



AVELINO VAZ

**IDENTIDADE DOCENTE NO RELATO DE PROFESSORES
DE PORTUGUÊS DA GUINÉ-BISSAU**

**LAVRAS-MG
2021**

AVELINO VAZ

**IDENTIDADE DOCENTE NO RELATO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA
GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Letras, para a obtenção do
título de Mestre.

Prof.^a. Dr.^a. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS-MG
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Vaz, Avelino.
Identidade docente no relato de professores de português da
Guiné-Bissau / Avelino Vaz. - 2021.
111 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Professores de português - Identidade docente. 2. Português
Guiné-Bissau - Língua portuguesa. 3. Estudos da linguagem -
Linguística. I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

AVELINO VAZ

IDENTIDADE DOCENTE NO RELATO DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS DA GUINÉ-BISSAU

TEACHER'S IDENTITY IN REPORT OF GUINEA-BISSAU PORTUGUESE
TEACHERS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 11 de fevereiro de 2021.
Dr. Vicente Aguiar Parreiras – CEFET-MG
Dr. Marco Antonio Villarta-Neder – UFLA



Tania Regina de Souza Romero
Professora do Departamento
de Ciências Humanas - UFLA

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS-MG

2021

Dedicatória

Aos meus extraordinários pais (In memorium), Malam Seidi Vaz e Djará Djassi, glória eterna!

Agradecimentos

A Deus pela vida, saúde e forças vitais para existências e para o meu protagonismo como ator-autor.

A todas as pessoas da família Vaz e de uma forma especial à minha companheira Fulé e os nossos dois lindos filhos, Edgard e Débora, pelo amor, carinho e por compreender os motivos da minha ausência ao longo dos últimos seis anos. Amo vocês muito!

Ao meu tio-primo, Brândjai, que me incentivou e apoiou muito o meu percurso para eu chegar aqui e ser pessoa que sou hoje.

A querida orientadora Dr.^a Tania Romero, pelo apoio, leituras e releituras deste trabalho e pelas inúmeras sessões de orientação que produziram uma amizade-familiaridade verdadeira que vou levar para sempre, minha gratidão.

A minha família, amigas e amigos brasileiros em Recife, entre eles a Mainha Jacira Carvalho, Sergio, Fabiana, Ana Carla e Sérgio Augusto, sou e sempre serei muito grato por todos vocês.

Aos professores guineenses de língua portuguesa que colaboraram para que esta pesquisa seja desenvolvida nestes moldes, que sem essa colaboração não seria possível.

E por último, mas não menos importante, endereço meus agradecimentos à UFLA, aos colegas estudantes e aos maravilhosos e maravilhosas professores do DEL e de DED. Saibam que vocês foram muito importantes na (des)construção e reconstrução do sujeito que sou/estou agora.

MUITO OBRIGADO!

Avelino

Epígrafe

(...) pretendo aprofundar-me no estudo sobre a identidade profissional docente. Considero importante essa reflexão porque é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. (Marcelo García, 2009, p. 112).

RESUMO

Nas últimas quatro décadas, o tema de identidade docente tem intrigado pesquisadores iniciantes e experientes de diferentes áreas de conhecimento e em diferentes países, sendo considerado como condição central para o aprimoramento dos programas e cursos de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa observação, buscamos nesta pesquisa compreender como os professores de português, em exercício da profissão no ensino secundário e superior da Guiné-Bissau, concebem a sua identidade docente e identificar os significados que atribuem às suas experiências formadoras. A investigação foi desenvolvida à luz da teoria de narrativas (auto)biográficas e formação de professores, da teoria decolonial e do modelo de descrição e análise da Linguística Sistémico-Funcional de Michael A. K. Halliday e coparticipantes. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, que envolveu a revisão da literatura científica publicada nos últimos dez anos sobre o assunto. A metodologia incluiu também a coleta, análise e interpretação do corpus coletado por meio do emprego de questionários a um grupo de cinco professores de português de instituições escolares de Bissau e o exame linguístico para referendar a interpretação teórica dos dados. A análise do corpus desenvolvida mostrou que os sujeitos pesquisados associam a identidade de professor da língua portuguesa a imagem da figura mais importante para o acesso à Ciência, e cujo êxito do seu trabalho procede o êxito do trabalho de professores das demais Disciplinas escolares e, por conseguinte, o sucesso da educação escolar. Isso, dada a centralidade dessa língua no ensino guineense e em todas as esferas da Ciência, o que também reflete a hegemonia político-legal do português no país. Os sujeitos pesquisados tendem a atribuir significados de aprendizado, de transformação pessoal e competência profissional às suas experiências formadoras com base nas suas vivências e experiências do período da formação teórica, nas experiências dos primeiros anos de exercício docente e com base nas experiências de suas participações em eventos de formação permanente, dado os impactos que esses momentos deixaram em sua vida pessoal e profissional. Além da possibilidade de poder contribuir para enriquecimento da literatura científica sobre o tema, o presente estudo pode subsidiar a elaboração de projetos e programas de cursos de formação de professores de idiomas, o que poderá refletir positivamente no ensino-aprendizagem de línguas no país e na educação escolar em geral.

Palavras-chave: Identidade docente; professores de português; Português Guiné-Bissau.

ABSTRACT

In the last four decades, the theme of teacher identity has intrigued the beginner and the experienced researchers from different areas of knowledge and in different countries, being considered a central condition for the improvement of programs and courses for teacher training and the teaching-learning process. Based on this observation, we seek with this research to understand how Portuguese teachers, exercising their profession in secondary and higher education in Guinea-Bissau, conceive their teacher identity and attribute the meanings to their formative experiences. The research was developed based on the theory of biographic narratives (self) and teacher training, the decolonial theory and the model of description and analysis of Systemic-Functional Linguistics by Michael A. K. Halliday and co-participants. In methodological terms, it is a qualitative research, which involved the review of the scientific literature published in the last ten years on the subject. The methodology also included the collection, analysis and interpretation of the corpus collected through the use of questionnaires to a group of five Portuguese teachers from school institutions in Bissau and the linguistic exam to endorse the theoretical interpretation of the data. The analysis developed showed that the investigated teachers associate the identity of a portuguese teacher with the image of the most important figure for access to Science, and whose success of their work precedes the success of work of teachers in other school subjects and, therefore, the success of school education. This, given the centrality of that language in Guinean teaching and in all spheres of Science, which also reflects the political-legal hegemony of Portuguese in the country. The researched subjects tend to attribute meanings to their training experiences based on their experiences and experiences from the period of theoretical training, experiences from the first years of teaching and based on the experiences of their participation in ongoing training events, given the impacts that these moments left in your personal and professional life. Besides the possibility of contributing to the enrichment of scientific literature on the subject, this study can subsidize the elaboration of projects and programs of language teacher training courses, which can reflect positively on the teaching and learning of languages in the country and on school education in general.

Keywords: Teacher identity; Portuguese teachers; Portuguese Guinea-Bissau.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa localização da Guiné-Bissau no continente africano.....	14
Figura 2 – Mapa localização da Guiné-Bissau na sub-região oeste africana.....	14
Figura 3 – Mapa distribuição de grupos étnicos na Guiné entre 1841 e 1936.	17
Figura 4 – Foto de antigas escolas de Zonas Libertadas.....	22
Figura 5 – Foto de antigas escolas de Zonas Libertadas.....	22
Figura 6 – Organização do sistema educativo guineense.....	26
Figura 7 – Configuração de identidade profissional docente.	47
Figura 8 – Complexo Sistêmico Funcional de Halliday.	51
Figura 9 – Charge sobre política de café com leite.	53
Gráfico 1 – Número de ocorrências de tipos de atitudes encontrados.	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relações entre sistemas de discurso e metafunções	55
Tabela 2 – Sistema de Avaliatividade.....	57
Tabela 3 – Subsistemas de Atitude.....	62
Tabela 4 – Informações básicas sobre os participantes.....	67
Tabela 5 – Tornar-se professor de português.....	73
Tabela 6 – Tornar-se professor de português.....	74
Tabela 7 – Tornar-se professor de português.....	75
Tabela 8 – Tornar-se professor de português.....	76
Tabela 9 – Tornar-se professor de português.....	78
Tabela 10 – Experiências formadoras.....	80
Tabela 11 – Experiências formadoras.....	82
Tabela 12 – Experiências formadoras.....	83
Tabela 13 – Experiências formadoras.....	85
Tabela 14 – Compreensão de identidade docente.....	87
Tabela 15 – Compreensão de identidade docente.....	89
Tabela 16 – Número de ocorrências de tipos de atitudes encontrados.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 GUINÉ-BISSAU: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	13
2.1 Criação do país	13
2.2 O (s) povo(s) guineense(s).....	16
2.3 Aspectos políticos e educacionais.....	20
2.4 O sistema educativo e formação de professor de português na Guiné-Bissau.....	23
2.5 Status da língua portuguesa na Guiné-Bissau	27
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1 Formação de professores.....	32
3.2 Identidade	34
3.3 Identidade docente	41
3.4 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).....	49
3.4.1 Avaliatividade	56
3.4.1.1 Atitude	59
3.4.1.1.1 Afeto.....	59
3.4.1.1.2 Julgamento	59
3.4.1.1.3 Apreciação.....	60
3.4.1.1.4 Inclinação	61
4 METODOLOGIA	64
4.1 Caracterização da pesquisa	64
4.2 Contexto de pesquisa e colaboradores.....	65
4.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	67
4.4 Procedimentos e método de análise do corpus.....	70
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
5.1 Tornar-se professor de português	71
5.2 Experiências formadoras.....	78
5.3 Compreensão de identidade docente	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos quarenta anos, o tema de identidade docente tem sido interesse de muitos pesquisadores experientes e iniciantes de diferentes campos de estudo, notadamente, do campo da educação e de ciências da linguagem. E, conseqüentemente, compreender como os professores em serviço compreendem a sua identidade docente e os significados¹ que dão às suas experiências também passou a constituir-se, em diferentes países, uma questão relevante para estudiosos de diferentes áreas de conhecimento.

No Brasil, por exemplo, são publicados numerosos trabalhos relativos ao tema. Basta uma breve busca no Google com as palavras-chave 'identidade docente/do professor no Brasil', para confirmar essa afirmativa. Certamente o resultado da busca será de aproximadamente 9.560.000 (em 0,54 segundos) publicações relacionadas².

A esse respeito, podemos apontar os trabalhos como de Garcia (2010); Gomes et al. (2013), Oliveira e Barcelos (2012); Bragança (2012); Flores (2012); Oliveira (2013); Candau (2014); Silva, Battini e Kfourri (2015); Barcelos e Da Silva (2015); Silva, Battini e Kfourri (2015); Souza (2016); Batista e Graça (2016); Aguiar e Monteiro (2016); Cardoso, Santos e Silva (2016); Abreu e Nóbrega (2017); Gemes (2018); Reichmann e Romero (2019), entre outros.

No caso de Portugal, destacamos Nóvoa (1992, 2017, 2019), professor titular da Universidade de Lisboa, como um dos maiores representantes dos estudiosos do tema. Na Espanha, pode-se referenciar Marcelo García (2009, 2010), professor titular da Universidad de Sevilla. Destaca-se também entre os pesquisadores desse tema o sul africano Barkhuizen (2017), professor na Universidade de Auckland, Nova Zelândia.

Ao contrário do acima exposto, no contexto da Guiné-Bissau, a questão a identidade docente ou de professor é ainda um território muito pouco visitado pelos pesquisadores. Essa constatação vai na mesma direção da observação de Correia e Brennand (2015, s/p), na qual afirmam: "A Guiné-Bissau, como os demais países africanos, não foi objeto de grandes estudos, nem presença nas mídias mundiais, no decorrer da colonização e depois de sua 'independência'."

¹Significado considerado aqui a partir da abordagem sociocultural de Vygotsky e seguidores, na qual os sentidos e significados são concebidos como generalizações ou elaborações conceituais socialmente estabelecidas pelo usuário da linguagem e compartilhadas pelos membros da sua cultura (Romero e Casais, 2019; Cóes e Cruz, 2006).

²Dados resultantes de uma busca rápida feita na página do Google, em 23.07.2019, as 14:50, com as seguintes palavras-chave: 'identidade docente e identidade de professor no brasil'. Disponível em: [https://www.google.com/search?ei=ugqzxsuye8ou5oupopaxqay&q="identidade+docente+ou+professor+no+brasil"&gs_l=psy-ab.3...28458.36378..37083...0.2..0.176.291.0j2.....0....1..gws-wiz.....0i71j33i160.khkflpomw1a&ved=0ahukewj13y-dlprmahvdf7kghsd7bwuq4dudcao&uact=5](https://www.google.com/search?ei=ugqzxsuye8ou5oupopaxqay&q=). Acesso em 31.ago.2019.

São diversos os temas de grande relevância acadêmica e social nesse país que ainda carecem de pesquisas básicas e, sobretudo, de pesquisas mais acuradas.

Os escassos trabalhos disponíveis sobre a temática docente enfocando o contexto guineense são em sua grande maioria voltados para formação inicial de professores. Os estudos como Candé (2008), Baldé (2013), Cá e Cá (2017), Indjalá (2018) são alguns exemplos. Apresentamos, nas linhas subseqüentes, síntese dos objetivos, base teórica, metodologia e resultados de cada um desses trabalhos.

Candé (2008) desenvolveu dissertação do mestrado em Ensino de Português Como Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Universidade Nova de Lisboa, em que a autora buscou entender o modo como os formadores de professores do Ensino Básico, membros de uma equipe técnica para uma das regiões do leste da Guiné-Bissau, desenvolvem seu ofício, a condição dos seus recursos materiais, os desafios sentidos e suas motivações para o exercício do seu papel de formador de português.

Para tanto, a autora se fundamentou na bibliografia científica sobre a didática, ensino e aquisição de português, desenvolvendo um estudo descritivo, a partir dos dados levantados através de aplicação de questionários a um grupo de quinze formadores e um diretor regional de educação. Os resultados dessa pesquisa indicaram que apesar das atenções e sinergias imprimidas para elevar o nível de ensino integral e dos caminhos adotados para desenvolver o ensino de português, as ações de formação e de reatualização de educadores em exercício e de formadores nesse campo não são significativas para poder sanar as necessidades do Sistema Educativo nacional, em que pese ao desenvolvimento da língua portuguesa e ao êxito escolar.

Baldé (2013), na sua dissertação de mestrado em língua e cultura portuguesa língua estrangeira/língua segunda da Universidade de Lisboa, objetivou discutir a questão ligada a formação de professores da língua portuguesa na Escola Normal Superior "Tchico Té", procurando focar o viés histórico do processo formativo, o papel protagonizado por essa instituição, bem como a questão do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Essa pesquisa envolveu entrevistas e emprego de questionários a dezoito professores/formadores, formandos e professores formados da escola acima citada sobre a questão de formação de professores e do ensino da língua portuguesa no país. Como base teórica, o autor fez a revisão da literatura que discute formação dos professores de língua portuguesa em um olhar histórico e analisou documentos oficiais, mediante uma abordagem metodológica qualitativa. Os resultados evidenciam que é necessário fortalecer a formação de professores para poder pensar em melhoria de qualidade de ensino-aprendizagem de português como línguas segunda, na Guiné-Bissau.

O trabalho de Cá e Cá (2017) buscou compreender como o governo de Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde - PAIGC³ enfrentou o tema de formação de professores nos anos que seguiram a independência, 1975-1986. Os autores se basearam nos documentos históricos levantados em pesquisa de campo e bibliografia disponíveis sobre o tema e se valeram da metodologia analítica para examinar as informações. Como resultados, eles observaram que o governo do PAIGC, através do Ministério da Educação, além de criar escolas nesse período, buscou assegurar o funcionamento delas. Porém, parece que esse constituía uma missão difícil, dada falta de pessoas qualificadas na época.

Já a pesquisa de Indjalá (2018) se propôs a abordar o estado da educação na Guiné-Bissau, especialmente a formação de professores no contexto da época colonial e pós-colonial. É uma breve pesquisa bibliográfica, cujo aporte teórico é formado por pesquisas publicadas no Brasil e em Portugal e que abordam o tema de formação de professores na Guiné-Bissau. Nessa pesquisa, o autor observou que quer a educação quer a formação de professores consistiu, durante a colonização, como espaço de privilegio, reservado para uma ínfima parte da população nacional.

A lacuna na literatura especializada apontada anteriormente se aguça ainda mais quando se trata de estudos voltados para campo de ciências da linguagem e à temática da identidade de professores de língua, em particular. Conforme a pesquisa e leituras feitas, nenhum dos trabalhos encontrados discute, de forma direta, a identidade de professores na Guiné-Bissau.

É daí que a relevância deste trabalho se destaca para o contexto em questão e para academia em geral, visto que oferece grandes possibilidade quer para ampliar a compreensão da identidade docente, quer para reduzir a grande necessidade de publicações científicas e informações sistematizadas sobre a identidade e a profissão docente na Guiné-Bissau. A proposta deste estudo também projeta constituir-se num subsídio para elaboração de projetos e programas de cursos de formação de professores, o que poderá impactar de forma positiva o ensino-aprendizagem de línguas no país.

Tratando-se da compreensão da identidade de importantes atores do sistema da educação nacional, os professores da língua portuguesa, porque constituem os principais responsáveis pela língua de ensino e de documentos oficiais, os estudos como este se justificam e são urgentes. Oportunizar o desenvolvimento pessoal, acadêmico e intelectual nosso, como autor, constitui igualmente uma importante vantagem desta dissertação, na medida em que nos desafia e nos instiga a buscar as respostas para os problemas concernentes ao tema proposto.

³PAIGC foi um movimento político revolucionário, hoje maior partido político guineense, criado em 1956, por Amílcar Cabral e cinco amigos, tendo na altura como um dos seus principais objetivos, a independência total da Guiné-Bissau.

O objetivo geral desta dissertação é compreender como professores de português, atuando no Ensino Secundário e Superior da Guiné-Bissau compreendem sua identidade docente e identificar os significados que atribuem às suas experiências formadoras, com vista a evidenciar e discutir essa compreensão e seus significados experienciais. Pretende-se, com esse trabalho, contribuir para o fortalecimento do processo de valorização do profissional e da profissão docente; para o enriquecimento da literatura da área e; subsidiar as entidades públicas e privadas na elaboração de programas ou cursos de formação de professores.

E constituem os objetivos específicos: (1) investigar a compreensão da identidade docente de um grupo de professores de português atuando no Ensino Secundário e Superior da Guiné Bissau; (2) identificar os significados que os professores guineenses de português conferem às suas experiências formadoras, adquiridas no seu percurso de formação inicial e de exercício da profissão; (3) desenvolver uma análise linguística dos relatos escritos por esses profissionais, através da Linguística Sistêmico-Funcional para referendar a interpretação teórica do corpus.

A metodologia adotada para este trabalho é de abordagem qualitativa, envolvendo a revisão da literatura científica e metodológica ligada ao tema, publicada em repositórios e não-eletrônicos, nos últimos dez anos; a coleta de dados, por meio de aplicação de questionários aplicados e entrevistas narrativas, via Internet, com um grupo de professores de português em exercício da profissão no Ensino Secundário e Superior, da rede pública e privada da Guiné-Bissau, concretamente da cidade de Bissau.

O trabalho foi desenvolvido, basicamente, à luz da teoria de narrativas (auto)biográficas e formação de professores, da teoria decolonial e do modelo de descrição e análise da Linguística Sistêmico-Funcional. As principais referências que constituem o seu quadro teórico científico e metodológica são os estudos culturais contemporâneos, notadamente, as referências que abordam a formação e profissão docente, (auto)biografias e identidade(s), destacando-se os estudos de autores como Schwartz (2010); Marcelo García (2009, 2010); Bragança (2012); Leffa (2012); Barcelos e Da Silva (2015); Silva, Battini e Kfourri (2015); Souza (2016); Abreu e Nóbrega (2017); Castells (2018); Nóvoa (2017, 2019); Veloso (2019), entre outros.

Importante já registrar que o quadro teórico deste trabalho se inscreve nos princípios do paradigma epistêmico-metodológico interpretativo crítico que contrasta ao paradigma lógico-formal (positivista). Este postula a ruptura entre o sujeito e objeto de pesquisa, visando uma suposta neutralidade do pesquisador e estabelecimento de regularidades ou leis de utilidade universal (Bragança, 2012). E aquele, diz Bragança (2012, p. 96), "toma como referência do trabalho científico a interpretação, que vem por meio da relação intersubjetiva entre

investigadores/as e sujeitos envolvidos, uma interação que é em si uma forma de ação, traduzindo a interdependência entre conhecer e agir."

O paradigma interpretativo cria condições para o pesquisador se situar no trabalho da investigação não apenas como o sujeito, mas também como parte do objeto de pesquisa. Ter consciência disso leva o pesquisador a considerar a importância da práxis (Freire, 1987), em cada fase de pesquisa.

Conforme sublinhado anteriormente, a questão de identidade docente tem incitado o interesse de estudiosos. Hoje é do conhecimento comum da área que o professor é uma pessoa e uma parcela importante da sua pessoa é professor (Nóvoa, 1992). O professor é, antes de tudo, um sujeito que tem a própria história, ideologia, experiências, e vive em um meio cultural, portanto um ser sociocultural que se constrói e se reconstrói no interior de um grupo ou comunidade de sujeitos sociais. Considerando o descrito até aqui, procuramos com desta pesquisa responder às seguintes perguntas de partida:

1. Que significados esses profissionais atribuem às suas experiências formadoras do percurso da formação inicial e do exercício da profissão docente?
2. Como os professores de português da Guiné-Bissau, em exercício da profissão, compreendem a sua identidade docente?
3. Quais indícios linguísticos referendam a interpretação do corpus da pesquisa?

Quanto a organização e a estrutura formal, o presente trabalho é composto por cinco capítulos – com exceção da Conclusão, as Referências bibliográficas e Anexo – os quais são: 1. Introdução; 2. Guiné-Bissau: uma breve contextualização; 3. Fundamentação teórica; 4. Metodologia e; 5. Resultados e discussão.

No primeiro capítulo, a introdução, apresentamos o tema/problemática da pesquisa, a sua relevância, o objetivo geral e específicos, e apontamos da metodologia adotada. No segundo capítulo, Guiné-Bissau: uma breve contextualização, fizemos a contextualização do país dos sujeitos pesquisados. No terceiro capítulo, fizemos apresentação e discussão da literatura especializada que aborda os principais conceitos desta pesquisa, entre eles: a identidade docente; a formação de professor de língua/português; a decolonialidade e; a Linguística Sistémico-Funcional – Avaliatividade. No quarto capítulo, descrevemos a metodologia, apresentando os procedimentos empregados e os professores participantes da pesquisa. E já no quinto e último capítulo, empreendemos a apresentação e discussão dos dados empíricos

levantados à luz a bibliografia consultada. Será apresentada, no capítulo a seguir, a Guiné-Bissau. Procuramos contextualizar o país e os aspectos sociopolíticos.

2 GUINÉ-BISSAU: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta seção traçamos a contextualização do país dos sujeitos/colaboradores desta pesquisa, que também é o país de origem do pesquisador. Para isso, falamos de forma sucinta sobre a criação do país, depois caracterizamos o(s) povo(s) guineense(s) e em seguida descrevemos os principais aspectos políticos e educacionais do país. E por fim, apresentamos, em linhas gerais, a organização do sistema educativo e consideramos o processo de formação de professor de português no país.

Faz-se necessário reservar a presente seção para contextualizar a realidade pesquisada, pois o contexto/país onde se levantou os dados para o desenvolvimento da pesquisa (a Guiné-Bissau) e o da instituição sede da pesquisa (o Brasil), apesar de compartilharem um passado comum, - a colonização de Portugal - são diferentes e geograficamente distantes. O contexto vista aqui no mesmo sentido defendido por Caixeta e Borges (2017): "um conceito multifacetado composto por aspectos perceptivos, ligados ao espaço físico e abstrato, ao conhecimento prévio, às pessoas envolvidas, ao tipo de encontro e de atividade e ao conhecimento geral sobre o mundo." No subtema subsequente, discorreremos sobre a criação da República da Guiné-Bissau, doravante Guiné-Bissau ou simplesmente Guiné.

2.1 Criação do país

A Guiné-Bissau é um país situado na região ocidental do continente africano. Em termos de extensão territorial, a Guiné é um país relativamente pequeno, contando com uma área total de pouco mais de 36 mil quilômetros quadrados. O seu território tem divisa ao Norte com Senegal, ao Sudoeste e Leste com República da Guiné/Guiné-Conacri e banhado ao Oeste pelo Oceano Atlântico. As figuras a seguir ilustram a localização e limites do território guineense no continente africano e na sub-região oeste africana.

Figura 1 – Mapa localização da Guiné-Bissau no continente africano.



Fonte: On The World Map⁴

Figura 2 – Mapa localização da Guiné-Bissau na sub-região oeste africana.



Fonte: Colégio Moz (2018)⁵.

⁴ ON THE WORLD MAP. Guinea-Bissau location on the Africa map. Disponível em: < <http://ontheworldmap.com/guinea-bissau/guinea-bissau-location-on-the-africa-map.html>>. Acesso em: 15.ago.2019.

⁵ COLÉGIO MOZ. Guiné-Bissau: Localização, Mapa, fronteira, Relevo, clima, Hidrografia, Principais Cidades, População, Economia, Recursos, Educação. Disponível em: <<https://colegiomoz.blogspot.com/2018/12/guine-bissau-localizacao-mapa-fronteira.html>>. Acesso em: 15.ago.2019.

A primeira figura ilustra a localização da Guiné-Bissau no continente africano, e a segunda destaca os limitação desse país na sub-região oeste africana, isto é, sua localização em relação aos países vizinhos.

Conforme destacam Pereira & Vittoria (2012), até o século XIX, o atual território da Guiné-Bissau era parte do então reino mandiga chamado Kaabu/Gabu, Leste do referido país. Kaabu era contribuinte do Império de Mali, fundado pelo célebre guerreiro do povo mandiga, Sundiata Keita, nos meados do século XIII. Nesse período, o poder político de Kaabu, conhecido atualmente por Gabu (uma das nove regiões administrativas guineenses localizada no leste do país), prosseguem os autores, abrangia ao Norte a área de Cassamance, no atual Senegal, até Gâmbia e ao Sul, as áreas da atual Guiné-Conacri.

