do pesquisador responsável o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do/a participante da pesquisa por um período de cinco anos no mínimo, após o término da pesquisa. Considerando os aspectos relativos à confidencialidade das informações, solicito-me apresentar o compromisso de apagar da nuvem/rede todos os dados sobre sua pesquisa (inclusive os termos, anuências, consentimentos), e guardá-los em dispositivo eletrônico próprio/local para que a informação fique só para mim e mais segura.

Pela importância dessa pesquisa, os dados coletados poderão ser usados nas pesquisas futuras, porém serão submetidos novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, a CONEP. Garantindo a total privacidade e direitos dos participantes. Assinale uma das opções abaixo para autorizar ou não, o uso dos seus dados nas pesquisas futuras.

() Ciente que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, autorizo que podem ser usados, desde que submetidos novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, a CONEP.

() Ciente que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, porém não autorizo que podem ser usados.

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação, uma vez que seja comprovado. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável, através da transferência bancária.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, eu disponibilizo o meu email: julioleiteinfau6@gmail.com e meu contato de telemóvel: + 55 64 992507209. Esclareço a você, que os resultados serão tornados públicos, sejam favoráveis ou não, posteriormente poderão ser consultados no repositório da UFCAT.

2.O termo de consentimento da participação na pesquisa:

Eu, _____ (nome), concordo em participar desta pesquisa, sob a responsabilidade do pesquisador Júlio Leite Infau. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo, bem como sobre as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízos ou perdas e ainda estou ciente de que os resultados desta pesquisa sejam favoráveis ou não, serão tornados públicos.

Assinatura do/a participante

Júlio Leite Infau