O território que compõe a extensão espacial atual da Guiné-Bissau é formado por duas grandes partes: uma continental e outra insular (o Arquipélago dos Bijagós). Esta última é composta por 100 ilhas e ilhéus, povoados predominantemente pelo povo Bijagó, sendo boa parte desabitada. Existem duas estações do ano bem marcadas: da seca e de chuvas. O clima é tropical úmido, com as temperaturas que variam em função de regiões e período do ano entre 19° C (ou 17° C raramente) a 38° C.

O relato do primeiro contato dos guineenses com os europeus, os portugueses neste caso, é datada em finais da primeira metade do século XV. Antes da chegada dos portugueses, já viviam na região da Guiné, há séculos, diversos povos, vindos do deserto Sahara, entre os quais os nalus e os mandingas.

Como a grande maioria dos países que formam o continente africano, as fronteiras da Guiné-Bissau, a Província da Guiné ou Guiné Portuguesa ou ainda Província Ultramarina, como já foi denominado pelo ex-colonizador (Portugal), foram desenhadas durante a Conferência de Berlin, realizada em 1884 -1885, Monteiro (2017) e redefinidas em 1886, por um tratado entre Portugal e França (Couto e Embaló, 2010).

Nessa conferência os representantes de regimes ou governos de alguns países europeus, tais como a Grã-Bretanha, França, Itália, Alemanha, Portugal, entre outros empreenderam de modo arbitrário a partilha territorial de África, sem nenhuma preocupação com as estruturas e as formas de organização dos povos do continente.

Subscrevendo a assertiva de Pereira & Vittoria (2012), a Guiné-Bissau ao contrário do que parte significativa dos estudos afirmam, foi colonizada de forma efetiva por Portugal entre 1915 a 1973, a quando se tornou independente, depois de uma luta armada/guerrilha contra as forças dos regimes arbitrários e ditatoriais portugueses. Foi uma luta armada liderada por Amílcar Cabral, considerado hoje o pai da nação guineense.

Consistiu-se numa luta armada que durou mais que uma década e custou milhares de vidas para ambos os lados e que teve o seu fim no ano de 1973, com a proclamação da independência da República da Guiné-Bissau pelo PAIGC, em 24 de setembro do mesmo ano, nas áreas de Boé, sudeste do país. A seguir apresento, em síntese, o panorama geral dos povos que compõem a Guiné-Bissau.

2.2 O (s) povo(s) guineense(s)

A Guiné-Bissau é uma nação formada por várias outras "nações", "sub-nações"⁶ ou chãos, como são localmente conhecidos. Em termos admirativos, "o território nacional está dividido em oito regiões administrativas povoadas por uma diversidade de grupos etnolinguísticos. A capital, Bissau, tem o estatuto de Setor Autónomo"⁷. A Guiné além de constituir uma ampla pluralidade étnica, é uma imensa pluralidade de identidades linguísticas e nacionais (Mourão, 2009).

Cada uma dessas "sub-nações" é constituída no passado por uma das diversas etnias (povos) que formam o país na atualidade. Trata-se de um mosaico de povos, em que cada um destes tem a própria língua, tradição e cultura. Benzinho e Rosa (2018, p. 16), num trabalho em que apresentam o potencial turístico da Guiné-Bissau, trazem dados detalhados sobre esse fato:

Existem entre 27 e 40 grupos étnicos. As etnias com maior expressão na Guiné-Bissau, segundo os censos de 2009, são: a Fula (28,5%) que vive essencialmente no leste do país – Gabú e Bafatá, seguida da etnia Balanta (22,5% da população) que se encontra principalmente nas regiões Sul (Catió) e Norte (Oio), a Mandinga com 14,7%, no Norte do país, a Papel com 9,1% e a Manjaca com 8,3%. Com expressão mais reduzida encontramos ainda as etnias Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (como o próprio nome indica, vive no Arquipélago dos Bijagós e representa 2,15% da população total), Felupe com 1,7%, Mansoanca (1,4%) ou Balanta Mane com 1%. As etnias Nalu, Saracole e Sosso representam menos de 1% da população guineense e 2,2% assume não pertencer a qualquer etnia.

Curioso observar que os fulas que num passado recente ocupavam segunda posição, em termos percentuais, e hoje representam o grupo étnico mais numeroso a nível nacional, ultrapassando os balantas que dantes constituíam a etnia mais numerosa do país. Segundo Garcia (1972), na sua publicação intitulada *“Os Povos da Guiné e o Poder Português (1963-*

⁶ São territórios de pequenas extensões que podem ser comparadas as cidades estados da Antiga Grécia, cujas demarcações eram conhecidas pelos grupos que compartilham as fronteiras.

⁷ UNIOGBIS (Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau). Perfil do país. Disponível em: <<https://uniogbis.unmissions.org/perfil-do-pais>>. Acesso em: 15.ago.2019.

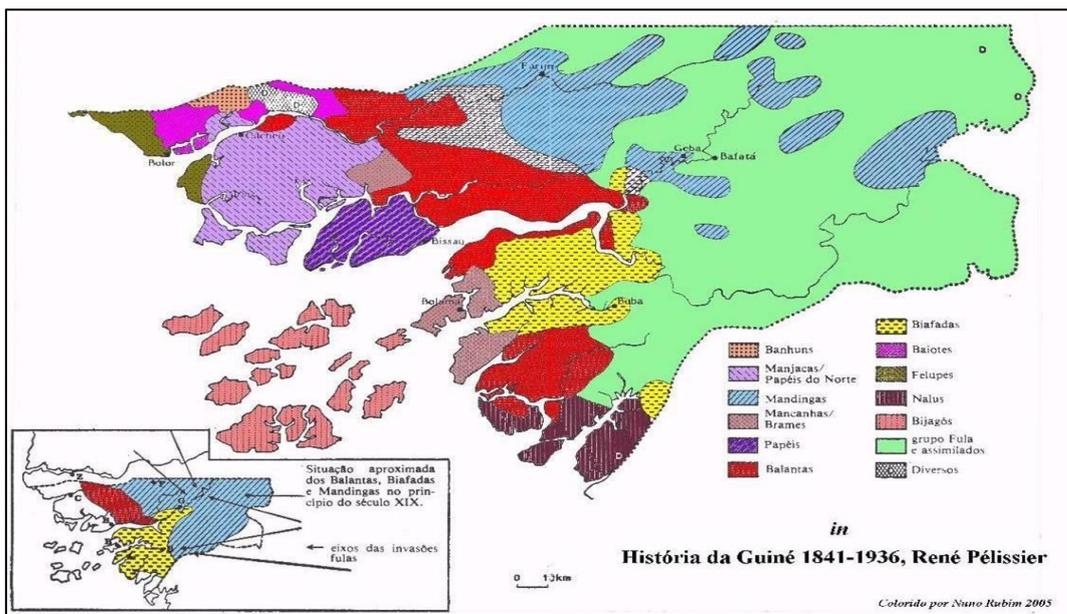
1974)”, os fulas representavam 21,46% da população da Guiné-Bissau, de acordo com os dados do censo geral de 1950. Nota que o povo fula era quase nove por centos a menos, em relação a população balata que registrava 30,4% do total da população guineense.

Conforme os dados estatísticos do último censo nacional, *Terceiro Recenseamento Geral da População e Habitação*, realizado em 2009, a língua guineense (crioulo guineense) é falada por 90,4% dos guineenses. Entre os que moram na área urbana, 92,4% falam o guineense e quase 89% dos que vivem na área rural falam essa língua. O português (língua oficial e de escolarização) é falado por 27,1% e o francês 5% dos guineenses sabe falar. E em relação ao uso de outras línguas, mais de 50% da população considera a própria língua étnica como o principal idioma falado.

Esses dados estatísticos podem não revelar de forma precisa a realidade linguística, dada a complexidade do processo de recenseamento, porém evidenciam a importância do guineense para interação entre os povos e que precisa, a nosso ver, ser elevado à categoria de língua oficial e de escolarização, dada a sua centralidade na interação entre os povos que formam esta nação e na construção da identidade, cultura e unidade nacional.

No passado, cada um desses grupos tinha uma região de maior concentração populacional. O mapa etnográfico a seguir representa a distribuição de grupos étnicos no espaço territorial guineense entre 1841 e 1936.

Figura 3 – Mapa distribuição de grupos étnicos na Guiné entre 1841 e 1936.



Fonte: ePortuguêse (2011).⁸

⁸ EPORTUGUÊSE. As origens e evolução étnico-cultural dos PALOP (2) Guiné-Bissau. Disponível em: <blogspot.com/2011/08/as-origens-e-evolucao-etnico-cultural_14.html>. Acesso em: 15.ago.2019.

Destaca-se a extensão espacial da parte verde, povoada pelos fulas e os assimilados (ou os cristões de geba, como também são conhecidos no país). Nota-se que a maior parte do território nacional é da sua predominância, depois vem a parte vermelha, predominada pelos balantas. Estes e os fulas constituem dois grupos mais expressivos em termos de número da população no país. Apesar de nos últimos 50 anos ocorrerem fluxos migratórios acentuado dos diferentes grupos étnicos nacionais e dos países vizinhos de um canto para outro, o que motivou consideráveis transformações, esse perfil de povoamento dos povos da Guiné-Bissau pode ser observado até hoje.

De acordo com os números do Banco Mundial (2018), a Guiné-Bissau conta com um total de um pouco mais de 1 milhão e 800 mil habitantes. E é ainda um país diverso, no que se refere aos grupos étnicos, e culturalmente plural, apesar de extinção gradual de alguns grupos, cujas explicações podem ser encontradas em diversos fenômenos que ocorreram ou ocorrem no seu contexto sócio-histórico, entre quais: a escravidão transatlântica, a colonização europeia, o nacionalismo exacerbado e a globalização.

Na dimensão da identidade, tomada no sentido proposto por Mourão (2009, p. 84), a identidade como "as múltiplas identidades dos sujeitos, à maneira como nos vemos e somos vistos, como nos identificamos e nos identificam", um cidadão/uma cidadã da Guiné-Bissau se identifica com o adjetivo *guineense ou guineense de Bissau*, em alusão à nacionalidade, podendo se identificar também com o grupo étnico a que pertence, sem que uma identidade exclua a outra.

Há também os que se apresentam por apenas guineense e há ainda outros que se apresentam como crioulos guineenses ou cristãos (Mourão, 2009), além da identificação mais comum entre os seres culturais: a identificação pelo nome próprio. O autor desta dissertação, por exemplo, pertencente ao povo mandjaku ou manjaco, se define como guineense em determinadas situações, em outras se define como mandjaku, ou por meio das duas, isso em relação as identidades nacional e étnico. Ou seja, em situações da necessidade de revelar a identidade nacional face a pessoas de outras nacionalidades, é mais provável se identificar como guineense. E em circunstâncias de encontros com outros conterrâneos, a probabilidade é de se identificar, além do nome próprio, como mandjaku ou guineense de etnia mandjaku.

Conforme Moura (2009), durante a colonização, os guineenses eram ordenados pelo regime colonial a se definirem como portugueses, em referência a Guiné Portuguesa e, como é

obvio, não se reconheciam. Nem eram vistos ou considerados como tal pelos próprios colonizadores, o que constituiu uma das principais razões de os nativos se unirem para luta pela independência nacional.

Conforme dito antes, foi necessária uma luta armada para libertação nacional, depois de várias tentativas frustradas de negociações com o governo metropolitano de Portugal. Segundo MOURÃO (2009, p. 96), "Com a independência, os indivíduos passaram a afirmar uma identidade guineense, que no período colonial não lhes era permitida. Essa "identidade" é dada com a constituição do Estado nacional da Guiné-Bissau, legitimada pela lei e pelo direito, pautada no modelo ocidental de Estado-Nação"

A religião e as manifestações religiosas também são múltiplas no espaço nacional. A maioria dos guineenses acredita ou professa algum deus. Antes de contato com o muçulmanismo e o cristianismo, os povos que viviam nesse territorial praticavam cultos às crenças religiosas que se convenceu hoje chamar de religiões africanas ou de matriz africana.

Cada povo praticava (e muitos ainda praticam) a sua fé de modo distinto e geralmente segundo as suas ancestralidades. Muitos manjacos de Pantufa, por exemplo, além da crença na existência de um Deus ou invocação uma divindade suprema, professam e fazem sacrifícios de animais aos seus ancestrais e às forças divinas da natureza vistos como Santos, entidades divinas intermediárias, e entidades espirituais da natureza que têm as energias do bem e da proteção.

Entretanto, hoje o cenário religioso guineense tem uma configuração complexa e marcadamente "monoteísta". É comum encontrar pessoas que praticam duas religiões em paralelo. Um grande número se identifica como muçulmano e uma boa parte se define como cristão. Mas, na prática, muitos não exercem a fé no cristianismo. Segundo o censo de 2009, mais de 45,1% dos guineenses se declarou pertencer a religião muçulmana, em seguida estão os cristãos, registrando 22,1%, depois vem os animistas⁹ com 14,9%, não declarado correspondeu 15,9% e as pessoas sem religião correspondem a 2,0% (Guiné-Bissau, 2009). Nesse quesito da religião e religiosidade, a Guiné-Bissau é um país, como já dissemos, marcadamente diversificada e complexa. Consideramos os aspetos políticos e educacionais no subtítulo que se segue.

⁹ Designa, em geral, as pessoas não monoteístas. É uma expressão que traz consigo a ideia errônea de que um animista pratica a fé para algo que não é reconhecido como uma religião em si, e sim, um atributo de práticas e crenças distintas.

2.3 Aspectos políticos e educacionais

Da independência, em setembro de 1973¹⁰, até 1991 a Guiné-Bissau foi regime de partido único, Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Em maio de 1991, devido a crescentes exigências à abertura política, tanto a nível nacional quanto internacional, o país instituiu o multipartidarismo. Tal fato se deu quando o regime do então presidente João Bernardo Vieira (Nino Vieira) promoveu na Assembleia Nacional Popular a revisão da Constituição da República de 1984, ocasionando alterações tais como a exclusão do artigo IV que estabelecia o PAIGC como a única força política dirigente do Estado e da sociedade bissau guineense. As referidas alterações da Constituição da República acarretaram, também, a inclusão da lei de partidos políticos e da liberdade de imprensa.

Duas décadas após a abertura, a Guiné conta hoje com mais de 49 partidos oficialmente registrados e cinco eleições gerais realizadas. Algumas dessas eleições aconteceram porque o país assistiu durante esse período acontecimentos que interferiram de forma direta nos aspectos sociais e políticos nacionais, entre os quais golpes de Estado e dissolução do parlamento/quedas de governo. As explicações sobre as origens desses eventos são variadas, alguns analistas apontam a interferência do poder militar em assuntos políticos como as causas e outros acusam a elite política como a fonte dos problemas nacionais. Sobre este assunto, o Banco Mundial (2018, n.p) na Guiné-Bissau escreve:

A Guiné-Bissau tem uma história de fragilidade política e institucional que remonta ao tempo da sua independência de Portugal em 1974. É um dos países do mundo mais propício a golpes de estado e politicamente instável. Desde a independência, registaram-se quatro golpes de estado bem-sucedidos na Guiné-Bissau e outros 16 golpes tentados, planejados ou suspeitos. Para além dos golpes militares, as frequentes mudanças de governo são outra manifestação da instabilidade política do país.

Com uma das democracias mais instáveis do mundo, o Estado guineense tem encontrado várias dificuldades no enfrentamento dos seus maiores desafios, que afetam direta e indiretamente os seus setores sociais e econômicos. A educação pública, por exemplo, constitui um dos setores mais lesados do país, pelas sucessivas greves de professores e profissionais da educação, motivado pelos atrasos no pagamento de salários e más condições de trabalho

¹⁰ O ano de 1973 é a data que o Estado guineense considera e celebra como marco da independência nacional. Apesar de ser possível encontrar em algumas referências o ano de 1974 como o ano da independência do mesmo país. Isso se as questões históricas e de resistência dos guineenses. Esses consideram o ano de 1973, porque, segundo a narrativa nacional, nesta data os guerrilheiros independentistas conseguiram reconquistar território nacional dos portugueses e proclamaram a independência. A data de 1974 está ligada ao reconhecimento dessa independência por parte de Portugal, ex-colonizador.

docente. Traçamos em seguida um sucinto quadro histórico da educação na Guiné-Bissau, a grande área do tema desta pesquisa.

No período anterior à colonização não existia nas comunidades guineenses um sistema educacional nos modelos em que é concebido hoje. Cá (2000), num artigo em que analisa a educação pré-colonial, colonial e durante a luta pela independência da Guiné-Bissau, mostra que o ensino e aprendizagem ocorriam em qualquer espaço da comunidade por meio das práticas e interações sociais do cotidiano. Nesses ambientes, cada adulto era uma espécie de mestre/professor, com exceção de certas pessoas que têm habilidades sofisticadas em determinadas áreas ou ofícios. Essas pessoas recebiam crianças e adolescentes em suas casas ou lugar de ofício para instruí-los. Antes da instauração do poder colonial no território nacional, diz Cá (2000, p. 4),

não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social.

Percebe-se que a instituição escolar chega à sociedade tradicional africana por meio da inserção dos europeus no continente e dominação colonial. Contudo, já havia educação nessa sociedade, o que reafirma a compreensão de que a educação e escolarização - que só acontece, em tese, nas instituições escolares - são coisas distintas, podendo existir a primeira sem que haja a segunda.

Durante a colonização, o governo português montou timidamente um sistema educacional, que era para atender os filhos dos colonos e um número muito pequeno de nativos. No caso dos nativos, a escolarização se limitava em saber contar, ler, escrever e assimilar os hábitos e usos da cultura europeia, como comer com garfo, vestir-se nos "padrões europeus".

Os estudos da história de educação no país mostram, de forma certa, como o modelo de educação montado nesse período era mais para o africano se tornar europeu/branco do que qualquer outra coisa. E isso fazia todo sentido, pois o que o regime colonial português pretendia no fundo não era desenvolver as sociedades e os povos africanos, mas sim assimilá-los para poder manter a dominação político-cultural e a exploração econômica (Cá, 2000).

Para os portugueses, oferecer educação era sinônimo de 'desafricanizar' os nativos, "pois isto conduzia à criação de pessoas divididas, desenraizadas - africanos que pensavam como brancos. Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e incitava à sua imitação como único critério de sucesso, que só podia ser individual" (CÁ, 2000, p. 9). Os efeitos desse modelo de educação persistem no espírito dos guineenses até hoje.

Quem é guineense e viveu no país por um tempo significativo sabe que o conceito de branco entre os bissau guineenses, para além de referir-se pessoa da "raça" branca, é também usado para referenciar as pessoas que tem vida de luxo, hábitos e família tradicional europeia (pai, mãe e filho) ou que se vestem de paletó ou ainda do estilo da princesa Isabel, rainha do Reino Unido, entre outros.

A partir da década de 60 do século XX, no meio da luta de libertação, o PAIGC, dirigida por Amílcar Cabral, criou as primeiras escolas improvisadas nas então zonas libertadas, que posteriormente deram origem ao sistema nacional de educação. Eram escolas com espaços ao céu aberto no meio da mata, como pode-se ver nas figuras a seguir.

Figura 4 e 5 – Fotos de antigas escolas de Zonas Libertadas.



Fonte: CPERS.¹¹

Fonte: Luís Graça & Camaradas da Guiné (2005)¹²

Criado por PAIGC para formar o guineense segundo os valores da cultura e desígnios dos nativos, o sistema da educação nacional, segundo Cá (2000), conseguiu formar em um período de dez anos, 1963 a 1973, mais quadros (profissionais) do que os colonos portugueses formaram durante toda a colonização efetiva, que durou de 1885 a 1973. De acordo com esse autor, nesse período de dez anos o PAIGC formou 36 quadros (categorias de pessoal da função

¹¹ CPERS. Cartas Guine-Bissau. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/4.-Cartas-à-Guiné-Bissau.pdf>. Acesso em: 15.ago.2019.

¹² Luís Graça & Camaradas da Guiné (2005). Guiné 63/74 - P130: A CAÇ 12 em operação conjunta com a CART 2339 e os paraquedistas (Agosto de 1969) (Luís Graça). Disponível em: https://blogueforanadaevaotres.blogspot.com/2005_07_24_archive.html. Acesso em: 15.ago.2019.

pública ou profissionais liberais) em cursos superiores, 46 em cursos técnicos médios, 241 em cursos profissionalizantes e especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Enquanto o regime colonial formou apenas 14 guineenses em curso superior, em grau de ensino técnico, no período de 1471 a 1961.

Da independência para cá, o sistema educativo enfrentou e enfrenta imensos desafios, começando pela falta de infraestrutura escolar e sobretudo os atrasos salariais de professores. São desafios gerados e agravados, principalmente, pelos consecutivos golpes de Estado e pelas instabilidades políticas do país.

Os sucessivos governos através do MEES (Ministério da Educação e Ensino Superior), órgão do governo que define e dirige a política nacional da educação, tem buscado garantir o direito à educação via parceria com a rede privada de ensino e organização não governamental como FMI, BM, ADPP (Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento), AIFA-PALOP (Associação dos Países de Língua Oficial Portuguesa) UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Plan Internacional (organização não governamental humanitária das Nações Unidas), entre outras. Retomamos essa discussão sobre sistema educativo guineense e sobre a formação de professores de português na subseção que se segue.

2.4 O sistema educativo e formação de professor de português na Guiné-Bissau¹³

Esta seção é reservada para apresentação do formato da organização do Sistema Educativo guineense e uma sucinta observação sobre a formação inicial de professores de português na Guiné-Bissau, apontando o exemplo da Escola Normal Superior Tchico Té – a ENSTT, uma das poucas instituições de formação inicial de professores do país.

Torna necessário apresentar o formato da organização do Sistema Educativo da Guiné-Bissau e caracterizar o processo de preparação da categoria dos professores porque correspondem universo importante na constituição de identidade profissional dos colaboradores deste estudo. Conforme disposto no Artigo 1º, do Capítulo 1, da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo guineense, a Lei n.º 4/2011, o Sistema Educativo expressa um agregado de instituições e meios direcionados para realização do direito à educação.

¹³ Algumas ideias desenvolvidas neste item e no item *Formação de professores* são parte de um artigo, não publicado, que o autor desta dissertação e um colega seu do mestrado escreveram como atividade de avaliação, referente a uma disciplina do curso de mestrado em Letras/UFLA-2019/2.

A responsabilidade e a tutela política desse sistema competem a uma entidade governamental, isto é, o Ministério responsável pela política e estruturas da Educação a nível nacional. O direito à educação é entendido como o direito social, assegurado a cada cidadão (Guiné-Bissau, 2011).

O Sistema Educativo da Guiné-Bissau tem suas raízes no período da colonização portuguesa, nas antigas escolas de zonas libertadas e em parte nas primeiras escolas de missões católicas, que contava com o financiamento do poder colonial. Estas eram escolas criadas inicialmente para o processo de catequização de nativos e posteriormente passaram a atender os filhos dos colonizadores e um número muito reduzido de guineenses, com a instrução elementar.

Entre os anos sessenta e setenta do século XX, existiam paralelamente dois sistemas educativos no país. Pois, logo depois do início da luta armada para libertação nacional, os independentistas criaram estruturas escolares próprias para escolarizar a população guineense, já que era nítido que o Sistema Educativo da administração colonial não tinha pretensão de oferecer a instrução escolar necessária aos africanos (Cá, 2015, Sané 2018).

Com a independência efetiva, o Sistema Educativo de antigos colonizadores foi desativado, a partir de 1974, e o país passou a contar com o Sistema Educativo que se tem hoje. Desse período para cá, foram implementadas algumas reformas do sistema, sendo mais acentuadas as da década de noventa. Estudos recentes sobre o assunto mostram que essas reformas afastaram o objetivo final da educação nacional que era efetivar a formação integral do cidadão, fazendo com que a educação passe a percorrer os objetivos voltados para os fins do mercado. Foram reformas educacionais que contaram com apoio e, em certa medida, com a imposição de organismos internacionais parceiros, como o Banco Mundial e Fundo Monetária Internacional.

Na seção introdutória da sua tese do doutorado, na qual analisa os discursos e narrativas que anunciam a natureza e a construção histórica do processo educativo em Cabo Verde, Tavares (2004, p. 14.) postula que

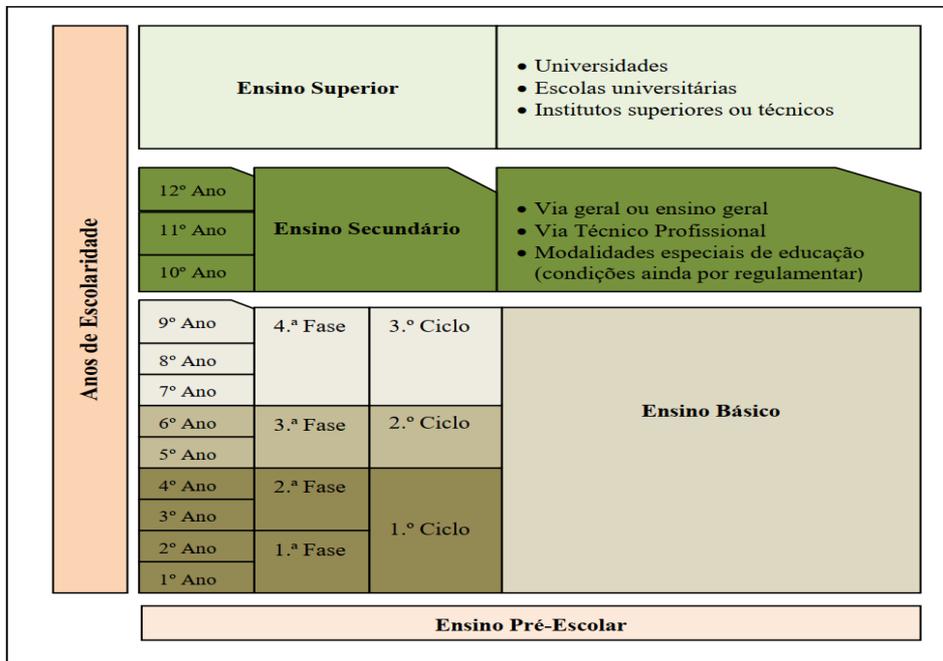
Sob o signo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), o processo educativo cabo-verdiano conhece uma nova fase, a partir da década de noventa. Esse período marca a publicação da primeira *Lei de Bases do Sistema Educativo* do país independente e, por conseguinte, o início das 'grandes reformas' operadas na educação, sob o financiamento do BM e do FMI. Com efeito, as grandes opções políticas implementadas no setor da educação passarão a ser diretamente determinadas pelos princípios neoliberais postulados pelos experts das instituições financeiras supra mencionadas. É o início da era neoliberal e da “mercantilização da educação” em Cabo Verde.

Os financiamentos das instituições financeiras internacionais chegaram com normais que redirecionaram a finalidade de educação de Cabo Verde, passando a fundamentar-se nos princípios neoliberais. Apesar da análise acima tratar-se da realidade ou contexto caboverdiano, o mesmo se aplica perfeitamente ao que ocorreu no processo educativo da Guiné-Bissau, conforme interpreto como guineense que fez toda a formação básica no país aqui discutido. Mas esse é um debate cuja a discussão não é o foco deste trabalho.

O Art. 4º da Lei de Bases, estabelece que o Sistema Educativo guineense é estruturalmente composto por duas grandes divisões da educação: a Educação não formal e a Educação formal. A primeira está pautada na filosofia de uma educação permanente, envolvendo a alfabetização e educação de jovens e adultos, ações para desenvolvimento profissional, formação continuada, educação para aproveitamento do tempo ocioso e educação cívica. A segunda consiste na educação escolar propriamente dita, que se desenvolve nas instituições específicas e agrega todos os níveis de ensinos, começando do pré-escolar, seguido pelo básico, o secundário, o superior, incluindo as modalidades especiais. É esta última, o foco desta nossa breve descrição.

O pré-escolar é estabelecido nos documentos oficiais como o primeiro estágio do percurso escolar (a partir de três anos de idade), porém a realidade nos mostra que passar por este estágio não é privilégio de todos os meninos do país. Aliás, somente uma parte ínfima de crianças guineenses gozam desse prestígio, pois o pré-escolar nesse país é exclusivamente de iniciativas privadas, muito restrito e dispendioso. Isso, somado às limitações econômicas-financeiras, leva a maioria dos pais e encarregados de educação a não inscrever as crianças nessas instituições de Educação Infantil. É na segunda etapa do ensino que grande maioria das crianças guineenses tem seu primeiro contato com a educação escolar, já com seis anos de idade ou mais. A tabela abaixo ilustra a organograma do Sistema Educativa em questão:

Figura 6 – Organização do sistema educativo guineense.



Fonte: Lopes (2014).

A tabela mostra hierarquicamente os quatro níveis de ensino, analisando tabela de baixo para cima. O Ensino Pré-Escolar, como o nome sugere, é o estágio de ensino que precede o Ensino Básico e visa preparar as capacidades físicas, mentais e psicológicas da criação para sua inserção na escola e sociedade.

O Ensino Básico, segundo estágio de ensino, é orientado pelos princípios de obrigatoriedade, gratuidade e universalidade da Educação e busca promover a formação geral dos alunos, prepará-los para o exercício da cidadania ou ir para o mercado de trabalho. Ensino Secundário é o terceiro nível de ensino e cumpre a função de preparar o estudante para aprofundar os conhecimentos ou seguir com os estudos, no nível seguinte. O último nível de ensino é o Ensino Superior que visa formar o aluno para o mundo de trabalho, estímulo à pesquisa e difusão do conhecimento científico.

A gratuidade de educação escolar pública na Guiné-Bissau está restrita a seis primeiros anos do Ensino Básico. Nos três anos seguintes desse nível de ensino e em todos os anos do nível Secundário e Superior são cobrados aos alunos as propinas (taxas) trimestrais, apesar de se tratar do ensino nas escolas públicas. É possível perceber, mesmo com as dificuldades de achar os dados estatísticos sobre a questão, que o sistema educativo bissau guineense é ainda um sistema cujo acesso é privilégio de poucos, sobretudo, quando se trata da população

residente no interior do país. Este é um assunto que precisa de uma análise acurada, porém será desconsiderado, dada as limitações da nossa pesquisa.

Em relação a introdução no magistério, a instrução para inserção na profissão docente na Guiné-Bissau começou a ter um tratamento específico no período colonial, com a criação da escola Arnaldo Schultz no ano 1966, na cidade de Bolama, a primeira escola de formação de professores do país. Após a independência foram criadas outras escolas de formação de professores, entre quais a Escola Normal Superior Tchico Te, Escola "17 de Fevereiro", entre outras.

Ao tratar da questão de formação de professores¹⁴, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no Artigo 48º, ponto um, determina: "1. A formação de docentes deve-se enquadrar pelos seguintes princípios: **a)** Formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores; **b)** Formação contínua, para complemento e actualização permanente da formação inicial" (GUINÉ-BISSAU, p. 20). Com isso, a formação de professores precisa se orientar pelos princípios de uma formação inicial obrigatória a todos educadores e professores. Essa constitui a principal qualificação para ser habilitado como profissional docente. E outra qualificação integra o desenvolvimento pessoal contínuo e aprimoramento permanente de formação inicial.

O trajeto para se tornar professor de português na Guiné-Bissau, como ocorre em vários países do mundo, passa pelo processo de instrução escolar, requerendo ao futuro candidato cursar o Ensino Básico (1º ao 9º ano de escolaridade), o Ensino Secundário (10º ao 12º ano de escolaridade), para poder ter habilitação de ingressar num curso de formação de professores.

A ENSTT é uma entidade pública da Guiné-Bissau, criada em 1979. Atualmente, a entidade constitui uma das maiores instituições de ensino superior da Guiné-Bissau, voltada à formação de professores para todos os níveis: ensinos básico, secundário e superior. A instituição oferece cursos nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Exatas e Línguas (Português, Frances e Inglês).

Segundo (Baldé, 2013, p. 38), o curso de formação de professores em língua portuguesa apresenta como os componentes da sua estrutura curricular as disciplinas como: "Língua Portuguesa, Linguística, História da Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Cultura Lusófona, Literatura Brasileira, Psicolinguística, Literatura Africana e Literatura Guineense." Sendo os componentes tais como a Língua Portuguesa, a Literatura Portuguesa, a Linguística e

¹⁴ Este conceito será abordado mais adiante, em um item reservado especificamente para isso.

a Didática do Português Língua Segunda constituintes do conjunto das disciplinas nucleares do curso (idem).

As certificações do curso são do grau acadêmico de bacharelado e licenciatura em Língua Portuguesa e leva três e quatro anos respectivamente, além de um ano preparatório (Baldé, 2013). Basicamente, é uma escola que atende a demanda de formação de profissionais para o magistério a nível nacional, pontuando-se que o país apresenta muitos desafios, desde a falta de professores formadores qualificados até os baixos salários.

Passamos a tratar nas páginas a seguir a questão de estatuto da língua português na Guiné-Bissau.

2.5 Status da língua portuguesa na Guiné-Bissau

A língua é um sistema semiótico (Souza, Mendes e Penha, 2018), cuja função pode ser tomada como central na produção e reprodução da cultura e identidade de qualquer povo. Portanto, uma análise que se propôs compreender a identidade de um grupo social demanda a discussão do estatuto da língua na sociedade. Em outras palavras, discutir a identidade pressupõe discutir a língua de uso dos sujeitos da identidade em questão. A identidade considerada, neste caso, como um processo, pois ela está sujeita à ação de elaboração e reelaboração permanente, conforme é caracterizado no terceiro capítulo deste trabalho.

A Guiné-Bissau, conforme já apontada em cima, é uma sociedade muito plural em termos linguísticos, porém tal pluralidade linguística não tem recebido a atenção que deveria no decurso da história dessa nação. A língua portuguesa foi anteposta como o idioma oficial, de administração, do ensino e da imprensa e o único que conta com o estatuto nitidamente definido (Scantamburlo, 2013). Entretanto, essa preferência vem sendo colocada em debate pelos linguistas, dado o número muito reduzido de falantes dessa língua e o estatuto secundário reservado às demais línguas nacionais, o guineense (crioulo guineense) inclusive, embora seja a língua mais conhecida e falada por maioria dos guineenses.

Desconsideramos um pouco a discussão sobre o resto das línguas de grupos étnicos nativos e nos atemos na situação do português, relacionado com a questão do guineense, no espaço nacional. Não por desmerecer o debate necessário sobre o lugar secundário em que as lideranças políticas colocaram essas línguas, mas sim, por entender que essa discussão extrapola os limites desta dissertação.

O debate público mais acentuado hoje sobre a situação linguística nacional gira em torno do guineense. Defende-se que pelo menos essa tenha oficialmente o mesmo estatuto que o

português e que ele seja reconhecido como um dos idiomas do ensino e da comunicação oficial, já que a maioria das crianças que chegam à escola tem ele como a língua segunda ou primeira (Couto e Embaló, 2010).

Além disso, na prática, o guineense é de fato a língua franca/veicular e nacional (idem.). Aliás, ela sempre esteve e está presente em todos os ambientes escolares, quer durante as aulas quer nas interações durante os recreios, na direção escolar e em vários outros momentos de diálogos entre professor-alunos, entre professor-professor e entre os membros das equipes gestores das escolas. Não obstante, o estatuto do guineense continua sendo de uma língua não oficial no país, o que certamente tem relação com a colonialidade teorizada pelo pensamento decolonial sobre que trazemos a seguir uma síntese para depois voltarmos a essa questão de política linguística na Guiné-Bissau.

O pensamento decolonial surgiu no começo deste século, sendo postulado inicialmente pelos intelectuais de diferentes países da América-Latina e de diferentes campos de saber, entre eles: Enrique Dussel (2005) – filósofo argentino, Aníbal Quijano (2005; 2007) – sociólogo peruano, Walter D Mignolo (2003; 2005) – semiólogo e teórico cultural argentino-estadunidense, Catherine Walsh (2005; 2006) – linguista estadunidense radicada no Equador, Arturo Escobar (2002; 2003) – antropólogo colombiano, Ramón Grosfoguel (2007) – sociólogo porto-riquenho, Nelson Maldonado-Torres (2007) – filósofo porto-riquenho, entre outros (Oliveira, 2016; Oliveira e Candau, 2010).

É uma perspectiva teórica de análise epistêmica-metodológica e geopolítica do conhecimento. As palavras de Oliveira (2016, n.p.) iluminam melhor o que a proposta decolonial/decolonialidade trata:

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

A abordagem decolonial faz alusão a viabilidades de um pensamento crítico de autoria dos grupos subalternizados pela modernidade capitalista. Ela propõe um projeto de reflexão crítica e transdisciplinar e consiste ainda numa insurgência política contra a perspectiva hegemônica de produção do saber histórico e social eurocêntrico. Ao diferenciar os termos de colonização e de decolonialidade, Mignolo (2003, n.p.) explica que o termo decolonialidade é

usado para "referir-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos."

De acordo com os estudiosos decoloniais, a perspectiva tradicional de produção do conhecimento científico se apresentou e operou ao longo da história como universal, como a única possibilidade legítima e legitimadora, sem se considerar que toda produção do saber tem seus referências histórico-culturais e geopoliticamente situados. Essa tendência eurocêntrica, decisiva para o avanço do capitalismo moderno e colonialidade nas Américas, Ásia e África, também operou como suporte científico para legitimar a classificação de raça, gênero, para subalternização e extermínio dos povos, bem como para hierarquização de saberes e culturas a partir dos modelos da modernidade europeia.

E hoje, apesar de não haver mais a colonização territorial formal nesses espaços, as bases da colonização, ou seja, a colonialidade – que também pode ser chamada de modernidade/colonialidade ou modernidade ocidental – sobrevive (Mignolo, 2003). Sabe-se que ainda produz resultados desastrosos nesses lugares. Isso porque a colonialidade independe da ocupação física de um poder ou regime colonial (idem).

Voltamos a questão de política linguística na Guiné-Bissau. O português, levando em conta a realidade concreta, é ainda uma língua terceira ou estrangeira em Guiné, pois a sua aquisição – em tese – ocorre por meio de escolarização e leituras, exceto para uma ínfima parcela de guineenses que estudaram ou nasceram no Brasil ou Portugal, os filhos e as famílias de guineenses casados com homens e mulheres de outros países de língua portuguesa e; filhos de estrangeiros falantes de português que residem em Guiné, cuja língua primeira ou materna é o português (Couto e Embaló, 2010).

É relevante pontuar que Scantamburlo (2013) analisou o léxico do guineense e as suas vinculações com o português, bem como o ensino bilíngue português-guineense. Nesse trabalho da sua tese de doutorado pela Universidade Nova de Lisboa, o padre e linguista ítalo-guineense, ao abordar essa questão do estatuto e situação da língua portuguesa no espaço nacional, postula que se trata do "paradoxo da situação sociolinguística da Guiné-Bissau: a lei tem conferido ao Português um grande prestígio, mas a população não utiliza o Português como meio de comunicação, cujo uso é limitado a situações específicas, como as salas de aula ou as aulas dos tribunais" (id. p.124).

Na sua comunicação durante o Congresso Afro-Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, o linguista bissau guineense, Intumbo (2004), observou que a "ausência de uma política de planificação linguística efetiva (...), de uma reflexão sobre os

constrangimentos da questão étnica e dos 'ressentimentos' em relação ao colonialismo inibem os sucessivos governos de traçar um modelo eficiente de uma política linguística para o país." Trata-se de um crônico desafio que precisa ser enfrentado de forma certa para diminuir o avanço da hierarquização linguística, da extinção de mais línguas nacionais e do descaso na educação formal.

Sobre essa situação paradoxal em relação as línguas em Angola, Patissa (2017) defende a emergência da revisão de política linguística angolana para dar um novo estatuto às línguas de matriz não europeia. Isso porque a promoção da língua portuguesa e o desleixo das línguas nacionais de matriz africana em Angola postergou estas a um status secundário, o que produz a exclusão de não falantes do português. O mesmo acontece com a língua guineense e sobretudo com o resto das línguas nacionais de matriz africana e talvez por um processo de desclassificação muito mais violento.

Baseando nas próprias vivências, experiências e as leituras, esse paradoxo, em grande medida, ainda persiste dada a pouca vontade política das autoridades oficiais para empreender uma política linguística capaz de transformar a multiplicidade linguística do país em identidade cultural nacional. E mais, a persistência dessa controvérsia apontada por Scantamburlo (2013) também se refere aos resquícios da colonização que em certo sentido produziram e ainda produzem a des-africanização das mentes (Vieira, 2020) de uma parcela significativa da elite política guineense.

À luz da perspectiva teoria decolonial, essa persistência de resquícios coloniais e seus efeitos nas antigas colônias se relacionam à colonialidade que se revela pela colonialidade do saber, poder, ser, colonialidade linguística, entre outros, e cuja decolonialidade é o seu contraste.

No nosso caso agora em análise, a questão está abertamente ligada à colonialidade linguística, que além de se referir à hierarquização das línguas, diz respeito à capacidade de designação das coisas (Baptista e Gopar, 2019). Trazer para o presente trabalho esse aporte teórico desenvolvido pelos intelectuais decoloniais nos permitirá aclarar os significados contidos nos dados selecionados para análise.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento a discussão teórica metodológica sobre bibliografia e os principais conceitos selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiro discorreremos sobre a formação de professores, seu histórico, o conceito e sua importância para análise dos dados do presente trabalho. E em seguida, expusemos as principais características e relevância da discussão sobre os conceitos da identidade, da identidade profissional e da identidade docente. Importante também frisar que esses conceitos são centrais para o desenvolvimento do presente estudo, pois constituem seu enfoque e perpassam todas as etapas do seu desdobramento. Enceramos o capítulo, caracterizando a teoria da LSF, especificamente, o sistema de Avaliatividade e seus respectivos subsistemas que irão subsidiar a análise linguística do corpus.

Vale dizer que as principais referências que constituem o quadro teórico científico e metodológica desta pesquisa são os estudos culturais/sociais contemporâneos, notadamente, os trabalhos que abordam a formação e profissão docente e as (auto)biografias e identidade(s), destacando-se os estudos de autores como Schwartz (2010); Bragança (2012); Leffa (2012); Barcelos e Da Silva (2015); Silva, Battini e Kfourri (2015); Souza (2016); Abreu e Nóbrega (2017); Castells (2018); Nóvoa (2019); Veloso (2019), entre outros.

No subtópico a seguir, considero a questão da formação de professores, dada a sua centralidade na produção e reprodução da identidade docente.

3.1 Formação de professores

A história conhecida sobre as ideias e ações de formação de professores tem seu marco inicial no século XVII. Segundo Saviani (2009), o interesse de formar mestres foi manifestado pela primeira vez por Comenius nesse século e a primeira instituição destinada para tal foi firmada por São João de La Salle, em Reims, no ano de 1684. Entretanto, conforme o autor acima citado, a institucionalização da formação de professores só ocorreu após a Revolução Francesa, 1789 -1799, através da criação de Escolas Normais, fruto das exigências a favor da educação popular.

Daí em diante, o tema de formação e da profissão docentes passou por diversas alterações de objetivos e concepções, sobretudo, depois que o poder do Estado moderno tomou da Igreja a tutela da instituição da educação escolar, na Europa e posteriormente em outros

cantos do mundo. O professorado passou se afirmar como uma profissão, em razão dessa assunção de tutela da instituição escolar por parte do Estado moderno (Nóvoa, 1992). As escolas normais, conforme Saviani (2009), exerceram papel importante nessa questão ao logo do século XIX e século XX.

O conceito de formação de professores nos remete à ideia de preparação em teorias, metodologias e práticas de ensino aprendizagem desenvolvidas nas instituições como universidades e faculdades destinadas para o efeito. A formação de professores consiste em um processo de qualificação para docência realizado durante a vida (André, 2010). Esse preparo profissional docente pode ser visto como uma formação universitária em conhecimento de disciplinas, pedagógicas e ciências da educação e em conhecimento profissional docente ou terceiro gênero de conhecimento, isto é, a capacidade de entender a natureza do ensino e ter condições de explicá-la, como resguarda Nóvoa (2019).

Nos dizeres de Nóvoa (2016): "Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente"¹⁵. Depreende-se, então, que o professor é um ator social qualificado profissionalmente para exercer a docência.

Nóvoa (2017, p. 1109), argumenta que é necessário considerar "a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura." Esse argumento é legítimo, porque a visão que comumente se tem hoje é de que qualquer um pode exercer o professorado, mesmo sem legitimidade ou qualificação para tal. Essa visão equivocada vem contribuindo sistematicamente para desqualificação da docência como uma profissão e desvalorização do professor.

Além de consistir num campo da pesquisa científica, a formação inicial de professores é um importante estágio que integra o processo de capacitar o futuro professor a ensinar, já que promove e permite aquisição e produção do conhecimento profissional (Baldé, 2013). Percebe-se, a partir dos debates recentes da área, que a formação de professor é apreendida como um processo de qualificação profissional de indivíduos a que será confiada a função docente.

Portanto, compartilhamos, a além dessas propostas conceituais, a ideia de que a profissão docente deve ser tomada como um espaço cujas ações visam prover o candidato à

¹⁵ NÓVOA, A. (2016). **O lugar da licenciatura**. Entrevista concedida à Revista Educação, publicada em 8 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura>. Acesso em: 23.out.2019.

carreira docente, os recursos e procedimento necessários para exercer profissionalmente o ofício professoral. O conceito de identidade será apresentado, em sentido lato do termo, no próximo subtópico, isso dada a sua pertinência para conceituação/compreensão da identidade docente.

3.2 Identidade

Iniciamos este subitem discorrendo sobre a noção de experiências formadoras, dada a sua centralidade na construção e compreensão de identidade e identidade docente. A sua noção é central para o trabalho na medida em que ela reflete aquilo que o sujeito vivencia e que deixa traços nele, produzindo o aprendizado e por conseguinte o conhecimento que possibilita o ato da autorepresentação. Algumas das ideias que trazemos aqui sobre a concepção e descrição dos principais aspectos da noção de experiência são próximos as ideias presentes no trabalho de conclusão do curso de graduação (Vaz, 2017) do autor desta dissertação.

A experiência é um termo que carrega diferentes significados, podendo tratar de ação de experimento/experimentar algo, em sentido da metodologia científica ou ainda, em sentido filosófico, do conhecimento absorvido mediante os sentidos ou acumulado ao longo da vida (Houaiss, Villar e Franco, 2009). Em sentido lato do termo, a experiência é descrita como as vivências inseridas em nossa memória e que nos impactam e nos transformam. Diferentes de quaisquer vivências, as vivências experienciadas interferem no nosso modo de ser/estar e de conceber a realidade social.

Os autores, como Dewey (2011, 2012) e Bondía (2002), com quem concordamos, estabelecem a diferença entre a vivência e a experiência, apesar da relação inquestionável entre elas. A primeira consiste em algo temporário, podendo ou não ser reconstruído com o passar de tempo e a segunda – apesar de ter a sua origem naquela – traduz-se em algo que impacta e transforma o indivíduo.

Bragança (2012, p. 104), na sua obra *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*, ao contrapor esses dois termos, faz uma análise plausível nesse sentido: "enquanto a vivência é pontual e efêmera, a experiência é o que nos mobiliza, nos toca, nos afeta e que, portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras." Podemos perceber aqui que a experiência pressupõe um efeito emocional em quem por ela passou, trazendo consigo o poder transformador, energia e sentidos que extrapolam a dimensão do indivíduo. Portanto, ela tem sua essência no seio dos coletivos sociais.

A segunda distinção a ser considerada neste subtópico é entre a experiência e o saber. Schwartz (2010), analisando a compreensão filosófica do conceito de experiência de diferentes filósofos, desde Platão até o período pós-taylorista, mostra que a experiência é a origem de todo saber, visto que é nela que está localizado o princípio da nossa natureza humana. Porém, não devemos diluir experiência no saber e vice-versa.

Se reduzirmos a experiência à dimensão do raciocínio, argumenta o autor, correremos o risco de deixar na experiência a grande parte de saberes e competências. A cristalização da experiência é inseparável do debate de valores no sujeito cristalizador de itens originais de saberes. Embora sejam noções que têm relações aproximadas, a experiência e o saber parecem que constituir conceitos distintos.

Outra diferenciação de termos que também precisa ser colocada é entre a experimentação e a experiência. Aquela está muito atrelada aos princípios predefinidos, fortemente marcada pelas repetições. Ao passo que esta não se sujeita a predefinições ou restrições padronizadas. A experimentação é dependente dos limites/padrões predefinidos para seguir/executar, o tempo para iniciar e para terminar. Enquanto a experiência consiste em um processo permanente, que não apresenta condições restritivas, nem o momento do começo e termino (Schwartz, 2010).

Ao tratar de experiências formadoras, Bragança (2012) postula que essas dizem respeito às experiências que a pessoa vivenciou/vivencia no seu percurso de vida. Elas referem-se às experiências depositadas na memória, que, com base na energia que nos impacta, nos advém e transformam. Elas são retomadas por meio da narrativa como uma reconstrução. Essas experiências, prossegue a autora, são construídas no fluxo de vida, em sua pluralidade de tempo e espaço. Nas palavras de Bragança (2012, p. 104), "São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa, não como descrição, mas como recriação, reconstrução."

A experiência formadora resulta da reflexão sobre a vivência prática. No caso de docentes, é o aprendizado que vem da reflexão acerca da vivência tida no decurso da vida e da profissão. Porém, não se trata de reflexão que se faz a partir do nada ou baseado no senso comum, é uma reflexão que precisa estar enraizada nos conhecimentos acumulados na profissão e sistematizados. São experiências depositadas na memória, sujeitas a reconstrução através da reflexão sobre o vivenciado e cuja força nos impacta e nos transforma, pois produzem a aprendizagem.

A existência da experiência formadora pressupõe a existência da aprendizagem. Em outros termos, é impossível haver experiência formadora sem que haja antes a aprendizagem

(Carrilho, 2007). Segundo a autora, a experiência formadora, em se tratando de professores, é efetivada num duplo trabalho de ligação: junto com as experiências pedagógicas e as de colegas e junto com os referenciais teóricos em que docentes se inspiram.

Em sua análise sobre as experiências formadoras do exercício docente a partir das reflexões firmadas pela ligação entre teoria e prática no fluxo de formação de professoras-cursistas de graduação a distância em pedagogia, Machado e Carvalho (2013, p. 4) afirmam:

A experiência, considerada formadora, se desenvolve na situação biográfica de cada sujeito que constrói sua formação e articula sua profissionalização. Experiência formadora constitui-se como a possibilidade de criar e recriar, no âmbito da formação, as significações a respeito do aprendido: aprendido a fazer, a ser e a pensar. O espaço da formação, que ultrapassa a delimitação de uma instituição de ensino, é o mundo da vida cotidiana, que se apresenta à interpretação dos sujeitos cotidianamente. Portanto, considerar as experiências formadoras implica reconhecer quais situações, a partir da reflexão retrospectiva do sujeito, consolidam esquemas de pensamento e sentidos a respeito do mundo, ou o estoque de conhecimento à mão.

A experiência formadora, na perspectiva de formação, consiste na possibilidade de produzir e reproduzir a construção de significados sobre o que aprendemos a fazer, a ser e pensar. O seu desenvolvimento tem que ver a história de sujeito produtora da sua formação e ancora a construção profissional. Assim, o conceito de experiência formadora tem relevância nesta pesquisa na medida em que restaura o sentido global da formação de professor, na ótica de diminuir entre o saber e o saber-fazer (Machado e Carvalho, 2013).

A identidade, tomada aqui em sentido mais amplo do termo, é um conceito cuja definição continua em aberto, dada a sua complexidade, pluralidade, dinamicidade. Trata-se de um conceito que continua constituindo um desafio para seus estudiosos, sobretudo, no sentido de levar em consideração os seus diversos aspectos (Faria e Souza, 2011). Mas neste trabalho, considerando o caráter construcionista da identidade, tomamos o seu significado segundo a perspectiva de análise dos teóricos que a compreendem como um construto social; como representações socioculturais sujeitas a constantes transformações (Silva, 2014).

A definição pautada na visão pós-moderna analisa a identidade como algo dinâmico que transforma e se encontra em constantes redefinições (Francescon, 2015), pois ela sofre influência de acordo com as experiências adquiridas e conforme as relações mantidas com outros sujeitos e contextos em volta. Daí a possibilidade de examinarmos os fatores internos e externos ao indivíduo na produção da sua identidade, assim como dar foco na sua identidade individual e ou profissional, concluiu a autora.

Ao discutir a noção de identidade na sua obra *O poder da identidade*, Manuel Castells (2018) postula que a identidade – coletiva, no caso – é o manancial de significados e experiências de um grupo humano. Trata-se de um elemento cultural, parte de coletivos humanos, cuja construção é possível através de um procedimento de singularização de um membro do coletivo ou de um coletivo em relação ao outro ou em relação aos demais.

Um negro brasileiro de ascendência africana, por exemplo, pode, em uma dada situação, afirmar perante outros brasileiros que é afro-brasileiro. Com isso, ele provavelmente está demarcando a singularidade da sua identidade nacional brasileira em que se vê, individualizando-se dos seus interlocutores. Mas isso também pode ocorrer porque ele quer informar que é idêntico a outros, do mesmo coletivo. Daí a ambiguidade que o termo identidade carrega, podendo se referir a igualdade ou a diferença (Leffa, 2013). De igual modo, um branco brasileiro de ascendência europeia, apesar dessa noção equivocada que muitas das vezes leva esse a se achar sujeito universal ou não identitário, pode se identificar em certas circunstâncias como brasileiro de ascendência europeia (alemão, italiana, português) e assim por diante.

As identidades podem ser vistas como lugar onde brota o significado para próprios sujeitos identitários (Castells, 2018). Com base nessa afirmação, o autor postula que as identidades são organizadas por sujeitos e construídas mediante um processo de identificação individual. No que se refere a atores sociais, Castells (2018, n/p) acrescenta:

entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social

Nesse excerto, o autor vê a identidade como um processo de produção de significado. Dito em outros termos, a identidade é uma atividade permanente e prolongada de elaboração de significado, fundamentada num atributo cultural.

A identidade pode igualmente ser entendida como a reunião de propriedades culturais mutuamente ligadas que perduram sobre outras origens de significado. Consistindo num processo, a identidade jamais é fixa e imutável, pois um processo está constantemente sujeito a reelaboração, sendo possível que haja várias identidades, tanto no plano individual quanto no plano de coletividade. Assim, concebendo a identidade como um processo, o autor enfatiza o seu caráter construtivista, seja ela individual ou coletiva.

Numa visão sociológica, diz Gomes (2018), a identidade é um conjunto de atributos, através dos quais é possível reconhecer um indivíduo ou grupo. E numa perspectiva antropológica (que se aproxima a visão sociológica, classificando a dimensão individual e coletiva), a identidade na dimensão individual diz respeito a nossa autorrepresentação, o modo como nós nos percebemos e que queremos que os outros nos percebam; e na dimensão coletiva mistura-se com os papéis sociais desempenhados por nós, em diferentes situações que participamos no meio social em que estamos inseridos.

Leffa (2013), anteriormente, num estudo em que discute as múltiplas identidades que uma pessoa deve assumir para poder relaciona-se com outras pessoas, afirma que a existência da identidade se deve as relações que mantemos, como seres sociais, com os nossos pares, em eventos e situações que nos caracterizam de inúmeros modos. Como sujeitos que vivem em sociedade, nós nos identificamos e somos identificados constantemente. E uma pessoa pode identificar-se em uma determinada ocasião com a própria profissão, professor por exemplo, e em outras situações ela pode ter a necessidade de identificar-se com seu próprio grupo étnico (manjaco, português, guarani). Ou com a sua nacionalidade (guineense, brasileiro, entre outras) ou ainda pode se identificar com algo mais individual (agnóstica, por exemplo). Contudo, é possível e adequado que essas diferentes identidades coexistem em um sujeito, sem que uma exclua outra.

A (re)identificação coletiva ou individual é contínuo e pluralidade vinculada à tensão e contradição que são sua constitutiva. Isso ocorre não só porque fazemos identificação e reidentificação em diversas situações, mas também porque o próprio termo carrega duas principais noções antagônicas: semelhança e diferença (Leffa, 2013). Na formulação de Leffa (2013, p. 54), o conceito de identidade

caracteriza-se também pela ambivalência em relação ao próprio termo e por uma dupla diversidade em relação ao sujeito. A palavra identidade é por si mesma irreconciliável em sua definição (ela mesma é o que não é). Em relação ao sujeito, apresenta duas distinções: uma externa, aquela que separa um sujeito do outro (eu sou o que você não é); e uma interna, dentro do mesmo sujeito (eu sou diferente em diferentes momentos e lugares).

Nesse fragmento, Leffa (2013) ilustra o caráter antagônico em que consiste a ideia de identidade, tanto em relação a palavra identidade em si, quanto em relação ao sujeito. Em relação a palavra em si, a identidade é aquilo que ela não é. Isso porque de um ângulo, o termo identidade consiste na qualidade de uma coisa com que ela é idêntica ou igual. Um exemplo disso, dois fenômenos ou indivíduos completamente parecidos, quando comparados, em geral

se conclui que são idênticos. E de outro ângulo, a identidade pode referir-se à qualidade daquilo que é exclusivo, que não comporta semelhanças. Por exemplo, uma pessoa é singularizada pelo que a faz ser diferente, como o nome, traços físicos, profissão, entre outros (Leffa, 2013).

Nessa dimensão de diferença, diz autor, a existência da identidade é garantida porque os seres não são idênticos, por isso a possibilidade de identificação de cada um ante os demais. Leffa (2013) condensa essa reflexão sobre o termo identidade em si, reiterando esta observação: podemos então afirmar que a identidade, no sentido de igualdade, enfatiza o adjetivo 'idêntico' e no sentido de diferença, enfatiza o adjetivo 'identificável'. Outra divergência que a palavra identidade acarreta, é em relação ao sujeito. Nas palavras de Leffa, (2013, p. 56),

Além desse antagonismo em relação ao seu próprio significado (identidade como algo idêntico e identidade como algo identificável e, portanto diferente), a palavra “identidade” carrega também uma divergência em relação ao sujeito: a consciência da própria identidade pode emergir em duas situações distintas: (1) quando o sujeito se vê diferente dos outros ao seu redor ou (2) quando se vê diferente dele mesmo em diferentes momentos de sua vida.

Trata-se de uma dupla compreensão de identidade que cada sujeito constrói sobre ele mesmo. É o tipo de compreensão identitária que se manifesta nas circunstâncias em que a pessoa define a sua individualidade, diferenciando-se dos seus pares no entorno; e nas situações em que ela se enxerga como portador de diferentes identidades, podendo assumir uma ou outra, conforme as circunstâncias do ato de discurso/interação que estabelece no seu cotidiano.

À medida que o indivíduo se identifica com aquilo em que acredita que ele é idêntico, ele já estabelece uma oposição a algo que tem em mente e que não é idêntico ao que ele considera que é idêntico a ele. Ao se autodefinir de professor de português, por exemplo, a pessoa já estabelece uma diferenciação entre o que concebe de professor de português e o que não é igual a esse. Fortes (2013, p. 35) publicou um trabalho em que debruça sobre o conceito de identidade com o enfoque em História Medieval, nesse trabalho a autora traz uma contribuição plausível que vai ao encontro dessa perspectiva de análise, como pode ser apreendido neste trecho:

O caráter relacional, portanto, é outro aspecto que se destaca em meio às várias definições de identidade. Já iniciamos nossas considerações afirmando que a identidade pode também ser construída em um processo interno. Mas não podemos, nem queremos, negar que a identidade distingue-se pelo que não é. Portanto, é marcada pela diferença. Esta se sustenta pela exclusão: se você é mulher, não pode ser homem, se é dominicano, não pode ser franciscano. Já a semelhança é o produto da experiência vivida e das coisas da vida cotidiana, que inclusive podem ser compartilhadas por identidades diferentes.

A autora também admite a oposição interna que a noção da identidade envolve. Na abordagem da pesquisadora, a identidade, de modo geral, é uma resposta a uma coisa de fora e não igual a ela. Porém, argumenta autora, para definição da própria identidade, o sujeito não se vale apenas da sua relação com o seu Outro (o diferente), mas também da referência do seu próprio grupo, que é sua fonte de significados.

O processo da definição de perfil identitário não se limita na autorepresentação, isto é, não é algo de dizer unilateralmente que eu sou ou não isto. Ela requer que haja reconhecimento do Outro, também requer recepção e reconhecimento nos casos em que ela é atribuída por outros a alguém ou a um grupo. Fortes (2013) apresenta uma observação plausível e elucidativa nessa direção, afirmando que a identidade está condicionada a uma série de características ligadas a uma coletividade, no seio da qual essas características são compartilhadas intensamente ou não, com cada integrante da coletividade e com outras coletividades cujas identidades são diferentes.

A construção da identidade social, por exemplo, tem duplo movimento, o de atribuição de outros indivíduos para o indivíduo e deste para ele mesmo, o que implica uma tensão e negociação. Pois as atribuições recebidas podem ser positivas ou negativamente recebidas pelo sujeito que as recebe, ou seja, este faz a filtragem (Faria e Souza, 2011). Nós autoidentificamos e atualizamos a nossa identidade conforme as transformações sociais, com base nas influências de maior ou menor contato com outros sujeitos e exposição à globalização (Cardoso, Batista e Graça, 2016).

Na interpretação de Veloso (2019, p. 17), a noção de identidade diz respeito "a uma posição que o sujeito tem de assumir de acordo com as representações que se faz ou fazem sobre ele por meio dos diferentes discursos". De acordo com o autor, a identidade resulta da interação que um sujeito social estabelece com as práticas discursivas e a sua compreensão está ligada a posição que a pessoa deve tomar para si, conformando a imagem construída para si e a recebida dos outros.

Isso nos permite dizer que a ideia de identidade está sujeita a negociação entre o *eu* e o Outro(s); ou entre um grupo social face a outro grupo social. Portanto, a identidade é também uma categoria política, fundamentada na relação entre o indivíduo e os membros do seu ou de outros grupos. Ela é parte das estratégias que os atores sociais recorrem para autoafirmarem e resulta de uma negociação em que está envolvido o que se quer para si e o que é atribuída pelos outros (Silva, Battini e Kfourri, 2015).

Declarações comuns em diversas sociedades ilustram muito bem a dimensão política da noção de identidade. Uma parte significativa de nós provavelmente já ouviu declaração do tipo:

aqui estou a falar na qualidade de um pai/uma mãe ou um cidadão e não como um líder sindical, um professor, advogado, médico, etc. É óbvio que as declarações como essas podem ocasionar diferentes interpretações, mas uma das mais prováveis seria a de que essa pessoa está dizendo: agora estou assumindo minha identidade tal e espero que me veja(m) e trate(m) nesse sentido.

Em relação ao processo da construção de identidades, sabe-se que nós começamos esse processo desde a infância através das apropriações de valores e símbolos que circulam em nosso meio sociocultural, círculo do grupo familiar e comunidade em torno. Cada fase de aprendizagem tem um contexto e uma contingência em que temos que tomar decisões, isto é, fazer filtragem de valores e hábitos que vamos apropriar e os que vamos descartar. O contexto em que passamos e vivenciamos é parte do que somos, é parte do que nos tornamos ou acreditamos que somos, isto é, a nossa identidade.

Apesar de algumas diferenças presentes nas propostas de definição do conceito de identidade desses autores, as semelhanças que tais propostas trazem (como a compreensão de que identidade é um processo complexo; ela é algo que está socialmente em constante construção e reconstrução através da linguagem/discursos), nos autorizam reuni-las aqui. Até porque, dada à complexidade desse tema de identidade, a intenção aqui não é de trazer uma definição geral/conclusiva e essencialista do termo em questão. Muito pelo contrário, a ideia é apresentar algumas propostas, dentre várias disponíveis, nas quais balizamos o nosso trabalho. Passamos a tratar, nas páginas que se seguem, a identidade docente, o conceito central deste trabalho de dissertação.

3.3 Identidade docente

Os estudos sobre o tema de identidade docente começam a ganhar centralidade nas pesquisas científicas a partir dos anos oitenta do século passado, com a preocupação de estudiosos da área da educação em conceituar essa categoria social e a natureza de ofício docente (Garcia, 2010; Caldas, 2010; Silva, Battini e Kfourri, 2015; Gomes, 2018). Importante ressaltar que a identidade docente, consistindo num conceito adjacente ao conceito de identidade (no sentido amplo da palavra), também não é um termo de definições fechadas e universalista.

A questão de conceituar a identidade docente ou de descrever o modo como os professores se definem é uma tarefa complexa e difícil, porém necessário para compreender essa categoria profissional, o processo de ensino-aprendizagem e educação em geral. Antes de

prossequirmos com essa discussão, descrevemos aqui, em linhas gerais, a noção da identidade profissional.

Faz-se necessário delinear uma breve caracterização do que se entende por identidade profissional para em seguida discutir, com ajuda de referências selecionadas, a compreensão da identidade docente, pois esta consiste numa categoria daquela.

A identidade profissional transporta a ideia de identificação/diferenciação individual ou grupal em função de um trabalho instituído e reconhecido pela sociedade (que o sujeito que se identifica/distingue ou identificado/distinguido é integrante) como uma profissão. Sobre a acepção desse conceito, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 378) – em seu trabalho, cujo objetivo é aprofundar o tema de identidade e identificar viabilidades de novas propostas para pesquisa empírica – defendem uma posição com a qual concordamos, ao afirmar que

Na dimensão individual, a identidade profissional constitui uma das identidades sociais de uma pessoa e depende da identidade pessoal como um todo (que comporta as outras identidades sociais dessa pessoa, o seu núcleo de identidade e as características comportamentais que lhe são próprias). Na dimensão coletiva, a identidade profissional corresponde aos sistemas de ação e de interpretação no campo social (ação conjunta e representações sociais), que, sendo concebidos pelos indivíduos em interação social, podem ser mais ou menos resistentes, ou mais ou menos propiciadores à mudança.

Em outros termos, a identidade profissional, em relação ao sujeito, é uma parte de identidades sociais de um sujeito e é subordinada à identidade pessoal em um todo. Em relação ao grupo, a identidade profissional diz respeito a atividade coletiva e símbolos sociais. Contudo, são duas perspectivas identitárias que se constroem e se sustentam mutuamente. Um professor procura as referências para (re)construção de autoidentidade no grupo de seus pares, da mesma forma que o grupo embebe nos atributos de cada um dos seus integrantes para (re)construção da identidade coletiva.

Em concordância com Cardoso, Batista e Graça (2016), tanto a(s) identidade(s) pessoal quanto coletivas apresentam um núcleo e uma periferia. A índole emocional constitui o núcleo de identidades individuais e a(s) identidade(s) pessoal, sociais e situada constituem a sua periferia. As dimensões dos conhecimentos e dos modos de agir formam o núcleo de identidades coletivas e os símbolos sociais e atividade grupal formam a sua periferia.

Daqui em diante trataremos da compreensão e do processo da (re)construção de identidade docente e de algumas variáveis que interferem nesse processo. Conforme Garcia (2010, s/p), a identidade docente é "um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no

exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas". Na apreensão da identidade de professores, não estão em jogo apenas as características regulares dessa categoria profissional, os posicionamentos dos sujeitos envolvidos também entram em cena.

A noção da identidade docente envolve a relação entre o *eu* docente e o outro/o grupo. Ela está relacionada às atribuições da autoria do outro ou da comunidade ao indivíduo e às autoatribuições deste. Por outro lado, a identidade docente não é um dado ou um produto acabado, mas sim, um espaço de disputas e conflitos, de produção de modos de ser e estar na profissão¹⁶. Segundo Gomes (2018), a identidade profissional docente se refere à identidade elaborada pelos docentes, conforme as posições de atores sociais outorgadas a eles pelo conjunto da sociedade.

Mapeando os trabalhos empíricos feitos entre 2001 e 2012 sobre a identidade profissional de professor, Gomes et al. (2013, p. 263) concluem que a identidade profissional docente é uma elaboração, produto do desempenho da profissão docente, em qualquer contexto e período, nos quais acontecem as interações com a coletividade escolar (professores, gestores, pais e responsáveis de alunos, corpo de funcionários).

No que tange a construção de identidade docente, Garcia (2010) sustenta que essa se constrói com base nas múltiplas experiências e saberes acumulados no decorrer da jornada professoral, na socialização recebida no meio familiar, escolar, no preparo inicial de professor e na socialização recebida no decorrer do trabalho docente. A (re)construção de identidade profissional docente constitui um processo de introdução e legitimação social. Portanto, não basta inserir-se no ofício docente, é preciso que essa inserção seja socialmente recebida e aceita (Gomes, 2018).

Da mesma forma que o convívio com os outros no meio familiar/comunitário influencia muito a construção de identidade individual de atores sociais, o convívio de que participa o professor no ambiente escolar – com os seus pares da profissão, seus educandos, corpo diretivo e a comunidade externa – impacta, de modo significativo, o seu processo de construção de identidade docente (Krüger, 2011).

Francescon (2015, n.p.) traz um exemplo interessante a respeito das influências resultantes da relação entre elementos internos e externos ao sujeito na produção de identidade:

a imagem profissional construída por outros (externos) pode influenciar a forma como o próprio indivíduo se vê(interno), assim como o

¹⁶ Cf. Nóvoa (2000) para mais informação sobre o tema.

autoconhecimento (interno) pode auxiliar o profissional a lidar com elementos externos de sua profissão (no caso de professor, podemos citar a metodologia de ensino, mudanças do contexto da escola, relacionamento com colegas entre outros).

A construção ou reconstrução de identidade, pessoal ou profissional, é impactada por elementos da subjetividade do indivíduo, por autoconhecimento e por elementos externos a ele, elementos providentes da sua interação com os outros e com diferentes ambientes em que a pessoa viveu ou vive.

A identidade docente, neste sentido, deve ser vista como um processo que começa a se desenvolver já na infância do indivíduo, dando continuidade no seu percurso escolar, perpassando o curso de formação inicial e trajetória profissional, através das suas observações e autoidentificação com as ações, hábitos e caráter de professores de referência pessoal (Cardoso, Batista e Graça, 2016).

Importante frisar que ao longo do percurso escolar, o aluno já se projeta na figura de seus docentes, sobretudo, nos modos de ser e agir dos que ele considerara boas referências. E quando se torna professor, o agora docente começa a reatualizar os atributos de ex-professores de referências e experiências que impactaram a sua trajetória de vida estudantil, apesar de isso não deva ser visto como algo que ocorre de forma automático ou universal. Posto que é possível que as lembranças de experiências pessoais e do percurso acadêmico impacte negativamente esse ex-aluno. O estudo de Lima, Pereira e Kanaane (2017) oferece uma análise que vai ao encontro dessa linha de raciocínio:

A identidade dos professores é constituída nas interações com os distintos contextos de cada instituição, em cada ambiente, em um processo dialético contínuo, histórico e social. A identidade profissional é constantemente revisitada pelo professor. O professor, sujeito social, influencia e é influenciado em sua forma de pensar e de agir. Em sua atuação, portanto, carrega os saberes que adquiriu como aluno desde o Ensino Básico até a universidade. É muito comum o indivíduo decidir-se pela docência ao se admirar por uma vivência intensa com professores ao longo de sua vida. O professor incorpora também saberes de outros colegas, de outros profissionais, de outros alunos. Enfim, estes saberes internalizados em sua trajetória são relevantes: estes saberes são únicos. Todas estas questões revelam que o papel de professor é um papel ativo, que transforma as relações sociais e profissionais em contato com o outro (p. 331).

A produção identitária dos professores não demarca contextos específicos nos quais pode ocorrer. Ela é desenvolvida em diferentes ambientes de convivência, num processo de relações interacionais permanentes. Nessas interações, o professor, por impactar e ser

impactado por outros sujeitos sociais, produz as suas referências identitárias como docente, e isso se desenvolve em distintos momentos da vida.

Há também a possibilidade do ex-aluno, agora professor, trilhar um caminho novo, inspirado em seus novos conhecimentos, interações ou fenômenos diferentes. Numa pesquisa que objetivou cartografar a tipologia de pesquisas empíricas desenvolvidas sobre a Identidade Profissional do professor, Gomes et al. (2013, p. 263) constataram que os resultados dos trabalhos analisados enfatizam o "desenvolvimento profissional como sendo o principal meio de (re)construção da Identidade Profissional, realçando que a sua construção é um processo 'precocemente' ativado pelas vivências e crenças anteriores à formação inicial de professores, que continuam durante a formação e no decorrer de toda a carreira profissional."

Outros aspectos que a literatura contemporânea sobre este tema destaca na construção de identidade docente, desenvolvida pelos professores, são as condições do ambiente de exercício da profissão, condições salariais e pessoais do docente (Souza, 2016). Trabalhar num ambiente com condições insalubre ou com salários miseráveis, por exemplo, impacta negativamente as formas de autorrepresentação, além de interferir no psicológico da pessoa cuja parte é professor.

Na sua dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa – cujo objetivo foi pesquisar as emoções e motivações e o vínculo entre as emoções e motivações de professores de língua inglesa em formação inicial, bem como os impactos do curso de Letras nessas questões – Arcanjo (2019) fez um estudo de análise de dados provenientes das entrevistas com professores e chegou a uma conclusão equivalente. O desencantamento pela noção de ser docente tem dentre as suas causas o desprestígio social reservado à profissão docente, o árduo trabalho e baixos salários.

Segundo Cardoso, Batista e Graça (2016), tanto os fatores centrais que interferem nas distintas configurações e transformação de identidade, quanto o modo como essas são compreendidas pelos docentes na prática da profissão dependem tanto dos fatores centrais que interferem nas distintas configurações e transformação de identidade, quanto do modo como essas são compreendidas pelos docentes na prática da profissão. Dependem das atividades discursivas que caracterizam o meio social, as experiências vivenciadas e o estágio da profissão em que se encontram. Dependem igualmente das suas convivências com os colegas da profissão, com os estudantes, com eventos da própria vida e da relação com a cultura da organização das instituições.

O estudo de Silva, Aguiar e Monteiro (2016), realizado através de aplicação de questionário a 130 professores de instituições públicas e privadas de Ensino Superior brasileiro,

traz uma conclusão que vai em direção dessa linha de reflexão: a identidade profissional docente consiste num processo individual e coletivo complexo, resultante de identificações contingentes e distinções. Ela é constituída pessoal e coletivamente em distintos espaços e tempos, por meio de múltiplas trajetórias. Isso mostra que a identidade docente se traduz num processo subordinado às reatualizações tanto no domínio individual, quanto no domínio grupal.

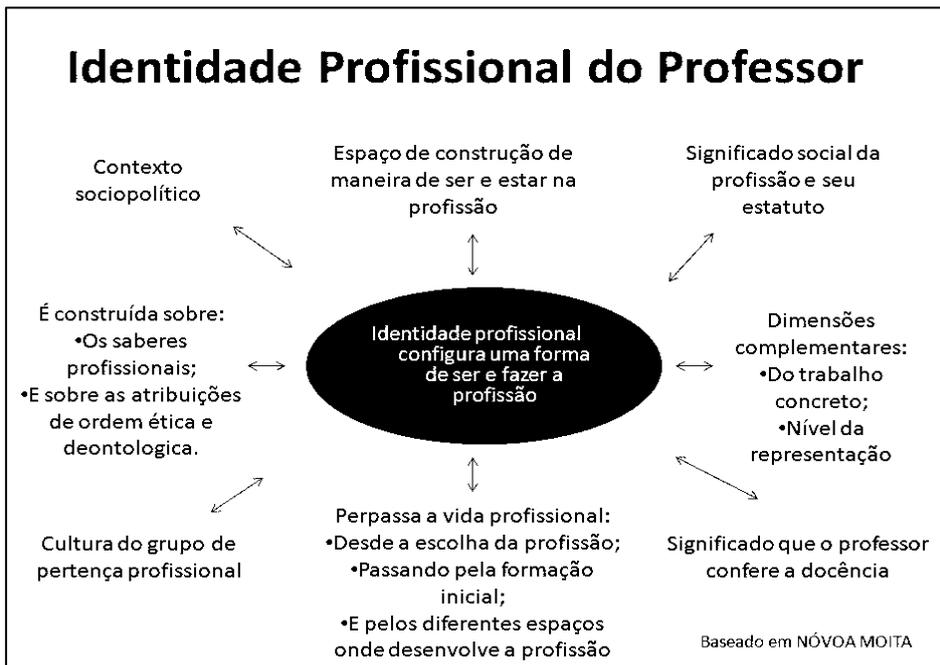
Outras variáveis ou fenômenos que também podem ser apontadas como as que impactam as identidades docentes ou o processo da sua elaboração e reelaboração, na contemporaneidade, dizem respeito às novas atitudes e práticas que os professores do século XXI são convocados a adotar para si. Além dos eventos para o desenvolvimento profissional docente que tem multiplicado em diversos países do mundo. Se no passado os professores de uma instituição educativa mantinham poucos intercâmbios intergrupos e muito menos ainda com docentes de outras instituições, é mais comum, hoje, entre educadores e profissionais de educação os intercâmbios de experiências, crenças, práticas, saberes e conhecimentos acumulados ao longo da vida.

Isso tem sido uma realidade de docentes, não só entre docentes da mesma escola, região ou país, mas também entre os de um país ou um continente e outro, através de suas participações em seminários, cursos de curta ou longa duração, fóruns e congressos realizados pelas instituições educacionais, sindicatos de professores, governos e organismos não governamentais que trabalham para o desenvolvimento da educação e seus atores.

Além disso, o modo de acesso e de lidar com o conhecimento de professores e da sociedade, em geral, mudou de forma radical desde início do século. As novas tecnologias da informação e comunicação e a Rede Mundial de Computadores (a Internet) imprimiram e imprimem mudanças profundas e irreversíveis em todos os setores da nossa sociedade, inclusive na forma de ser e agir dos professores (Vaz, 2017). Basta atentar às salas de aulas e aos modos de preparar e ministrar aulas de professores, são profundamente influenciados pelo uso de meios informáticos (computares) e Internet, sobretudo, dos professores que vivem e trabalham nas regiões urbanas e semiurbanas.

São múltiplos e distintos, as variáveis que influenciam a constituição da identidade de professores, de língua portuguesa neste caso, começando dos que já apontamos anteriormente, passando pelas ações e relações firmadas em ambientes como da sala de aula, até o contexto sócio-histórico e do mercado de trabalho (Silva e De Jesus, 2015; Santos e Silva, 2016). A figura abaixo mostra a configuração de identidade profissional docente, representando as diversas dimensões e variáveis que interferem nessa configuração.

Figura 7 – Configuração de identidade profissional docente.7



Fonte: Krüger (2011).¹⁷

Nesse processo de constituição identitária e as variáveis que nela interferem, é possível perceber que os professores não se vêm e se representam apenas com base nas influências que recebem dos meios sociais nos quais estão inseridos. Eles também desenvolvem esse processo conforme a elevação da consciência de si, do grupo e da reflexão crítica sobre os seus saberes e práticas profissionais. Sendo isso condicionado, em certa medida, às características e valoração que o grupo profissional e a sociedade reservam a eles.

Tomemos espaço escolar a título de exemplo. Vista como um ambiente socialmente firmado, é um importante lugar no processo de produção de saberes e de intercâmbio de experiências e, por conseguinte, de desenvolvimento e transformação de professores e alunos. Isso sugere que o espaço escolar é permeado pelas interações e discursos de sujeitos sócio-históricos que se (re)constróem nas interações mediadas pela linguagem.

Partindo-se duma perspectiva socioconstrucionista e de apreensão da identidade como um fenômeno do discurso, as identidades docentes e discentes são influenciadas sobremaneira por enunciados produzidos nos intercâmbios interacionais de cada ato comunicativo (Abreu e Nóbrega, 2017). É nas trocas que ocorrem em contextos como sala de aula, de professores,

¹⁷ Krüger, L. G.: II Ciclo de Estudos. II Ciclo de Estudos – Temática: Identidade Profissional – Leonardo, 2011. Disponível em: <http://gepefufsm.blogspot.com/2011/11/identidade-profissional.html>. Acesso em: 18.jan.2020.

contexto interno e externo da escola que docentes elaboraram e negociam a sua identidade docente.

Marcelo García (2010, p. 13) resguarda que a identidade docente segue se conformando de modo gradual e menos reflexivo através do que se poderia "denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais."

No que concerne ao contexto específico da Guiné-Bissau, os fatores como as instabilidades políticas que conduziram ao desfinanciamento da educação e desvalorização da profissão docente, agregados aos permanentes atrasos de pagamentos salariais (Sané, 2018), também devem ser considerados como elementos que permeiam a compreensão do que é ser professor. Isso quer dizer que um estudo que objetiva entender o tema da identidade de professores no país em questão, precisa considerar essas variáveis, visto que influem nas relações que os docentes estabelecem com a profissão (Souza, 2016).

Os efeitos desses fatores são latentes e impactam a figura do professor. É possível apreender que imaginário coletivo guineense, a imagem do professor é associada, repetidas vezes, à imagem de uma pessoa infortunada. Não é por acaso que a expressão "*o fulano*" ganhou/recebeu a parte de professor virou, entre os guineenses, sinônimo de pessoa de pouca sorte ou sujeito infortunado e, de certa maneira, fracassado.

Gomes (2018) ressalta que as interferências da reconfiguração do mundo atual, sobretudo, durante os últimos dez anos do século passado e primeiro decênio deste século, manifestam-se de forma crescente e negativa sobre o papel docente. Segundo autor, a figura do professor na atualidade carrega uma representação marcada por dois extremos, no primeiro a imagem do professor é associada à emblema (representação positiva) e no segundo está associada à estigma (uma marca negativa, portadora do mal, do sofrimento).

Por isso, é preciso entender a identidade docente como uma estratégia de docentes na retomada do seu status na sociedade. Marcelo García (2009, p. 112) resume isso pelo seguinte:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta "quem sou eu neste momento?" A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico

equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Com base nas propostas de definição dos autores com quem dialogamos nesta seção, é possível compreender que o conceito de identidade docente não é algo inflexível ou pronto a ser empregado em qualquer pesquisa. A identidade docente diz respeito a um processo de autoidentificação/diferenciação de professores e às características atribuídas por seres sociais aos docentes. Trata-se de um processo governado por vários condicionantes, entre quais os fenômenos que permeiam o contexto sociocultural, político, econômico, histórico (Oliveira e Barcelos, 2012), entre outros. Passamos para apresentação da proposta e principais termos da Linguística Sistêmico-Funcional na subseção a seguir.

3.4 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

Neste capítulo tecemos uma sucinta apresentação da teoria de Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, traçando a contextualização da sua proposta teórico-metodológica de estudos da língua(gem) e seus conceitos centrais, a partir das pesquisas de Fuzer e Cabral (2014), Vian Jr e Souza (2017), Pinton e Pereira (2017), Farencena e Fuzer (2018), (Almeida e Vian JR, 2018), entre outros. Isso deve-se a nossa escolha de adotar esta teoria, especificamente o Sistema de Avaliatividade, como complementar para análise de dados coletados para esta pesquisa.

A LSF é vista como uma proposta de análise do campo de Linguística que investiga a língua(gem) atrelada ao seu ambiente de uso e aos papéis dos sujeitos participantes da interação. Segundo He e Yang (2015), a LSF é uma teoria funcional da linguagem que começou a desenvolver-se nos anos 60 do século XX, com os estudos do linguista britânico Michael A. K. Halliday e seus colaboradores. Desde então, a teoria da LSF vem sendo uma perspectiva de análise de influência global, tendo a primeira edição de uma gramática – Gramática Sistêmico Funcional (GSF) – publicada pelo próprio Halliday, em 1985.

Numa obra em que examinam a língua portuguesa segundo a funcionalidade do seu sistema, ajustando a GSF do inglês para português, Fuzer e Cabral (2014), observam que a LSF é sistêmica porque enxerga a língua como rede de sistemas linguísticos interligados de que o indivíduo se serve para produzir significados; e é funcional, porque ilustra as estruturas na sua relação com o significado, as funções que a linguagem exerce nos textos. Ela traduz-se numa teoria que procura distinguir estruturas de determinada linguagem que contribuem para o significado do texto. A linguagem, nesta perspectiva, é vista como uma maneira de atuar,

oferecer e pedir posses e serviços e dados (Fuzer e Cabral, 2014), cujo suporte é a gramática. E esta consiste em uma organização de camadas e uma multiciência funcional.

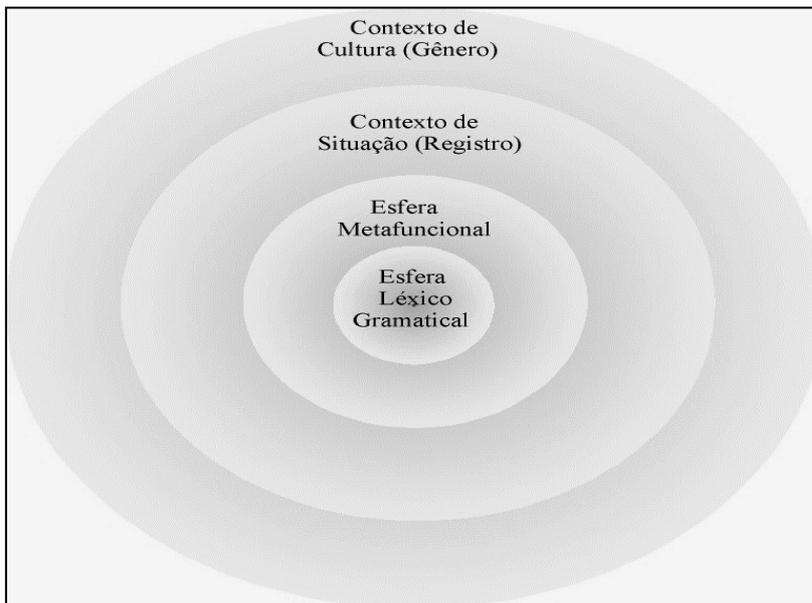
Nos estudos da LSF, a linguagem é considerada em contexto do uso e compreendida como uma prática social; um sistema de sentidos processado por meio de escolhas do falante/escrevente, quanto ao uso ou não de determinadas formas linguísticas. Além considerar a linguagem em situação de uso, os estudos da LSF enfocam o processo de produção dos significados. A teoria da LSF também leva em conta as relações dos itens linguísticos com as funções, a situação de uso e os usuários envolvidos, constituindo, assim, uma teoria de análise do discurso que se fundamenta numa visão sociosemiótica da língua.

A linguagem consiste num recurso de intervenção semiótica de sujeitos sociais. Portanto, usamos a linguagem não só para realizar um mero ato de comunicar uma ocorrência, mais do que isso, empregamos a linguagem para intervir sobre o mundo, para produzir sentidos sobre algum fenômeno cultural ou da natureza, para fazer julgamentos ou expressar sentimentos, assim como para dar um comando ou pedir informações, bens e serviços a outras pessoas (Fuzer e Cabral, 2014). Daí o potencial da LSF de atentar sobre os status, os papéis e as relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos participantes de um ato linguístico, produção textual, o contexto da cultura e o contexto da situação. Vamos retomar as definições desses dois contextos mais a diante.

Com relação ao texto na teoria da LSF, assumimos a concepção de Fuzer e Cabral (2014), segundo a qual esse se refere a um elemento semântico; um arranjo social de significados e simultaneamente um intercâmbio de significados, cuja materialização acontece em orações. As escolhas linguísticas para construção de texto são influenciadas pelo contexto de seu escritor ou falante, por isso que cada escolha de item de linguístico é uma dentre várias outras que formam um conjunto de possíveis textualizações.

É igualmente por essa razão que o texto sempre encerra o contexto. E como a produção e o propósito do texto são influenciados pelo contexto, a compreensão do texto requer o conhecimento de duas categorias de contexto: o contexto de situação, relativo ao registro e o contexto de cultura, relativo a gênero (Vian Jr e Souza, 2017). A figura subsequente ilustra tal composição do contexto em LSF.

Figura 8 – Complexo Sistêmico Funcional de Halliday.



Fonte: Santos (2014), reproduzido.

Essa representação ilustra o princípio da divisão e interseção de diferentes estratos da linguagem e suas manifestações. A linguagem, na LSF, é apresentada como um sistema constituída por esferas ou estratos, como se pode ver nessa figura.

Numa publicação em que desenvolve as considerações sobre a contribuição da LSF para o campo da Linguística Aplicada, sobretudo, nos estudos sobre o ensino de línguas, práticas sociais, linguagem em uso e multiletramentos – com o enfoque em conceitos fundamentais da LSF para pesquisas da linguagem – Heberle (2018, p. 89) diz o seguinte acerca do que entra em jogo na produção de texto:

Ao produzirmos um texto, acionamos todos esses níveis ou estratos simultaneamente. Nossas escolhas léxico-gramaticais de-pendem do contexto. Por exemplo, uma história infantil contada por uma avó descrevendo uma situação de perigo conterà escolhas léxico-gramaticais diferentes em comparação a uma situação de perigo relatada por uma vítima numa delegacia de polícia. Semanticamente, também haverá diferenças entre o objetivo das duas narrativas.

Na produção de texto, recorreremos a recurso/elementos cujos significados atravessam todos os estratos da linguagem. Dado isso, as nossas escolhas de elementos linguísticos para construção textual ficam condicionado ao seu contexto. O sentido de uma manifestação linguística tem seu alicerce localizado no contexto e nas escolhas de formas linguísticas feitas

pelo escritor/falante. Portanto, o sentido de um texto, como diria Halliday, consiste em uma escolha (Silva, 2018).

Nota-se que o contexto de cultura ou gênero, no quadro apresentado, fica no estrato mais abrangente. O contexto de situação ou registro fica localizado no estrato menos abrangente que àquele e nos dois últimos estratos mais restritos ou mais concretos estão os níveis metafuncional e léxico gramatical, respectivamente.

Considerado o "ambiente imediato de funcionamento do texto, o contexto de situação recebe mais atenção na sistêmico-funcional, podendo jogar luz inclusive no próprio contexto de cultura, afinal esse último influencia diretamente os níveis de estudo da linguagem situados previamente" (SILVA, 2014, p. 4). O seu conhecimento, diz o autor, ajuda os falantes e escritores a efetuar certas predições e permite-os gerar alguma expectativa em relação ao que pode vir em seguida numa interação oral ou escrita.

Bernhard e Tomazzi (2016, p. 19) caracterizam o contexto de situação como "um sistema semiótico particular diante do qual o falante produz significados particulares a partir de usos singulares da língua com vistas a atender a finalidades específicas da interação linguística." O contexto de situação faz referência ao contexto que envolve o ambiente imediato em que o texto está colocado em funcionalidade. Podendo também ser entendido como co-texto, as circunstâncias que envolvem a produção e organização harmônica intratextual.

Daqui em diante, exploramos um pouco mais a ideia de contexto da cultura em estudos da LSF, pois o presente trabalho investiga sujeitos de um país cujo contexto de cultura tem um caráter muito diversificado. A cultura tomada na perspectiva antropológica, em que pode ser considerada basicamente como um sistema que produz os valores materiais e simbólicos de um grupo social e no meio do qual ela é produzida.

O contexto de cultura, em LSF, seria o contexto que envolve a cultura e a memória compartilhada por uma comunidade de sujeitos de fala, pois remete tanto às práticas mais amplas ligadas a distintos países e culturas, quanto às práticas institucionalmente estabelecidas em agrupamentos sociais (Fuzer e Cabral, 2014). Na interpretação de Cruz (2018, p.195), o contexto de cultura é o cenário "mais amplo, em nível sociocultural, e se refere à história cultural dos participantes, ao tipo de práticas em que eles estão engajados." Ele tem que ver com o universo social e os significados que permeiam o mundo das ideias dos seus integrantes.

Sousa (2015, p. 210), num artigo em que tece uma reflexão sobre os subsídios da GSF de matriz hallidayana para a atividade com o gênero na classe de aula de língua nativa sob a etiqueta das metafunções, observa o seguinte:

O contexto de cultura, grosso modo, engloba o contexto de situação em um contexto mais amplo, que prevê os condicionamentos ideológicos e os valores balizadores das produções textuais dos indivíduos e aponta para os aspectos previsíveis do texto. Os significados são, então, produzidos numa atividade complexa que prevê que a linguagem confere sentido às coisas. É ela que permite negociações, construções e modificações na natureza da experiência social.

O contexto de cultura está numa esfera mais abrangente em que os significados de textos devem ser buscados em alguns casos, pois extrapolam sentidos mais regulares de qualquer expressão linguística, exigindo o conhecimento histórico-cultural. A charge a seguir é um exemplo característico disso.

Figura 9 – Charge sobre política de café com leite.



Fonte: As Crônicas do Mundo (n.d)¹⁸.

Nessa charge, o autor faz alusão à política de oligarquias dos estados de São Paulo e Minas Gerais durante a República Velha brasileira que perdurou de 1898 a 1930, em que os dois estados mantinham um pacto político para o predomínio e alternância em presidir a República Federativa do Brasil. A compreensão do texto dessa charge demanda do leitor o conhecimento desse contexto histórico-político, o acordo e produção de leite liderada por Minas na época e de café sob a tutela de São Paulo.

De igual modo, o contexto de cultura guineense, devido seu passado colonial recente, profundamente marcado pelas relações coloniais hierarquizadas – que promoveram a "superioridade" da cultura de colonizadores em detrimento das culturas dos povos nativos – e colonizados, e por conseguinte dá estatuto superior à língua daqueles sobre as suas línguas, uma análise dos significados de textos produzidos hoje nesse contexto demanda um pouco do

¹⁸ AS CRÔNICAS DO MUNDO (s/d). A República do Café com Leite. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VbxpBInhurw>. Acesso em: 22.dez.2019.

conhecimento dessa história nacional. Tal tarefa demandaria também a compreensão da relevância do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, considerando o contexto de cultura local e a posição ainda reservada para língua portuguesa no país, conforme mostramos anteriormente.

Ao partir do princípio de que os itens linguísticos não são autônomos e que os usuários da língua estão sempre construindo significados e avaliando as coisas e pessoas, a LSF se torna uma proposta teórico-metodológica valiosa para análise de textos orais e escritos, uma vez que oferece ferramentas linguísticas para descrição e interpretação dos propósitos de emprego que se faz da linguagem. Como já dito antes, os indivíduos, na sua condição de usuários da língua, são, acima de tudo, seres sociais.

Portanto, os indivíduos são seres ideológicos, de relações que implicam dar ou receber ordem, e é nessas relações que eles se colocam em relação a seus pares, expressam as suas posições ideológicas, políticas e seus sentimentos em suas diversas formas. É por este e outros motivos que o exame de textos escritos e orais, no paradigma da LSF, pressupõem a negação da arbitrariedade da língua, pois os significados dos componentes da língua são subordinados aos sujeitos e contextos da interação.

O modelo de abordagem da LSF se fundamenta também na permissão de que a linguagem empreende três metafunções: a Ideacional, a Textual e a Interpessoal. Cabral e Barbara (2018, p. 8), num livro que organizaram recentemente, afirmam que existem "três metafunções preconizadas por Halliday: ideacional, interpessoal e textual. Cada uma das metafunções corresponde a sistemas gramaticais particulares acionados em um momento discursivo: transitividade, MODO e Tema"

As três metafunções consistem em manifestações dos propósitos latentes a todas as aplicações da língua. A metafunção ideacional se subdivide em função experiencial e lógica (Fuzer e Cabral, 2014). A experiencial, prosseguem as autoras, é responsável pela criação de padrões de representar o mundo, cuja unidade de análise é a oração, representada pelo verbo/processo. A função lógica é responsável pela junção de conjuntos lexicais e oracionais, que tem como unidade de análise o complexo oracional - duas ou mais orações.

A metafunção textual, em que a oração é tomada como uma mensagem, é formada por Tema, seguido de um Rema, sempre nesta sequência. E a metafunção interpessoal tem o *modo* como unidade de estudo, recurso gramatical para exprimir a troca de dados ou bens e serviços

entre participantes de um ato comunicativo, considerando os constituintes da oração (Fuzer e Cabral (2014).

No que tange ao domínio de análise do discurso, os estudos mais recentes em LSF apresentam uma série de seis sistemas de discurso que, além de se relacionarem entre si no nível semântico, estão relacionadas com as respectivas funções e metafunções acima apresentadas (Vian Jr e Souza, 2017), como se pode ver no quadro a seguir:

Tabela 1 – Relações entre sistemas de discurso e metafunções.

Sistema discursivo		Metafunção	
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
Periodicidade	Fluxo de informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

Fonte: Vian Jr e Souza (2017), reproduzido.

Conforme pode ser observado nessa tabela, a LSF disponibiliza distintos sistemas e metafunções para diferentes propósitos de estudos de textos. Entretanto, para este trabalho interessa-nos o Sistema de Avaliatividade, atrelado à metafunção interpessoal. Especificamente, o nosso interesse recai no subsistema de Atitude, que é uma das subcategorias do Sistema de Avaliatividade. Optamos pelo Sistema de Avaliatividade, e seus subsistemas, por entender que é o mais adequado para a proposta desta dissertação, uma vez que se visa compreender como os colaboradores da pesquisa constroem significados e avaliam sua identidade como docentes de português em Guiné-Bissau.

Retornamos à metafunção interpessoal. Atemo-nos um pouco aqui, apresentando alguns pormenores dessa metafunção, visto que será explorada em análise linguística a ser desenvolvida mais adiante. As outras duas metafunções (a textual e a ideacional) serão dispensadas em análise, apesar de todas consistirem em metafunções que não devem ser tomadas como estanques, pois elas, em certa medida, se interpenetram.

Na descrição de Silva (2014, p. 5), a metafunção interpessoal "corresponde aos recursos gramaticais responsáveis pela manifestação das relações sociais instauradas entre os participantes da interação, falante e destinatário." É a metafunção que diz respeito ao estabelecimento e manutenção de relações sociais entre interlocutores para o emprego da linguagem. Sobre este recurso, Cruz (2018, p. 198) diz

A metafunção interpessoal mostra a oração como interação, nas relações sociais, no papel de quem fala/escreve com quem escuta/lê, nas questões de poder envolvidas no discurso. A ênfase de análise ocorre no nível do modo e da modalidade, podendo-se investigar o sujeito e de que tipo de frase se trata – declarativa, interrogativa ou diretiva.

A oração, nesta metafunção, é apresentada como interação, na função de interlocutores (falante/ouvinte ou escritor leitor), nas relações sociais estabelecidas e no poder que perpassa o discurso. Como o nome sugere, esta metafunção dá ênfase aos papéis que os interlocutores estabelecem entre si e os aspectos de poder e negociações envolvidos. Constituindo nosso foco neste trabalho, o Sistema de Avaliatividade, seus subsistemas e sua importância para este estudo, é apresentado e discutido nas páginas seguintes.

3.4.1 Avaliatividade

Caracterizado como mapeamento dos sentidos e localizado na dimensão interpessoal da linguagem, a Avaliatividade é compreendida como um mecanismo semântico empregado para julgamentos, avaliações e negociação de emoções.

Ao discutir os trabalhos desenvolvidos no Brasil em língua portuguesa, com o emprego do Sistema de Avaliatividade como recurso da língua para examinar as avaliações nos textos e a forma como os seus produtores e leitores se posicionam para agenciar atitudes, Almeida e Vian Jr (2018, p. 275) definem o Sistema de Avaliatividade como sendo um "dos recursos utilizados para realizar as avaliações na linguagem, isto é, dos significados interpessoais utilizados para expressar as avaliações e opiniões dos falantes/escritores presentes nos textos."

Em termos da organização no nível do discurso, observam Almeida e Vian Jr (2018, p. 276), o Sistema de Avaliatividade

abrange as avaliações realizadas no discurso. Como as opiniões e valores acerca das pessoas, coisas são desenvolvidas nos textos. Dito de outra forma, trata-se de um recurso semântico-discursivo que serve para realizar os significados interpessoais referentes às avaliações, posicionamentos, opiniões referentes ao comportamento das pessoas, às coisas e objetos e aos sentimentos envolvidos nessas avaliações

Assim, a Avaliatividade compreende a um sistema semântico-discursivo que engloba avaliações produzidas no discurso sobre pessoas, coisas e fenômenos. Essa constitui a compreensão de Avaliatividade que baliza as análises linguísticas do corpus nesta dissertação. Basicamente, Avaliatividade é vista como uma ferramenta de análise de textos/discurso que permite desvelar as avaliações e posições tomados nos textos pelos seus produtores, através do rastreamento das marcas linguísticas que produzem significados implícitos ou explícitos nos discursos.

Quanto a sua configuração, o Sistema de Avaliatividade integra três categorias de subsistemas, a saber: o subsistema de Atitude, o subsistema de Engajamento e o subsistema de Gradação. Cada um desses subsistemas se desdobra em outros subtipos, como se pode ver neste quadro:

Tabela 2 – Sistema de Avaliatividade.

Subsistemas da Avaliatividade	Atitude		Engajamento	Gradação
Recursos da Avaliatividade	Afeto	Felicidade / infelicidade	Contração (negação / contra-argumentação)	Foco
		Segurança / insegurança		
		Satisfação / insatisfação		
	Julgamento	Estima social (normalidade / capacidade / tenacidade)	Expansão (atribuição / entretenimento)	Força (quantificação / intensificação / temporalidade)
		Sanção social (veracidade / propriedade)		
	Apreciação	Reação (interessante)		
		Composição (harmônico / consistente)		
		Valor		

Fonte: Researchgate/Lima (2017).

A tabela acima demonstra o Sistema de Avaliatividade, seus subsistemas básicos, tais como Atitude, Engajamento e Gradação, assim como as subcategorias em que cada um desses subsistemas se desdobra. A Inclinação não está entre os subsistemas do Afeto nessa tabela, isso porque ela não era identificada nas abordagens dos anos anteriores.

O subsistema de Engajamento cuida, sobretudo, das relações entre a voz presente no texto, isto é, analisa as relações entre a voz autoral e a externa, na sua relação com o texto, das possíveis trocas de posições autor e potencial leitor (Scherer e Motta-Roth, 2015). Ele diz respeito à dialogicidade linguística, expansão ou contração dialógica e desvela os posicionamentos e formas de relacionamento do enunciador com outras vozes presentes nos textos.

O Engajamento pode ser monoglóssico ou heteroglóssico e subdivide-se em Refutação, Consideração, Atribuição e Declaração. O engajamento pode ser visto como um mecanismo que oferece alternativas para os escritores ou falantes negociarem os valores nos textos (Hood, 2019). Em última análise, o subsistema de Engajamento constitui um mecanismo que possibilita evidenciar e explicar as posições tomadas pelo autor e a relação da voz deste com as vozes externas explícita ou implicitamente presentes no texto/discurso.

O subsistema de Gradação atenta para realizações linguísticas que indicam aumento ou diminuição, por meio de mecanismos que sinalizam dois extremos de uma escala: exprimir a intensidade (força) e dar o ajuste (foco). Esses dois extremos são relacionados às posições hierárquicas de modulações (obrigação ou inclinação) dos significados (Farencena e Fuzer, 2018).

Pinton e Pereira (2017, p. 270) caracterizam esses dois subsistemas ao examinar o modo de avaliação de temas controversos que os estudantes do ensino fundamental desenvolvem. Nas palavras dessas autoras, "a Gradação perpassa os demais subsistemas, uma vez que oferece os mecanismos pelos quais os falantes/ escritores gradam a força e o foco de suas avaliações e posições". Florek (2018, p. 262), no capítulo de um livro cujo objetivo é examinar imagens na área do saber jornalístico, ilustra as ocorrências de gradação: "Podemos também selecionar o recurso da gradação para aumentar ou diminuir o grau de nossa avaliação (p. ex.: Foi o livro *mais* lindo que li, causou-me *imenso* prazer. Os jovens são desleixados *mesmo*)".

O subsistema de Gradação, em síntese, disponibiliza meios que permitem aos usuários da língua regularem a força e o foco das avaliações feitas e posições tomadas por eles. A gradação é vista como um recurso dinâmico, pois oferece possibilidades de análise que atravessam os subsistemas de Engajamento e de Atitude.

3.4.1.1 Atitude

O terceiro subsistema de Avaliatividade, que mais nos interessa nesta dissertação, é o subsistema de Atitude, que reporta a seguintes domínios semânticos: a emoção, estética e ética. Pinton e Pereira (2017, p. 270) sublinham que o subsistema de atitude "compreende os sentimentos em termos de reações emocionais, juízos de comportamento e avaliação da composição estética."

Os sentimentos relativos às reações de emoções, neste sentido, se referem ao que afeta, impacta o falante/escritor ou outros participantes do ato da linguagem; juízos de comportamento dizem respeito aos julgamentos que se faz dos outros; e avaliação estética está relacionada à apreciação que se faz de coisas e de fenômenos. Inicialmente o subsistema de Atitude se desdobrava em três subtipos: Afeto, Julgamento, Apreciação. Entretanto, os estudos mais recentes, como o trabalho de Hood (2019), identificam mais um subitem de Atitude, chamado Inclinação.

3.4.1.1.1 Afeto

Afeto é um recurso de análise linguística que, segundo Farencena e Fuzer (2018, p. 76), "envolve emoções tanto do falante/escritor quanto de terceiros e é expresso, tipicamente, por Atributos (epítetos, nomes, grupos adverbiais e preposicionais com função circunstancial), processos (grupos verbais), Adjuntos de comentário e nominalizações." As análises por Afeto buscam identificar, a partir das orações, as marcas linguísticas que revelam manifestações de emoção da voz autoral bem como a de terceiros.

Classificado como sistema basilar de Avaliatividade, o subsistema de Afeto se manifesta em três formas distintas: (In)felicidade [Afeto Felicidade(+)/ Afeto de Felicidade(-)] que tem a ver com as emoções ligadas ao coração, tais como a raiva, a tristeza, o amor, a felicidade do falante/escritor; (In)segurança [Afeto Segurança(+)/ Afeto Segurança(-)], referente às moções voltada para bem-estar, a exemplo de medo e confiança, ansiedade e; In/satisfação [Afeto Satisfação (+)/ Afeto Satisfação (-)] aborda as emoções orientadas à perseguição dos objetivos, a saber: curiosidade, desprazer, respeito e tédio (Silveira, 2012).

3.4.1.1.2 Julgamento

Segundo subtipo do subsistema Atitude, o Julgamento, garante recursos para avaliação de sentimentos atitudinais das pessoas ou entidade/coisas personificadas, o seu caráter e seu comportamento. O julgamento, conforme Almeida e Vian Jr (2018, p. 278), "recontextualiza sentimentos no terreno de propostas sobre 'como comportar-se', a ética e a moralidade codificadas pela igreja e pelo Estado." Farenzena e Fuzer (2018) trazem uma síntese sobre o subsistema de Julgamento e suas subcategorias:

O julgamento é o campo de significados por meio dos quais se constroem posições de aprovação ou condenação do comportamento humano, com base em um sistema específico de aceitabilidade e de normas sociais, que configuram, respectivamente, julgamentos de sanção social (relacionados com atitudes que podem constituir crimes ou pecados) e de estima social (relacionados com possíveis deslizes que não implicariam punições institucionalizadas). Os julgamentos de sanção social dizem respeito à veracidade (quão verdadeiro alguém é) e à propriedade (quão ético, correto alguém é). Os julgamentos de estima social estão ligados à normalidade (quão normal uma pessoa é), à capacidade (quão capaz uma pessoa é) e à tenacidade (quão decidido, confiável alguém é).

Conforme se pode notar trecho acima, Julgamento lida com as questões de admissão ou censura que realizamos por meio do uso da linguagem em relação ao comportamento de indivíduos, segundo os padrões culturais e normas sociais de aprovação, podendo ser: Julgamento Sanção Social, atrelado às atitudes sujeitas a serem tomadas como delituosas ou perversidades, tendo relação direta com a questão de veracidade e propriedade; e Julgamento Estima Social, voltado a prováveis desacertos de pessoas que não acarretam punições legais, tendo conexão com a questão de normalidade, capacidade e tenacidade. Compreende os juízos que elevam ou rebaixam socialmente o indivíduo.

Deste modo, o subtipo Julgamento disponibiliza recursos de análise pelos quais se pode realizar avaliações linguísticas de comportamento e ética de seres humanos nas interações que estabelecem, permitindo identificar as marcas que denunciam tais avaliações. E temos então, os julgamentos do tipo Julgamento Sanção Social Veracidade (+/-), Julgamento Sanção Social Propriedade (+/-); e Julgamento Estima Social Normalidade, Julgamento Estima Social Capacidade (+/-), Julgamento Estima Social Tenacidade.

3.4.1.1.3 Apreciação

Apreciação, a terceira categoria de subsistema de Atitude, tem como enfoque a recontextualização de sentimentos no âmbito de proposições, em outras palavras, ele foca a qualidade das coisas, juízo de beleza e qualidade passível a ser cifrado como recompensa (Almeida, Vian Jr, 2018). A apreciação é um campo de significados usados com a finalidade de valorar positiva ou negativamente as pessoas, fenômenos, animais e artefatos humanos (Farencena e Fuzer, 2018).

Conforme as autoras, é possível "apreciar o modo como os indivíduos reagem às coisas (chamam a atenção? agradam?) à sua composição (equilíbrio e complexidade) e aos seus valores (inovadoras, eficazes, importantes)" (idem. p.78). Portanto, a apreciação se refere aos significados relacionados às ponderações positivas ou negativas que os usuários da linguagem fazem em relação aos valores que dão a seres, coisas, fenômenos e artefatos da cultura humana.

A apreciação classifica-se em Apreciação Reação (que desdobra em Reação-impacto +/- e Reação-qualidade +/-), relacionado à reação a objetos que de certa forma chamam ou não atenção; Apreciação Composição, subdividida em Equilíbrio e Complexidade, referente ao equilíbrio e à complexidade do avaliado e; Apreciação Valoração (+/-), que diz respeito a "quão inovador e relevante" o apreciado parece (Silveira, 2012; Oliveira, 2014).

3.4.1.1.4 Inclinação

A Inclinação é um subitem de Atitude que, em lugar de expressar as coisas do presente, expressa preferências imaginadas, em que os sentimentos têm vínculo com potenciais estados, com fenômenos ainda não ocorridos (Hood, 2019). Ela também se revela em duas formas: Inclinação e Desinclinação. Tratando de uma subcategoria ainda em fase introdutória da sua elaboração teórica, existem poucas abordagens disponíveis a seu respeito. A próxima tabela resume os subsistemas de Atitude e as suas interrelações. Ilustra também Avaliação e Foco; Categorias e; Questões e Linguagem relacionadas a cada subsistema.

Tabela 3 – Subsistemas de Atitude.

SUBSISTEMAS → NUANCES	AFETO	APRECIAÇÃO	JULGAMENTO	INCLINAÇÃO*
↓ AVALIAÇÃO E FOCO	Emoções * Foco no avaliador	Forma, aparência, composição de objetos, fenômenos naturais,	Comportamentos humanos	

		processos e performances * Foco no avaliado	* Foco no avaliado	
CATEGORIAS	Positivo/Negativo Autoral e Não autoral	Positivo/Negativo Reação/ Composição e Valor social	Positivo/Negativo Estima social Sanção social	
QUESTÃO E LINGUAGEM	“Como se sente em relação a isto?” Linguagem emocional	“O que você acha disso?” Linguagem estética	“Como você julga este comportamento?” Linguagem ética	

Fonte: Silveira (2012), reproduzido. *Acrescentado pelo autor.

O subsistema de Atitude e suas subcategorias apresentados até aqui constituem importantes recursos para análises linguística e compreensão de textos, pois permitem identificar os significados de sentimentos de afeto, julgamentos e apreciação de fenômenos e elementos materiais e simbólicos que permeiam as nossas interações ou nossos discursos.

Florek (2018, p. 262) condensa as ideias embutidas nesses três subtipos de subsistema de Atitude apresentados, ao observar que no seio desses subsistemas, temos a possibilidade de optar por externar próprias atitudes avaliativas através do – afeto: manifestação de sentimentos e emoções "(p. ex.: Ouvir sirenes deixa-o *transtornado*)"; –julgamento: avaliação do caráter "(p. ex.: Ouvir sirenes deixa-o *transtornado*)" e; – da apreciação: valoração das coisas "(p. ex.: Este livro é *fantástico*)".

Alguns exemplos de manifestação de sentimentos ou emoções

Ex. 1): "o exército americano **revelou-se incapaz de vencer definitivamente a insurreição sunita** [Julgamento, subtipo Estima social – Capacidade], enquanto que as forças de segurança iraquianas **não parecem estar em condições** [Julgamento, subtipo Estima social – Capacidade] de apoiar os americanos contra as milícias, em particular as xiitas." (G1Globo, 13/12/2006).

No texto do Ex. 1), ficou patente a posição do enunciador. Ele julga que o exército estadunidense e autoridades de segurança de Iraque evidenciaram serem incapaz de controlar as ações de forças que se opõem ao poder oficial e seus aliados naquele país asiático. É possível supor que o escritor desse texto não tem um vínculo com a cúpula da política do Estado norte americana ou iraquiana que possivelmente poderia interferir no seu julgamento. Pode-se pensar que se fosse uma pessoa de um dos governos ou que tem uma relação próxima com um deles, o julgamento provavelmente seria diferente.

Ex. 2): "De acordo com a Polícia Federal, desde a última quinta-feira, cerca de quarenta pedidos de refúgio foram recebidos por dia na delegacia de Caxias." (Revista Veja, 10/07/2014).

Note que, no trecho exemplo 2), o escritor expande o diálogo, trazendo a voz externa para o texto. Entretanto, trata-se de uma expansão dialógica de atribuição por reconhecimento, pois nela a posição da voz do escritor não ficou explícito, o que em certa medida lhe tira a responsabilidade sobre o dito.

Ex.: 3): "– Decidi que deveríamos reconsiderar a expressão – diz ele, guardando os livros. Pelo jeito vamos caminhar de novo. **Isso me deixa feliz** [AFETO FELICIDADE +]. É muito mais fácil conversar quando não preciso ver os olhos dele." Buxbaum (2016, s/p).

"Há algum tempo atrás, um homem castigou a sua filha de 3 anos por desperdiçar um rolo de papel de presente dourado. O dinheiro era pouco naqueles dias, razão pela qual **o homem ficou furioso** [AFETO FELICIDADE –] ao ver a menina a embrulhar uma caixinha com aquele papel dourado e a colocá-la debaixo da árvore de Natal." (Fragmento da história "A caixinha dourada", e autor desconhecido. Disponível em: https://paginas.fe.up.pt/~fsilva/port/caixa_dourada.htm. Acesso em: 31.dez.2019).

Ex.: 5): "De algum modo a briga é ainda mais íntima, mais crua. Pior do que testemunhar as lágrimas dela à meia-noite.

Não quero ficar [AFETO SATISFAÇÃO –] próxima dessas coisas de adulto. É tudo muito ferrado. Buxbaum (2016, s/p).

Acho graça [AFETO SATISFAÇÃO +], porque o que estou sentindo é uma coisa muitíssimo maior do que alívio." Buxbaum (2016, s/p).

Ex.: 6): "– Ah, não. Eu não sabia disso, e, bom, se eles terminaram, eu não tive nada a ver com isso. – Engulo em seco, recomeço, vejo que o meu tom de voz parece defensivo, mas não sei por quê. – Quero dizer, **ela é uma vaca do cacete** [JULGAMENTO ESTIMA SOCIAL CAPACIDADE –], e talvez ele tenha percebido que ela tem sido, sabe, **muito cruel** [JULGAMENTO SANÇÃO SOCIAL PROPRIEDADE –], então, indiretamente, acho que isso pode ter, de longe, algo a ver comigo. Mas espera aí, o quê?" Buxbaum (2016, s/p).

Ex.: 7): "A propósito, uma das entrevistas de que mais **gostei de fazer** [APRECIÇÃO REAÇÃO-IMPACTO +] no Espelho foi com Ana Maria Gonçalves. Me lembro dela também dizendo que, durante o processo de abolição, o que as elites quiseram fazer foi um branqueamento da sociedade brasileira. [...] Claro que você imediatamente lembrou de três ou quatro exemplos de novelas, filmes, minisséries ou propagandas que não fazem parte desse caldo, que podem ser considerados um "desvio" no que se costuma produzir. **E isso é bom** [APRECIÇÃO REAÇÃO-QUALIDADE +], comprova que é possível uma nova abordagem." Ramos (2016, s/p).

A Avaliatividade/LSF se torna valiosa para este trabalho na medida em que se estabelece, conforme Farençena e Fuzer (2018, p. 75-76), como um sistema linguístico que "preocupa-se com a presença subjetiva de escritores/falantes em textos, como eles se posicionam com relação a si mesmos e aos outros – como aprovam ou desaprovam, admiram ou abominam, aplaudem ou criticam e como constroem seus ouvintes/leitores." Além de dedicar-se aos modos "como os textos são construídos, aos mecanismos linguísticos utilizados para compartilhar sentimentos, valores, emoções, gostos e opiniões e como escritores/falantes constroem sua identidade ou persona autoral e também sua audiência intencional ou ideal" (idem, p. 76).

Neste capítulo apresentamos e debatemos a literatura especializada e os principais conceitos científico-metodológicos que balizam o presente trabalho, a partir de um diálogo com e entre autores da bibliografia selecionada. Abrimos o capítulo, analisando a formação de

professores, entendido como um preparo profissional universitário (Nóvoa, 2017) e desenvolvimento de candidatos à profissão e ao exercício docente. Em seguida consideramos a noção de experiência e experiência formadora com que adotamos nesta pesquisa, entendida como experiências guardadas na memória, que a partir das forças impactantes, elas nos advêm e nos modificam. Depois disso abordamos os conceitos de identidade e de identidade docente, sua (re)construção e os fatores que interferem no processo da sua (re)construção, em que vimos que a identidade e por conseguinte a identidade docente é um processo permanente (re)construção individual sujeita ao reconhecimento social e encerramos com apresentação do Sistema de Avaliabilidade da teoria da LSF e seus subsistemas.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo tem por objetivo traçar os procedimentos adotados e o caminho trilhado para conduzir este estudo. Como já referido anteriormente, a investigação que possibilitou materializar este trabalho, basicamente, foi realizada à luz da teoria de narrativas (auto)biográficas e formação de professores, da teoria decolonial e do modelo de descrição e análise da Linguística Sistémico-Funcional. Para tanto, foram revisados livros, capítulos de livros, artigos científicos, relatórios, matérias de jornais e documentos oficiais que tratam do tema em estudo, publicados na última década. Esse recorte temporal para seleção de estudos se deve a necessidade de considerar a acelerada dinâmica da evolução dos fenômenos sociais e as condições para a sua compressão.

4.1 Caracterização da pesquisa

Existem diferentes tipos de classificação de pesquisas e não há um consenso entre os estudiosos do tema nesse quesito, pois cada classificação parte de algum critério (Gil, 2002). Entretanto, nesta dissertação adotamos a abordagem qualitativa [portanto descritiva], conforme a classificação de Severino (2017). Isso por entendermos que é o tipo de abordagem que nos oferece melhores condições para descrição e análise crítica dos dados coletados e evidenciar os significados explícitos/implícitos que seus autores constroem. De acordo com esse autor, a

abordagem qualitativa não se trata de uma modalidade metodológica específica, como é comumente concebida. Ela constitui uma categoria de pesquisa que designa uma série de procedimentos metodológicos, podendo envolver várias referências epistemológicas.

A pesquisa qualitativa faz referência ao tipo de pesquisa que se utiliza para explicar o porquê dos fenômenos sociais e que opta por aprofundamento do entendimento de um coletivo, uma instituição social, entre outros Silveira e Córdova (2009). É o gênero de pesquisa que compreende um aporte metodológico que possibilita ao pesquisador considerar as especificidades que as pesquisas em ciências sociais exigem, tais como o pressuposto de o pesquisador constituir-se simultaneamente o sujeito e objeto da pesquisa.

Araújo, Oliveira e Rosato (2018, p. 3), numa perspectiva de abordagem do campo da psicologia do desenvolvimento humano, caracterizam a pesquisa qualitativa "como um processo de interpretação e compreensão, não se contentando com a simples explicação das realidades." Logo, ela busca, a partir dos significados presentes nos dados, explorar a realidade e os fenômenos além das fronteiras de explicações, tendo análise e interpretação como técnicas fundamentais para o processo de desenvolvimento do trabalho científico. No entanto, os autores salientam que as abordagens qualitativas não são consensuais. Trata-se de um terreno de tensões e rupturas teóricas, tendo em vista a complexidade do seu objeto de estudo, os fenômenos e a dinâmica da vida humana, o que atribui a este o papel central na necessária conciliação entre conceitos.

Diferente do que acontece nas pesquisas como experimental e levantamento, nas quais as estratégias de análise podem ser definidas a priori, na pesquisa qualitativa, a análise de informações depende, em grande medida, da capacidade e do jeito do pesquisador (Gil, 2008). Daí um dos motivos pelos quais a adoção deste tipo de pesquisa é considerada vantajosa para desenvolvimento de pesquisa com grupos sociais. Apesar da possibilidade de enviesar os resultados da investigação pela dificuldade de controlar a dose de subjetividades do sujeito-objeto pesquisador envolvidas, este aporte metodológico fornece ao investigador margens para se valer da sua livre capacidade artístico-científica no exame e interpretação dos corpora. No subitem seguinte, descrevemos o contexto dos participantes desta investigação.

4.2 Contexto de pesquisa e colaboradores

Este subitem traz uma breve descrição do contexto específico do grupo social pesquisado. O contexto considerado como um artefato social flexível e complexo, cuja apreensão integral é inatingível pelo pesquisador. Contudo, ele é passível a interpretação e

compreensão como sendo um processo sistêmico, contextualizado e historicamente concebido (Araújo, Oliveira e Rosato, 2018).

Assim, por concordarmos com a definição de que o contexto/realidade social é passível de interpretação subjetiva, como defende Poker (2013), torna-se relevante destacar que nossa interpretação subjetiva é um traço inerente a esta investigação. Tal entendimento, todavia, não é estranho às pesquisas nas ciências sociais, ao admitirmos que neutralidade não é meta, nem vista como possível em nossa área.

Embora nossos contatos com os participantes sejam feitos virtualmente, o contexto pesquisado reporta à realidade da Guiné-Bissau. Isto é, o contexto da cidade de Bissau, o presente momento sócio-histórico e da produção de vida social, individual e profissional dos docentes de português em exercício da profissão docente. É o espaço sociocultural e o cenário do ensino secundário e superior de Bissau, a maior cidade do país que conta com mais de 384 mil habitantes (Guiné-Bissau/INEC, 2009).

Além da necessidade de fazer recorte espacial que todo pesquisador precisa decidir, a escolha de Bissau deveu-se ao fato da nossa vivência anterior e a trajetória escolar serem marcadas pelos professores e escolas dessa cidade. Por outro lado, essa escolha também teve relação com a questão de Bissau ser o lugar com maior acesso à Internet a nível nacional, o que facilitou nosso contato com professores e levantamentos dos dados.

Os ambientes mais comuns e compartilhados por todos esses professores são os contextos de salas de aulas, de sindicatos e de comunidades escolares. Em geral, as salas de aulas guineenses em que esses profissionais trabalham recebem em média 36 a 40 alunos e não raro encontrar uma sala de aula com mais de 50 adolescentes e jovens.

Sobre o grupo dos colaboradores da pesquisa, contamos com a colaboração de cinco professores de português em exercício da profissão no Ensino Secundário e Superior, da rede pública e privada do ensino da Guiné-Bissau concretamente da cidade de Bissau.

Com base nas vivências e experiências que temos da realidade investigada, o grupo de participantes se constitui de pessoas da categoria profissional cujo salário é de um e meio a cinco salários mínimo, portanto não são duma uma classe profissional de grandes ganhos como é o caso de médico e outros profissionais que ganham até dez salários mínimo. No quadro seguinte apresentamos as informações básicas sobre os participantes.

Tabela 4 – Informações básicas sobre os participantes.

Nome fictício	Gênero	Estado civil	Idade	Nível mais alto de formação acadêmica	Tempo de docência	Outros
---------------	--------	--------------	-------	---------------------------------------	-------------------	--------

Pires	M	Solteiro	33 Anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	13 Anos	Gestor educativo
Milton	M	Casado	37 Anos	"	+ 12 Anos	Gestor educativo
Ussain	M	Solteiro	38 Anos	"	+ 17 Anos	
Junior	M	Casado	35 Anos	"	+ 08 Anos	Camponês
Sun	M	Solteiro	29 Anos	"	+04 Anos	

Fonte: Elaboração do autor.

Apesar de não haver informações estatísticas precisas sobre a profissão e o exercício docente, é possível observar a partir da experiência pessoal que um número expressivo de professores guineenses atua em duas ou mais escolas da rede pública ou privada de ensino. A razão disso é principalmente as baixas remunerações ao trabalho docente que constitui, quase, uma regra no país.

Note que todos os participantes desta pesquisa são do sexo masculino, isso não foi por escolha nossa, mas sim, por não conseguirmos receber o retorno de questionários das pouquíssimas professoras que identificamos e entramos em contato. Baseando na nossa experiência, como alguém que viveu e cursou o ensino básico e secundário em Guiné, acima de 80% de professores que formaram o corpo docente no país é composto pelos homens.

Esse fato talvez se deva à desigualdade de gênero latente no processo de escolarização. Historicamente, o acesso de mulheres ao espaço público e à educação escolar foi e ainda é limitado em muitas regiões e culturas do país, o que também pode ter as suas explicações nas questões sócio-históricas e culturais dos povos que formam a nação guineense, entre quais a questão do machismo e as diversas formas em que este se manifesta.

Os dados estatísticos do país revelam essa problemática: em cada 10 guineense, 5 são analfabetos; entre a população feminina, 63,1% são analfabetas contra 34,8% de analfabetos entre a população masculina, isso conforme o último censo nacional da população (Guiné-Bissau/INEC, 2009). Descrevemos no próximo subtópico as técnicas e instrumentos empregados para coleta de dados.

4.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Tratando de uma pesquisa que envolve corpus empírico, foi realizada a coleta dos dados, composto pelos relatos escritos de docentes sobre a sua compressão de identidade de professor de português e suas experiências formadoras. Para tanto, utilizou-se de questionários e entrevistas narrativas, via Internet, técnicas de pesquisa sobre as quais falamos nas linhas subsequentes.

O questionário, Segundo Gil (2008), constitui uma estratégia de pesquisa formada por uma série de perguntas que se submete às pessoas, a fim de ter dados sobre os seus conhecimentos, valores, comportamento corrente ou pregresso, crenças, sentimentos, aspirações, expectativas, interesses, temores, entre outros.

Como qualquer outro instrumento de pesquisa, o questionário tem suas limitações, as quais o pesquisador deve considerar a possibilidade de suas ameaças à pesquisa, e suas vantagens. Gil (2008) aponta diversas limitações do uso do questionário, entre as quais destacam-se, para nossos propósitos: o questionário discrimina pessoas analfabetas, o que pode enviesar os resultados da pesquisa, em certas circunstâncias; não assegura o apoio ao informante, nas situações em que este não tem o entendimento correto das perguntas; o questionário não dá garantia de sua devolução por parte dos respondentes, após o preenchimento e; não possibilita conhecer as circunstâncias em que foi preenchido pelo respondente, as quais poderiam contribuir muito no momento de análise das respostas.

Quanto as vantagens do uso dessa técnica de pesquisa, o autor elenca uma série de vantagens: a garantia de envolver um grande número de participantes, independentemente da localização geográfica da cada participante, visto que o questionário pode ser direcionado pelo correio eletrônico; implica baixo custo com os colaboradores ou participantes da pesquisa, pois não requer o treinamento de investigadores; assegura o anonimato das respostas; dá liberdade ao participante, em relação ao lugar e momento para responder às perguntas; e evita a exposição do pesquisador às influências da visão e questão pessoal do participante.

Outro motivo para adoção desse instrumento se refere a condicionamentos, tais como a distância geográfica que separa o pesquisador e os sujeitos pesquisados, Brasil – Guiné-Bissau; o tempo e as possibilidades econômicas do investigador, no momento desta pesquisa.

A aplicação dos questionários foi possível mediante uso da Internet. Para efeito, realizou-se previamente contatos com cada professor, via correios eletrônicos e redes sociais, como Messenger e Whatsapp, para apresentar a proposta da pesquisa e solicitar que se constituísse colaborador da pesquisa. Foram contatados, no total, dez professores e professoras de português em exercício da profissão em Bissau e dentre esses cinco colaboraram com a investigação.

Nesses contatos com tais profissionais, o pesquisador explicou para cada um que a participação da pesquisa passa necessariamente pelo interesse e a vontade pessoal. Depois disso, os que acordaram em constituir o grupo de participantes da pesquisa receberam, pelos seus e-mails, um questionário, elaborado em função dos objetivos e metodologia da pesquisa, para preencher e reenviar, conforme anexo 1. Na etapa subsequente, os colaboradores

preencheram os questionários recebidos e devolveram para o pesquisador através de correios eletrônicos.

As perguntas do questionário aplicado enfocaram basicamente a compreensão de identidade de professores de português, seu prepara para ser professor, o que consideram suas experiências formadoras (formais e não formais) e que significados eles atribuem a tais experiências. O referido questionário está em anexo, na parte final desta dissertação. A outra técnica empregada para coletar dados foi de entrevistas narrativas que vamos considerar em seguida.

A entrevista, no sentido lato e em relação à pesquisa científica, diz respeito a um instrumento metodológico de coleta de dados qualitativos. De acordo com Severino (2017), a entrevista define-se como uma técnica de levantamento de dados sobre um dado assunto, requisitada aos participantes de investigação pelo pesquisador. Trata-se, prossegue o autor, de uma interação entre o investigador e participante da pesquisa, amplamente empregada nos estudos das Ciências Humanas, na qual o investigador pretende apreender o que os pesquisados sabem, pensam, fazem e argumentam.

No caso das entrevistas narrativas, essas podem ser compreendidas como instrumento de coleta de dados que se utiliza para percorrer as leituras subjetivas dos entrevistados sobre uma determinada questão ou assunto. Nesse tipo de entrevista, conforme Flick (2013), o essencial não se situa nas perguntas, mas sim, nos relatos extensos e coerentes de entrevistados sobre temas relacionados com a sua vida. Constitui uma ferramenta de investigação de maior destaque na pesquisa biográfica.

Esse gênero de entrevista também se distingue dos outros por garantir maior liberdade aos informantes durante ato da entrevista, para que eles relatem os acontecimentos da sua trajetória de vida. Na abordagem de Ravagnoli (2018, p. 3), a sua particularidade de permitir "que entrevistado manifeste as estruturas processuais dos cursos de sua vida, segundo seus próprios critérios de relevância e ordenação atribui um cunho narrativo a esse tipo de entrevista." Trata-se de um tipo de entrevista de caráter narrativo, em que o entrevistado é requisitado a narrar, durante o ato da entrevista, os episódios da sua vida que considera mais significativos, daí a sua relevância para este estudo.

4.4 Procedimentos e método de análise de corpus

Neste subtópico descrevemos o modo e instrumento adotados para desenvolvimento de análise do corpus ou dados de amostragem da pesquisa e procedimento entendido como o modo pelo qual o corpus foi analisado e interpretado.

Conforme já mostrado acima, ao contrário do que acontece em outros tipos de pesquisa, em que se define antes as estratégias de análise, na pesquisa qualitativa ou análise qualitativa do corpus, o exame dos dados depende muito da competência e do estilo do investigador (Gil, 2008).

Segundo esse autor, tal análise de dados engloba basicamente as seguintes fases: redução, exibição e conclusão/verificação. A primeira, continua o autor, diz respeito ao processo de seleção dos dados e sua posterior organização e sumarização segundo os padrões dos objetivos da pesquisa traçados. Embora seja a primeira etapa, ela atravessa todas as fases da pesquisa. A segunda abarca o processo de organizar os dados delimitados para amostragem, a fim de facilitar o exame sistemático das semelhanças e diferenças, e relações existentes entre eles. E a terceira envolve reavaliação de significados dos dados, suas constâncias, modelos e explicações, visto que os significados extraídos dos dados requerem testagem da sua validade.

Em que pesa a interpretação do corpus de amostragem, essa foi feita considerando os aportes teóricos metodológicos que concebem e discutem, os conceitos de formação docente, experiências formadoras e de identidade docente e segundo princípios básicos da teoria decolonial/decolonialidade. Essa etapa foi executada por meio de análise dos dados que constituíram o corpus. Tais dados também foram examinados com base nos instrumentos de análise do discurso da LSF, especificamente o sistema de Avaliatividade, para rastrear e evidenciar as marcas linguísticas que formam significados implícitos e explícitos nos textos que compõem o corpus.

A verificação de procedimento de análise foi realizada através da técnica de "triangulação de teorias, na qual se analisa os dados, tomando por base várias teorias e tenta-se encontrar validade intrínseca pelo embasamento de cada uma delas" (CAMPOS, 2004, p. 614). Para isto, valeu-se de temas ou categorias de análise definidos com base nas perguntas e conceitos básicos desta pesquisa, discutidos no capítulo da fundamentação teórica, bem como as considerações sobre o contexto específico de Guiné-Bissau, conforme explicitados no referido capítulo.

Para o efeito de análise, fizemos recorte do material coletado e seleção das partes que consideramos ser mais relevantes em função das perguntas e objetivos da pesquisa. Os excertos selecionados para análise são numerados nessa ordem.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, apurados dos relatos escritos de colaboradores sobre a sua compreensão da identidade de professor de português no contexto guineense, os significados que atribuem às suas experiências da formação e exercício da docência e os indícios linguísticos convalidam a interpretação do corpus da pesquisa. Para tanto, realizamos um trabalho de coincidências e divergências entre o corpus e a literatura científica-metodológica, tomando por base as propostas teóricas apresentadas e discutidas nos capítulos antecedentes, o que permitiu interpretar, categorizar e triangular o corpus da pesquisa.

Pudemos observar que os sujeitos pesquisados vinculam a identidade de professor guineense da língua portuguesa à de uma figura ou elemento chave do processo de acesso à Ciência e atribuem os significados de aprendizado, de transformação pessoal e de competência profissional às suas experiências formadoras ligadas aos aspectos das suas experiências do período do curso acadêmico e de anos iniciais do magistério e eventos de formação continuada. Os indícios linguísticos mais recorrentes refletem a avaliação positiva que os pesquisados têm sobre a imagem do professor de português.

Nas próximas páginas, passamos a apresentar, interpretar e triangular os trechos mais relevantes dos resultados com o fundamento na literatura científica-metodológica estudada e mostrar os indícios linguísticos que referendam a interpretação dos dados, com base na teoria da avaliatividade, sempre nessa ordem.

5.1 Tornar-se professor de português

Com base nos dados analisados, os colaboradores desta pesquisa compartilham o entendimento de que frequentar curso de formação acadêmica/licenciatura, em língua

portuguesa numa instituição de formação docente, se constituiu a base que sustentou a sua preparação para se tornar professor de português.

Para os participantes do estudo, é no curso de formação de professores, pautada no ensino formal acadêmico, que se lança o pavimento para se fazer professor. Decerto, a formação de professores vai além de um espaço onde se pode adquirir conhecimentos disciplinares e métodos de ensino, trata-se de um momento central de iniciação e da construção do profissional docente. Ela se coloca, além de ser um espaço de aprender métodos e saber científico, é um momento indispensável de sociabilidade e configuração profissional Nóvoa (1992).

Tal entendimento dos nossos colaboradores, em relação a essa questão de tornar-se professor da língua portuguesa, pode ser inferido no trecho a seguir, extraído do relato do Milton, ao responder à pergunta: "Como foi seu preparo para ensinar português?".

Tabela 5 – Tornar-se professor de português.

Px*	EXCERTO	OBS.
Milton	<p>Excerto 1 <i>Tive uma formação inicial de cinco anos incluindo o ano propedêutico. Posteriormente tive e tenho tido oportunidades de participar em diferentes seminários e sessões de formação em serviço.</i></p>	

*Px: Nome fictício de professor participante x.

Na primeira parte do Excerto 1 – *Tive uma formação inicial de cinco anos incluindo o ano propedêutico* – o professor Milton conta que para se tornar professor, ele frequentou um curso de formação inicial docente que incluía ano propedêutico, o então ano zero ou ano preparatório para o ingresso efetivo num curso superior, que, somado a tempo da duração do curso propriamente dito, totalizam cinco anos.

Milton reporta ao seu curso de formação acadêmico, o que dá a entender que considera esse como um momento que deixou marcas significativas no seu preparo para ser professor. Os cursos de formação profissional de professores são partes de um processo de crescimento profissional construído no decurso da vida e trajetória de profissão (Santos, 2011). O momento da formação profissional, ao mesmo tempo que serve para habilitar o formando para inserir-se na profissão, leva esse a um processo de autodesconstrução e reconstrução permanente.

Na segunda parte do Excerto 1 – *Posteriormente tive e tenho tido oportunidades de participar em diferentes seminários e sessões de formação em serviço* – o professor participante mostra que a sua construção para se professor continua depois da formação inicial, apontando que continua participando dos cursos de formação continuada de professores. Podemos deduzir

que autor do relato enxerga as oportunidades de participar dos eventos e de programas de formação continuada como uma das importantes oportunidades para se constituir professor de português.

Apesar de ser menos cauteloso pensar que frequentar um programa de formação profissional docente seja o suficiente para ser professor, a formação de professor é um elemento chave no que diz respeito à constituição do perfil do professor.

Ao reportar a sua formação inicial e participações em seminários como formas do seu preparo para se constituir professor, Milton reitera o valor que atribui o curso de formação docente e reforça a ideia da necessidade de considerar a relação intrínseca entre a formação e profissão. Existe um vínculo substancial entre a formação e a profissão docente, para o qual precisamos nos atentar, particularmente, para o período intermediário que estabelece a ligação entre a formação e a profissão. Isso porque é nessa intermediação que realmente a pessoa se torna profissionalmente professor (Nóvoa, 2019).

Examinando, à luz da Sistema de Avaliatividade, o excerto acima apresentado, podemos inferir que na primeira sentença do Excerto 1 – ***Tive uma formação inicial de cinco anos incluindo o ano propedêutico*** – o descritor manifesta seu Afeto em relação ao curso de formação acadêmica, demonstrando que esse foi o que lhe transformou em professor português.

Constituir-se professor de língua portuguesa foi possível porque ele passou por um curso de formação docente. Isso se revela implicitamente nas marcas linguísticas sublinhadas e negritas. Trata-se do tipo de Afeto concebida, na Avaliatividade, como Afeto Satisfação(+) (Silveira, 2012), que é voltada à perseguição dos objetivos.

Na segunda sentença – ***Posteriormente tive e tenho tido oportunidades de participar em diferentes seminários e sessões de formação em serviço*** – o dizente indica que assistir e continuar assistir os eventos de formação continuada de professores é uma atitude que contribui para constituir-se docente, o que se enquadra também no campo do Afeto Satisfação(+).

Essa compreensão dos participantes da pesquisa de que assistir os eventos para formação de professor em exercício da profissão se constitui um dos itens que constituem a base da sua formação para ser professor de português, também transparece neste trecho do relato do professor Pires, extraído da sua resposta a questão "Qual o nível mais alto de formação acadêmica que você concluiu?":

Tabela 6 – Tornar-se professor de português.

Px*	EXCERTO	OBS.
-----	---------	------

Milton	<p>Excerto 2 <i>O nível mais alto de formação acadêmica que eu concluí é a licenciatura. (<u>Tenho assistido seminários</u> sobre a Didática e Prática Pedagógica).</i></p>	
---------------	---	--

Aqui o relator informa o grau da sua formação acadêmica/a licenciatura em língua português, requisito para ser professor, e sublinha que segue participando dos seminários no sentido de aperfeiçoamento profissional. Nessa declaração está contido a noção de que a formação para se fazer professor, também descrita por Lima, Pereira e Kanaane (2017), consiste em um processo permanente.

No âmbito do sistema da Avaliatividade, os elementos linguísticos destacados, **Tenho assistido seminários**, conjugados ao contexto, denotam que o escrevente admite o caráter *continuum* da formação professoral, ao frisar que continua a construir-se professor. E expressa, assim, o Afeto Satisfação(+) vindo desse processo contínuo de formação da autoimagem de professor da língua portuguesa.

Desses excertos, percebe-se que tornar-se professor requerer frequentar um curso formação profissional docente, porém tal não termina aí, também exige frequentar outros ambiente e momentos de formação ao longo da trajetória profissional - *O nível mais alto de formação acadêmica que eu concluí é a licenciatura. (Tenho assistido seminários...)*

Depreende-se ainda dos relatos analisados que o grupo pesquisado vê sua prática de ensinar a língua portuguesa como uma das formas de se instituir como professor. Isso ficou evidente nesta sequência da narrativa do professor Ussain, parte da sua resposta à pergunta "*Como foi seu preparo para ensinar português?*"

Tabela 7 –Tornar-se professor de português.

Px	EXCERTO	OBS.
Ussain	<p>Excerto 3 <i>Posso dividir isso em três fases: - Como professor do ensino básico, diplomado na escola “17 de Fevereiro”, onde ministrei vários cursos básicos de aperfeiçoamento (em) de Língua Portuguesa aos estudantes através do projeto PASEG¹⁹, a segunda fase <u>me serve</u> de uma carreira ou um fator de grande experiência: No liceu João XXIII, <u>comecei a leccionar</u> desde o nível do sétimo ano, <u>subindo</u></i></p>	

¹⁹ Trata-se de Programa de Apoio ao Sistema da Educação na Guiné-Bissau, ligada à Cooperação Portuguesa, cujo o objetivo é promover a qualidade e relevância da educação universal na Guiné-Bissau, através de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, Ensinos Pré-Escolar, Básico e Secundário.

	<p><i>gradualmente para níveis superiores até ao décimo segundo e com conhecimento e domínio dos manuais dos níveis;</i> <i>Considero a última fase o meu exercício do professorado para a escola normal superior Tchico Té.</i></p>	
--	---	--

Nesse Excerto 3, Ussain descreve o seu percurso para ser professor, relacionando-o com o seu exercício do papel de professor nos cursos básicos de língua portuguesa e sua atuação como docente na instituição onde se tornou professor. Exercer a profissão professoral numa escola do ensino básico, também é reportado como importante fator no seu processo de formar-se professor de português.

Ensinar português é apontado pelo professor Ussain como fator central na sua trajetória de formar-se professor de língua portuguesa, o que vai ao encontro da indissociabilidade necessária entre dois fatores que constituem o cerne da profissão do professor, a prática e teoria, isto é, a práxis (Freire, 1987).

Essa percepção de Ussain reflete o vínculo existente entre a prática de dar aulas e a autoconstrução como professor. As vivências e experiências aí provenientes impactam a maneira que esse profissional entende e vive a profissão docente e impacta sobretudo o modo como ele se vê/concebe como professor. Pode-se apreender que o ato de lecionar, ou seja, o exercício do professorado constitui uma das mais importantes condições da formação e autoconfiguração do professoral.

Analisando a partir da Avaliatividade, apreende-se que por meio de recursos linguísticos (...) ***me serve*** de uma carreira ou um fator de grande experiência do Excerto 3, o relator expressa o Afeto Satisfação(+). Com essas partículas, o professor Ussain externa a sua emoção referente ao seu progresso. Ele mostra o quanto o período que identificou como a segunda fase de seu preparo para ser professor foi marcante no percurso da sua afirmação como docente, compreendendo-a como uma fase que lhe valeu uma profissão, isto é, o profissional professor que ele se tornou hoje.

Através dos recursos léxico-gramaticais e semânticos ***comecei a leccionar*** (...), ***subindo gradualmente*** (...) ***com conhecimento e domínio dos manuais***, Ussain exprime o Afeto Segurança(+). Nesse fragmento, estão implícitas as emoções de segurança. Refere-se às emoções do escrevente relativas a sua confiança (Oliveira, 2014). E neste caso, essas emoções dizem respeito a afeição em relação a dar aulas.

Na sua resposta à pergunta "Como foi a trajetória de seu preparo para ensinar português?", o professor Junior respondeu por meio das palavras a seguir:

Tabela 8 – Tornar-se professor de português.

Px	EXCERTO	OBS.
Junior	<p>Excerto 4</p> <p><i>Bem, <u>fui preparado</u> para ser o professor português numa perspectiva de professor de língua materna. Isto porque todas as cadeiras, ou seja, as unidades curriculares que tive ao longo da formação eram estruturadas nesta perspectiva.</i></p> <p><i><u>Pudei melhor compreender</u> isso depois de beneficiar de uma formação de formadores em língua portuguesa durante 3 anos pela ONG Fé e Cooperação, uma organização portuguesa que atua no quadro do programa de apoio à reforma do sistema educativo na Guiné-Bissau, sendo a componente da língua portuguesa a adoção de nova didática do português como Língua Não Materna - Língua 2.</i></p> <p><i>Com esta organização, não só beneficiei da formação enquanto professor, contudo durante um ano como formador dos professores. A partir disso, <u>a minha preparação</u> para ensinar o português <u>transformou-se bastante</u>. Assim <u>passei a ser</u> um novo profissional em língua.</i></p> <p><i>A formação que <u>recebia era mais para trabalhar</u>, ensinando a gramática de língua, ou seja, um ensino com foco no corpus gramaticais.</i></p>	

Nesse fragmento/Excerto 4, é possível ler nas entrelinhas do primeiro parágrafo que o professor Junior considera negativa a estrutura curricular do curso da sua formação inicial, pois essa foi construída para formação de professores de português como Língua Materna, o que não era o caso. O certo seria um curso de um currículo voltado para formação de docentes de português como Língua Não Materna, já que se trata de formandos cujo português não é Língua Primeira ou Materna. O relator mostra, no segundo parágrafo, que só veio a compreender que a composição curricular da sua formação inicial era inadequada ao perfil dos licenciandos durante um curso posterior.

No terceiro parágrafo do Excerto 4, Junior reporta ao curso de formação de formadores de professores que fez posteriormente e que considera um marco de grande mudança no seu preparo para se ser professor da língua portuguesa e no modo de se ver como professor, como pode-se apreender nestas palavras dele: *A partir disso, a minha preparação para ensinar o português transformou-se bastante. Assim passei a ser um novo profissional em língua.*

E no último parágrafo do excerto, Junior retoma e resume a sua avaliação negativa referente à organização curricular da sua formação inicial, mostrando que era uma formação direcionada para o trabalho. Tal pode ser interpretado como uma formação de mão de obra, não para pensar, refletir ou questionar a prática e a realidade social. Subtende-se nesse fragmento a ideia de uma formação voltada para o mercado. Um curso que forma os indivíduos que

irrefletidamente irão fazer girar a engrenagem ou professores que não questionarão o *status quo*.

Ecoa-nos nesse trecho da fala do professor Junior uma das questões mais paradoxais atrelados ao estatuto hegemônico que a língua portuguesa tem no país: embora seja língua materna de uma ínfima parcela da população nacional e falada por apenas uma pequena minoria, ela continua sendo considerada e ensinada nas escolas como uma língua materna, conforme mostramos no capítulo 2.

Observado na perspectiva de Avaliatividade, pode-se depreender no primeiro parágrafo do Excerto 4 que o falante expressa o Afeto Satisfação(-), por compreender posteriormente que fez uma formação inicial cujas unidades curriculares não foram as mais adequadas para os estudantes não nativos do português. Considerado o contexto mais amplo, isso está latente nestas palavras e: ***fui preparado*** (...) *numa perspectiva de professor de língua materna*. Tal não deveria ser assim, pois é sabido hoje que a estrutura curricular e os métodos de ensinar uma língua para seus nativos não devem ser os mesmos para preparar os não nativos.

No parágrafo seguinte do fragmento, o professor Junior revela os seus sentimentos de Afeto Satisfação(+), notadamente pelas marcas linguísticas ***Pudi melhor compreender***. Com isso ele mostra que teve a clareza das limitações da sua formação de professor anterior, graças aos impactos da formação subsequente.

No penúltimo parágrafo do excerto em análise, o depoente faz Apreciação Valoração(+) sobre a formação continuada de professor promovida pela Ong Fé e Cooperação, como pode ser percebida nestas palavras: *A partir disso, a minha preparação para ensinar o português ***transformou-se bastante****. Com isso, ele atribuiu à formação continuada pela qual passou o valor social inovador e relevante (Cruz, 2018). E manifesta, na segunda sentença desse mesmo parágrafo, seu sentimento de Afeto Satisfação(+), ao afirmar que *Assim ***passsei a ser um novo profissional em língua****.

Já no último parágrafo, Junior avalia a formação inicial de professor que recebeu, considerando-a uma formação destinada ao trabalho e contrapondo-a implicitamente a uma formação de professores que engloba tanto os aspectos voltados para prática quanto a reflexão crítica sobre a prática. Daí pode-se deduzir que ele novamente empreende Apreciação Valoração(-) em relação a sua primeira formação. Isso ficou subentendido nestes itens linguísticos: *A formação que ***recebia era mais para trabalhar*** (...).*

Apresentamos e examinamos a seguir o último trecho de respostas à pergunta "Como foi a trajetória de seu preparo para ensinar português?", extraído do relato do professor Sam.

Tabela 9 – Tornar-se professor de português.

Px	EXCERTO	OBS.
Sam	<p>Excerto 5</p> <p><i>Comecei a leccionar português após o meu curso de Bacharel em Língua Portuguesa pela Escola Normal Superior Tchitco Té em 2013. Portanto, iniciei a leccionar no ano lectivo 2013/2014. Ao mesmo tempo em que leccionava, frequentava o curso de licenciatura na mesma área e pela mesma escola. Este último curso durou 4 anos. Concuí em 2017.</i></p>	

Podemos perceber que a preparação para ensinar português do professor Sam tem suas bases localizadas na sua formação acadêmica inicial em língua portuguesa, somada ao exercício prático do magistério. Como todos outros participantes desta pesquisa, o Sam considera o curso teórico para ser professores da língua portuguesa e o exercício da docência como principais eventos que firmaram e sustentam o profissional que ele é hoje.

De fato, fazer o curso acadêmico em paralelo com o exercício da futura profissão forma um importante estágio do percurso à docência. Não é por acaso que isso é hoje uma das condições para fazer um curso de licenciatura, no Brasil. É preciso combinar o preparo teórico e prático, pois são duas faces da mesma moeda.

Por não encontrar algum indício linguístico significativo que denuncia as emoções ou sentimentos do professor autor do Excerto 5, dispensamos a sua análise no campo de Avaliatividade. Na próxima subcategoria, trazemos e examinamos os trechos dos depoimentos dos colaboradores sobre as experiências formadoras da fase de formação docente e atuação no magistério.

5.2 Experiências formadoras

No presente subtítulo perseguimos os traços que denunciam as experiências do período de formação docente e atuação no magistério que os participantes da pesquisa consideram mais significativas. Em outros temos, procuramos identificar e discutir os aspectos de experiências que os dizentes consideram impactantes e transformadoras, através da categoria de análise título deste subtópico. O intuito é examinar como os sujeitos pesquisados rememoram as suas vivências e que significados atribuem às suas experiências formadoras (Bragança, 2012) de percurso da formação teórica e do exercício da profissão docente.

A experiência formadora, no caso de professores e conforme discutido no capítulo 3, é efetivada num duplo trabalho de correlação: junto com as experiências pedagógicas e de colegas

e junto com os referenciais teóricas em que docentes se orientam (Carrilho, 2007). Tal constatação transparece de maneira recorrente nos relatos dos nossos colaboradores, como pode se observar nos fragmentos apresentados.

A formação acadêmica tem o poder e proporciona o aprendizado formal através do contato e interação com a literatura científica e as vivências de práticas pedagógicas e convívio socioprofissional produzem as experiências de maior grau de impacto na vida dos profissionais do magistério.

Os excertos analisados mostram que parte significativa das experiências formadoras dos participantes são provenientes de diversos contextos e práticas socioculturais e pedagógicas. Contudo, as experiências formadoras mais expressivas nos relatos analisados são as que têm sua origem nos discursos e na observação das práticas de professores formadores dos cursos de formação acadêmica dos pesquisados, de sua participação nos eventos de formação continuada e de suas interações com os alunos e trocas de saberes com colegas da profissão.

Isso está latente nos excertos apresentados na tabela seguinte, cujo conteúdo é de respostas à pergunta "Quais experiências formadoras (formais ou não formais) você considera mais significativas para seu desempenho como professor de português?".

Tabela 10 – Experiências formadoras.

Px	EXCERTO	OBS.
Pires	<p>Excerto 6</p> <p><i>As experiências formativas que considero mais significativas para o meu desempenho como professor de português são as que recebi durante a formação (vendo e “avaliando” a forma como os meus professores trabalha(va)m em relação ao que diziam e ainda dizem ser papel de um professor, de português sobretudo), mas também as que venho amalhando em diferentes ações de formação (seminários, palestras, etc.) isto a partir do momento em que me tornei professor autônomo e responsável pela disciplina que leciono.</i></p>	
Milton	<p>Excerto 7</p> <p><i>Aprendi muito no primeiro momento de atuação como professor, na interação e experiências com os alunos e trocas de saberes com colegas professores. Também participações em seminários e conferências realizadas me permitiram realmente consolidar todo esse processo de formação. E continuo evoluindo até hoje, com as novas práticas de ensino que vem surgindo em cada momento.²⁰</i></p>	<p>Excerto extraído da resposta à questão: "Quais experiências formadoras (formais ou não formais) você considera mais significativas para seu desempenho como professor de português?", feita a esse participante durante a entrevista online.</p>

²⁰ Transcrição e tradução nossa de entrevista. É uma entrevista realizada na língua guineense/crioulo guineense.

No Excerto 6, professor Pires rememora as suas experiências adquiridas durante a sua formação acadêmica, por meio das observações críticas de práticas e escuta de discursos dos professores formadores sobre a função do professor e as experiências que ele teve dos eventos de formação complementar em que participou, tais como seminários e palestras. Pode-se inferir dessa fala que o declarante distingue as experiências formadoras do curso de formação teórica e de participações em eventos de formação continuada como as mais impactantes, apesar de estar implícito que reconhece a existência de outras.

O estágio de formação acadêmica aparece novamente como um dos fatores mais relevantes na relembração das experiências significativas/formadoras: *As experiências formativas que considero mais significativas para o meu desempenho como professor de português são as que recebi durante a formação.* Marcar a presença em diferentes ações de formação permanente de professores também comportam as experiências formadoras de Pires: *Também participações em seminários e conferências realizadas me permitiram realmente consolidar todo esse processo de formação.* Essas experiências são retornadas aqui, não como uma descrição, mas como uma reconstrução por meio de narrativa. Isso porque esta fica inscrita na nossa memória, nos impacta e nos transforma (Bragança, 2012).

O professor Milton também fez um relato que vai nessa direção, no Excerto 7, enfatizando as suas experiências adquiridas em participações nos programas de formação continuada. E destaca igualmente as suas experiências do período inaugural do exercício da profissão docente, bem como do convívio e interações com seus alunos e seus pares da profissão. Milton atribuiu valor significativo às experiências dessa fase da sua vida, na medida em que admite que são experiências que interferiram e transformaram a sua construção professoral: *Aprendi muito no primeiro momento de atuação como professor, na interação e experiências com os alunos e trocas de saberes com colegas professores.* Portanto, são experiências formadoras, pois produziram transformações na autoimagem do dizente como professor, dado que existência de experiência formadora (Carrilho, 2007) pressupõe a existência da aprendizagem.

Ao examinarmos o Excerto 6 com os recursos do sistema de Avaliatividade, depreendemos que o professor Pires expressou por duas vezes os seus sentimentos emocionais de afeto de satisfação positiva, através do uso dos recursos lexicogramaticais em destaque: *As experiências formativas que considero mais significativas (...) são as que recebi durante a formação (...) que se classifica como Afeto Satisfação(+); (...)mas também as que venho amealhando, outro Afeto Satisfação(+). Ao reconstruir essas e não outras experiências, o autor*

do relato demonstra que essas consistem em experiências que mais afetaram e corroboraram na elaboração da própria identidade docente. Isso porque produziram aprendizado e transformação no sujeito professor.

Na primeira parte/período do Excerto 7 – **Aprendi muito** no primeiro momento de atuação como professor(...), Milton exprime o Afeto Satisfação(+), uma vez que o professor se viu satisfatoriamente realizado, por ter atingido nesse período os objetivos buscados. Esse afeto ficou marcado nos traços linguísticos sublinhados, sendo enfatizado pelo intensificador **muito**. No segundo período – **Também** participações em seminários e conferências realizadas **me permitiram realmente consolidar** todo esse processo de formação – o professor Milton prosseguiu na mesma direção narrativa, exprimindo mais um sentimento de Afeto Satisfação(+). No terceiro período do trecho em questão – **E continuo evoluindo** até hoje, com as novas práticas de ensino que vem surgindo em cada momento – detecta-se também as emoções de Afeto Satisfação(+) do relator. Ele se vê num continuum processo evolutivo, o que produziu nele um sentimento emocional de satisfação.

A tabela que se segue contém trecho da resposta do professor Ussain para pergunta "Quais experiências formadoras (formais ou não formais) você considera mais significativas para seu desempenho como professor de português?".

Tabela 11 – Experiências formadoras.

Px	EXCERTO	OBS.
Ussain	<p>Excerto 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - O meu curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa; - <u>Tive sorte de ser acompanhado</u> por uma coordenadora pedagógica, Dora Reis, que estava de contrato com o Liceu João XXIII; - O meu estágio, não consigo precisar o ano agora, para a escola “António José de Sousa” uma escola católica do nível primário. - Informalmente <u>posso ainda mencionar</u> os próprios desafios que eu me propunha dentro das minhas dificuldades. 	

Ussain invoca o curso teórico de formação inicial em Língua e Literatura Portuguesa, o acompanhamento e orientação de uma coordenadora pedagógica, o estágio e o enfrentamento de próprios desafios como fatores ou fontes das suas experiências formadoras mais significativas para seu desempenho como professor de português.

As experiências formadoras do professor Ussain foram reativadas na memória por intermédio dos fatores apontados, dado que é na memória que o vivido (Bragança, 2012) de

forma significativa deixou as marcas rememoráveis. Nota-se que essas experiências, ao serem rememoradas como algo que interferiu no modo de conhecer e ver a realidade social do autor do relato, elas ganham o significado do aprendizado e da qualificação para o seu desempenho como professor de português.

Nas lentes de análise do sistema de Avaliatividade, a passagem - ***Tive sorte de ser acompanhado*** por uma coordenadora pedagógica(...) carrega o Afeto Satisfação(+) do dizente de relato. Nessa passagem, Ussain expõe as suas emoções de satisfação por ter sido privilegiado, ao contar com acompanhamento de uma pessoa mais experiente. E na passagem - ***Informalmente posso ainda mencionar*** os próprios desafios que eu me propunha(...), ele expõe igualmente os seus sentimentos de felicidade em relação a superação dos desafios frente das quais ele se propus a enfrentar.

Segue a demonstração e análise de fragmentos das respostas dos colaboradores da pesquisa sobre as experiências formadoras presentes no corpus. Nesta tabela apresentamos e examinamos excerto da resposta do relato de Junior.

Tabela 12 – Experiências formadoras.

Px	EXCERTO	BOS.
Junior	<p><i>Excerto 9</i></p> <p><i>As experiências formativas <u>mais significantes</u> para o meu desempenho como professor de português <u>foi a que tive</u> com a ONG Fé e Cooperação e as minhas aulas de um curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, no Centro Cultural Português, em Bissau. Um curso conjuntamente criado com mais 4 colegas e que depois teve a participação de mais de 11 colegas professores.</i></p> <p><i>[...] O curso começado em 2011 teve duas reformas dos manuais e, neste momento, estamos na terceira reforma. [...] Tudo isso <u>tem contribuído significativamente</u> para a minha elevação profissional. Além do mais, as minhas aulas com os estrangeiros <u>ajudaram-me bastante</u> a ser um profissional responsável e competente. Aqui refiro-me as minhas aulas com alguns embaixadores acreditados no país(...).</i></p> <p><i>Enquanto apresentador de um programa radiofónico(...) que visa incentivar o guineense a falar o português em contextos informais(..). [...] Este programa <u>também ajudou bastante</u> a aumentar o meu empenho em adquirir e <u>aperfeiçoar bastante</u> os meus conhecimentos em língua(...).</i></p> <p><i>Outrossim, <u>tenho trabalhado ativamente</u> em organizações juvenis, em que tenho feito trabalhos de voluntariado. [...] Essa minha participação ativa em convívios sociais <u>permitiu-me angariar</u> valências diversificadas e ter um conhecimento intercultural. Facto que <u>tanto moldou</u> o meu perfil, não só como profissional, mas sim como humano. Hoje <u>sinto-me muito apto</u> para transpassar os conhecimentos que adquiri em qualquer meio e para qualquer indivíduo.</i></p>	

Desse extenso trecho do depoimento do Junior, podemos depreender que ele localiza as suas experiências mais impactantes em diversos eventos e contextos, partindo da sua relação com a organização Fé e Cooperação e práticas de dar aulas de um curso particular, passando pela apresentação de um programa radiofônico de incentivo ao uso prático de português, até na sua atuação nas entidades juvenis.

As experiências formadoras do professor Junior comportam múltiplos significados, entre os quais o significado de crescimento profissional, de maior responsabilidade profissional e competência, de persistência em obtenção e aprimoramento do conhecimento de língua, de obtenção de múltiplas capacidades e conhecimento intercultural, de transformação profissional e humana e o significado de aptidão para o exercício de trabalho docente.

Os significados das suas experiências formadoras de Junior são expostos numa narrativa reconstrutora que integra o vivido na vida pessoal e profissional. Uma narrativa do vivido em distintos contextos de interação social e de aprendizagem formal/informal. Aqui se percebe uma pequena singularidade nas origens de experiências de Junior e dos outros professores cujas respostas à questão sobre experiências formadoras já foram apresentadas. Os outros professores as associam não só com as vivências em diferentes ambientes/contextos e exercício da profissão docente, mas também com o curso de formação acadêmica, o que não aparece na resposta de Junior. Isso possivelmente se deve ao grau de impacto que essa etapa tem para Junior seja menos significativa do que as outras etapas e eventos.

Na Avaliatividade, pode-se observar, no primeiro parágrafo do trecho acima, um ato linguístico de atribuição de valor realizado pelo dizente em relação as experiências formativas. Trata-se de Apreciação Valoração(+), por meio da qual o autor da sentença atribui valor (Vian Jr, 2009) às experiências da sua ligação com a Ong Fé e Cooperação e às suas práticas lecionar, conforme se pode apreender nestas palavras em destaque: *As experiências formativas **mais significantes** para o meu desempenho como professor de português **foi a que tive** com a ONG Fé e Cooperação e as minhas aulas(...).*

Na segunda sequência do Enxerto 9, o professor Junior manifesta duas vezes emoções de Afeto Felicidade(+) (Silveira, 2012), a primeira está contida nas marcas **tem contribuído significativamente** e a segunda subentendido é representada pelos recursos **ajudaram-me bastante**. A escolha desses processos mentais, acompanhados pelos advérbios *significativamente* e *bastante*, revela a felicidade do autor pela contribuição das suas experiências anteriores para o seu crescimento profissional. Na sequência subsequente do fragmento em análise, o professor segue revelando as emoções de Afeto Felicidade(+), primeiro pelas marcas **ajudou bastante** e depois pelo processo metal **aperfeiçoar**, reforçado com o

adverbio ***bastante***, demonstrando que está feliz com as recompensas produzidas pelas experiências obtidas durante o período em que apresentava um programa radiofônico.

Na sentença *Outrossim, ***tenho trabalhado ativamente*** em organizações juvenis(...)*, o dizente faz um auto julgamento em relação ao seu trabalho nas organização juvenis. É uma manifestação linguística situada na esfera semântica do Julgamento Estima Social Tenacidade (Farencena e Fuzer, 2018) que lhe permitiu avaliar o quão dedicado ele é no trabalho referenciado no texto.

Já nas sentenças - *Essa minha participação ativa em convívios sociais ***permitiu-me angariar***(...)* e - *Facto que ***tanto moldou*** o meu perfil(...)*, depreende-se que o professor relator faz ponderação positiva sobre a relevância da sua participação em convívios sociais. É uma construção linguística dos sentimentos de Apreciação Valoração(+), visto que se trata de avaliação de fenômenos semióticos (Silveira, 2012; Oliveira, 2014).

E na última sentença do Excerto 9 - *Hoje ***sinto-me muito apto*** para transpassar os conhecimentos(...)* - o professor Junior traz um Julgamento Estima Social Capacidade(+), já que se considera muito qualificado para exercer o trabalho docente.

A tabela subseqüente apresenta o último excerto sobre as experiências formadoras, extraído do relato do professor Sam.

Tabela 13 – Experiências formadoras.

Px	EXCERTO	OBS.
Sun	<p><i>Excerto 10</i></p> <p><i>As minhas formações de Bacharel e Licenciatura pela Tchico Té <i>são fundamentais</i>. Mas depois trabalhei como Professor Dinamizador da Oficina em Língua Portuguesa (OfLP) do Liceu Agostinho Neto, que <i>me permitiu aprender a lidar</i> com os educandos para além do ambiente formal da aprendizagem e construir, com eles, momentos culturais e recreativos que vão desde a literatura, a música e dança até a relações de cumplicidade interessantes. E em 2018 trabalhei pela fundação Fé e Cooperação, uma ONG portuguesa a actuar na área educativa na Guiné-Bissau, como assistente na secção de planificação do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa aos professores do Ensino Básico. Foi nesta experiência que experimentei a metodologia de ensino de Língua não Materna (LNM).</i></p>	

Aqui o professor Sam reporta a duas formações acadêmicas como parte das experiências formadoras mais relevantes da sua trajetória, assim como as experiências da atuação como professor de português e assistente em um sector de planeamento de curso de português. Tal como a maioria dos participantes desta pesquisa, o professor Sam distingue a formação teórica

como um dos mais importantes momentos (Nóvoa, 2019) que proporcionam vivências que podem traduzir em aprendizado e que impactam a vida do agora professor.

Quanto aos significados, apreende-se do Excerto 10 que o Sam confere às experiências reportadas significado decisivo, isto é, a condição primordial para seu desempenho como professor de língua portuguesa e sentido de conhecimento para trabalhar com os alunos dentro e fora do ambiente de aprendizagem formal e para desenvolver ações em equipe educador-educandos.

Considerado na abordagem de Avaliatividade, as duas formações teóricas frequentadas – e implicitamente as experiências aí adquiridas – são avaliadas pelo autor como fatores indispensáveis para seu exercício do trabalho de professor de português, conforme se pode perceber nesta sentença e sobretudo nos termos negritos: *As minhas formações de Bacharel e Licenciatura pela Tchico Té são fundamentais*. Nessa sequência do Excerto 10, o professor Sam empreende uma Apreciação Valoração(+), mostrando seu agrado com a estética e o reconhecimento da relevância das formações acadêmicas mencionadas e por conseguinte as experiências que adquiriu nesses eventos.

Na sequência (...) *que me permitiu aprender a lidar com os educandos(...)*, o Sam faz Apreciação Valoração(+), por considerar o trabalho de Professor Dinamizador da Oficina em Língua Portuguesa que realizou no Liceu Agostinho Neto valeu habilidade e capacidade pedagógica para trabalhar melhor com os alunos.

Buscamos neste item apreender as influências dos significados que os sujeitos pesquisados atribuem às suas experiências formadoras na compreensão da sua identidade de professor de português na Guiné-Bissau. É possível depreender desses excertos que os participantes da pesquisa atribuem os significados de aprendizado, de transformação pessoal e competência profissional às suas experiências formadoras através da reconstrução narrativa das suas experiências que registraram marcas transformadoras em sua trajetória da vida. Isso se apresenta marcadamente pela reelaboração das experiências adquiridas durante o curso de formação de professores e de primeiros anos de atuação no magistério. Os primeiros anos do exercício da profissão docente se configuram como decisivos na carreira profissional docente (Nóvoa, 2019), isso porque influenciam de diversos modos as relações do professor com alunos e com seus pares da profissão. É o período de maior centralidade na autoconstrução como professor e na construção da identidade profissional docente (Nóvoa, 2019).

A subcategoria a seguir é reservado para apresentação e avaliação de excertos das respostas de colaboradores à pergunta *O que significa ser professor de Língua portuguesa na Guiné-Bissau para você?* que consideramos mais relevantes.

5.3 Compreensão de identidade docente

Procuramos neste subtópico, como o título sugere, depreender e discutir a compreensão que os professores participantes da pesquisa têm em relação à identidade de professor de português, considerando o contexto específico de Guiné-Bissau. Foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa compartilham a compreensão de que o professor de português se define marcadamente pela especificidade da Disciplina de Língua Portuguesa, em relação aos professores de demais disciplinas.

Isso se deve a centralidade da língua portuguesa no processo de iniciação à Ciência e na Educação formal em geral. Essa percepção faz todo sentido, pois, apesar de compartilhar muitas características regulares com professores de outras disciplinas escolares (Leal, 2009), os professores pesquisados consideram a sua categoria como uma especialidade ímpar da profissão docente e cuja importância sustenta a base de todas as Disciplinas escolares. Tal compreensão de identidade docente pode ser apreendida nos excertos selecionados e expostos nesta e nas tabelas subsequentes. São excertos referentes às respostas dos depoentes à pergunta *O que significa ser professor de Língua portuguesa na Guiné-Bissau para você?*, que consideramos mais relevantes.

Tabela 14 – Compreensão de identidade docente.

Px	EXCERTO	OBS.
Pires	Excerto 11 <i>Bom, partindo daquilo que tem sido o nosso modus vivendi, ser professor de português na Guiné Bissau, para mim, significa <u>ser chave</u> que abre a porta de entrada na Ciência na medida em que tudo o que se vai estudar depende em grande medida do domínio da língua de estudo.</i>	
Milton	Excerto 12 <i>Para mim, ser professor de língua portuguesa na Guiné-Bissau, <u>significa ser dinâmico, ter consciência</u> da sua responsabilidade uma vez que o insucesso escolar advém também do não domínio dessa língua por parte dos estudantes e não só.</i>	
Ussain	Excerto 13 <i>Ser professor de Língua Portuguesa significa, para mim, <u>ser mais</u> que um simples professor. (...) ser professor de Português <u>é simplesmente ser diferente, ser muito original...</u></i>	

Fica implícito no Excerto 11 que professor Pires concebe o professor de português como elemento indispensável para abertura do universo científico. Aliás, essa perspectiva de entendimento da identidade de professor de língua portuguesa se sobressai quase em todos os relatos escritos dos participantes. Ser professor de língua portuguesa constituir-se a possibilidade de acesso ao conhecimento científico; é ser aquilo que conduz ao conhecimento de alguma coisa ou um meio cuja função é indispensável para entrar no mundo da Ciência, neste caso.

Por ser alguém que se utiliza da língua(gem) para refletir e ensinar a própria língua(gem) (Leal, 2009), o professor de língua(agem), deve ser compreendido numa perspectiva diferenciada,). É o único docente que se utiliza do seu objeto (a língua) para pensar, intervir e refletir sobre a própria língua.

No Excerto 12, a noção de professor de português está relacionada à questão de estar ciente da sua responsabilidade como professor da língua de ensino-aprendizagem e da entrada no universo da Ciência. Ser professor de língua portuguesa é enxergar-se como a peça indispensável da Ciência, dado o poder da língua para o sucesso de processo escolar. Tal entendimento se torna mais patente, na medida em que o português, embora não seja o idioma mais falado na Guiné-Bissau, se constitui o único idioma oficial e de escolarização a nível nacional e, deste modo, o único de inserção no mundo da Ciência.

Apreende-se nas entrelinhas do Excerto 13, auferido do relato do professor Ussain, que não basta o mero formar-se professor para ser considerado professor de língua portuguesa, pois constituir-se professor de português é uma questão de ser diferenciado. Ser professor de português é uma questão de autoafirmação, firmada conforme o modo bastante próprio de se viver o ser professor. Definir-se de professor português vai muito além da compreensão que comumente se tem de professor, um responsável para lecionar uma ou mais matérias disciplinares, dado que ser professor de português *significa (...) ser mais que um simples professor.*

Agora passamos a considerar esses excertos a partir da Avaliatividade. O excerto do relato de professor Pires está marcado pela manifestação de sentimentos atitudinais de julgamento (Farencena e Fuzer, 2018), ou seja, de Julgamento Estima Social Capacidade(+), conforme nos ecoa na sentença (...) *ser professor de português na Guiné Bissau, para mim, significa **ser chave** que abre a porta de entrada na Ciência.* O professor avaliou positivamente a noção de ser professor de português na Guiné-Bissau, associando-a metaforicamente à noção de chave: uma peça cuja função é entreabrir ou permitir o acesso a alguma coisa que sem ela tal acesso seria impossibilitado.

O excerto do relato do professor Milton também expressa, por duas vezes, os sentimentos atitudinais de Julgamento Estima Social Capacidade(+). Essa manifestação ficou indiciado pela escolha dos itens ***dinâmico*** e ***consciência***. O autor relaciona o sujeito professor de português ao atributo *dinâmico* e ao substantivo *consciência*. O dinâmico nesse caso nos leva à abundância enérgica ou expressão da criatividade que o relator julga estar representado pelo professor de língua portuguesa. E a consciência no sentido de conhecimento ou percepção das coisas objetivas/subjetivas.

No último excerto da tabela anterior, pode-se perceber que o professor Ussain faz, por três vezes, julgamento em relação ao professor da língua portuguesa. Refere-se ao tipo Julgamento Estima Social Capacidade(+), conforme se pode concluir por inferência nesta passagem do Excerto 13 e, sobretudo, nas formas linguísticas negritas: ***ser mais*** que um simples professor. (...) *ser professor de Português é simplesmente ser diferente, ser muito original*. O seu julgamento, além de destituir o professor de português como aquele que é fora do comum, o coloca numa posição excepcional e característico.

A próxima tabela apresenta dois últimos fragmentos de repostas dos professores pesquisados referentes à pergunta: *O que significa ser professor de Língua portuguesa na Guiné-Bissau para você?*

Tabela 15 – Compreensão de identidade docente.

Px	EXCERTO	OBS.
Junior	<p>Excerto 14</p> <p><i>Ser professor de português na Guiné-Bissau é ser a chave de qualidade do ensino no país. É ser a bússula para os alunos em diferentes níveis de ensino. Isso porque se partirmos de princípio de que todas as disciplinas são ministradas em português.</i></p> <p><i>(...)ser professor de português é muito mais do que ser um transmissor das regras gramaticais (...) ser professor de português é deixar de ver o aluno como um contentor onde o professor deposita o seu conhecimento e que quando precisa, num momento como o de exame ou teste, pede a sua devolução tal qual o depositou.</i></p> <p><i>(...)o professor de português na Guiné deve ter uma preparação que lhe permitisse ser um promotor de desenvolvimentos das potencialidades que cada aluno contém.</i></p>	
am	<p>Excerto 15</p> <p><i>O professor de português deveria significar outra coisa na Guiné-Bissau, mas o que realmente significa, a meu ver, é pedra nos sapatos dos educandos; aquele que ensina uma das disciplinas consideradas das mais difíceis pelos mesmos e, por isso, muitas vezes encarado como um</i></p>	<p><i>Para melhorar o desempenho dos educandos em língua portuguesa, ela deve ser ensinada como Língua Estrangeira</i></p>

	<p><i>“sábio” pelo facto de se expressar bem em português, língua que a maioria dos alunos <u>não dominam</u>.</i></p>	<p><i>que é para o nosso país. *</i></p> <p><i>*Este trecho é parte das informações adicionais do relato de Sam e que nos ajuda a entender o sentido do Excerto 15.</i></p>
--	--	---

No Excerto 14, o Junior define a figura de professor de língua portuguesa no contexto da Guiné-Bissau como uma chave de qualidade de educação escolar no espaço nacional. É uma metáfora que nos permite compreender o professor de português como uma alavanca ou impulsão da qualidade da educação formal no país. O relator considera o professor de português sujeito norteador ou o guia de educandos, já que é na e pela Língua Portuguesa, a Disciplina de que esse se encarrega, que as demais disciplinas são ensinadas.

Nesse mesmo excerto, o dizente ainda faz crítica ao tipo de ensino/educação que o Freire (1987) chama de concepção "bancária" da educação, na qual o aluno é visto como lugar para fazer depósitos do conhecimento e o professor como depositante, o que vai de encontro à educação libertadora ou problematizadora (idem). Percebe-se nesse trecho de relato do professor Junior o entendimento de que o professor de português é a solução para o sucesso de todas as disciplinas e, portanto, o êxito da educação formal.

Junior revela o tipo de professor de língua portuguesa que considera como tal. Um professor que além do valor escolar mais significativo que a sua Disciplina carrega em relação a outras disciplinas escolares e ao ensino, deve ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem, em que os seus principais atores – alunos e professor – sejam tomados como seus sujeitos ativos.

Ser docente ou professor de português é ser chave, é ser bússola, é ir além de um reproduzidor de regras gramaticais preestabelecidas, portanto, ser professor de português se traduz em um processo (Cardoso, Batista e Graça, 2016). Como discutido no capítulo 3, na compreensão da identidade docente, não estão em cena apenas as características regulares da profissão docente, também entram em disputa os posicionamentos dos sujeitos envolvidos Garcia (2010).

No relato de Sam, pode-se observar que ele entende que o professor de português na Guiné-Bissau não deveria ser visto quer como o motivo do desconforto de alunos quer como conhecedor/aquele que sabe muito, porém, é dessa maneira que ele é compreendido. Ser fluente em comunicar-se no português é o suficiente para ser considerado inteligente. De fato, pela experiência nossa, esse modo de ver as pessoas academicamente formadas ou que têm

facilidades no uso da norma culta do português tem sua base consolidada no seio da sociedade guineense.

Entretanto, essa é uma visão equivocada, pois – apesar ser fato que ter níveis elevados de fluência verbal e leitura ou aquisição de segunda língua amplia a inteligência²¹ – ser fluente em língua portuguesa não é sinónimo de ser pessoa inteligente. Essa compreensão equivocada pode ser entendida como um dos reflexos do estatuto oficial exclusivista que esse idioma tem no espaço nacional.

Por meio da Avaliatividade, pode-se constatar nesses fragmentos que tanto o professor Junior quanto o professor Sam faz avaliações atinentes a classe semântica julgamento. Ao observar (...) *ser professor de português é ser a chave de qualidade do ensino no país*, Junior empreende avaliação referente a Julgamento Estima Social Capacidade(+) (Firmo e Serafim, 2014). Considerando o contexto cultural, o professor de português é avaliado de modo positivo como um ator principal no que tange a qualidade do ensino e cujas qualidades são mais adequadas, o que reflete implicitamente uma posição de hegemonia reservado aa português.

Na sentença *É ser a bússula para os alunos em diferentes níveis de ensino*, Junior reitera Julgamento Estima Social Capacidade(+), pois o professor de português é julgado de maneira positiva como uma boa referência, capaz de constituir-se direção de um padrão de vida a ser seguida. Na sequência (...) *ser professor de português é muito mais do que ser um transmissor das regras gramaticais*, o professor Junior faz um contraste e realiza Julgamento Estima Social Capacidade(-). Aqui ele avalia negativamente professor de português que reduz a sua atividade professoral a simples transmissão de normas da gramática e defende o tipo de professor que vai além da transmissão.

Junior também faz Julgamento Estima Social Capacidade(-) passagem: (...) *ser professor de português é deixar de ver o aluno como um contentor(...)*. Nesta passagem, podemos perceber uma crítica ou julgamento negativo em relação ao professor que compreende seu aluno um vazio a ser preenchido com o conhecimento. Esse seria professor incapaz de transformar seus alunos em pessoas pensantes já que não são incitados a desenvolverem suas capacidades.

Já última sequência do Excerto 14 – (...) *o professor de português na Guiné deve ter uma preparação que lhe permitisse ser um promotor(...)* – o Junior empreende Apreciação Valoração(-). O modelo de formação de professor de português na Guiné-Bissau necessário é descrito e proposto, dando a subtender que o modelo existente precisa de

²¹ Resultados de uma pesquisa da Universidade de Edimburgo/Escócia (cf. matéria da BBC News/Brasil de 02 junho 2014 para mais informação.). Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/06/140602_bilingue_demencia_mv. Acesso em: 10.out.2020.

renovação para poder garantir preparação de professor capaz de constituir-se *um promotor de desenvolvimentos das potencialidades que cada aluno contém*. Percebe-se que no exceto analisado, a maioria de avaliações são do campo semântico de atitudes de julgamento, isso espelha direção da pergunta cuja a resposta forma o excerto.

Considerado com as lentes de Avaliatividade, o Excerto 15 também traz na maioria das suas sentenças as atitudes de julgamento. Na sentença *O professor de português deveria significar outra coisa na Guiné-Bissau(...)*, identificamos Julgamento Estima Social Capacidade(+). Sam faz crítica negativa e mostra que ao contrário do que de fato deveria ser, o professor de português na Guiné-Bissau é algo distante do que se espera que seja. Isso pode ser interpretado pelo seguinte: o professor de português na Guiné-Bissau deveria constituir-se uma oportunidade ou ponte ao acesso e domínio de língua portuguesa para os alunos, porém isso não é o caso, pois ele ensina o português como Língua Materna para alunos cujas línguas maternas são outras. É uma crítica legítima e que está inserida num debate mais amplo sobre o assunto no contexto nacional.

(...) *mas o que realmente significa, a meu ver, é pedra nos sapatos dos educandos*, aqui depreendemos sobretudo nos recursos léxico-gramaticais negritos, avaliação negativa da figura de professor de português, empreendida pelo dizente. Trata-se de Julgamento Estima Social Capacidade(-), visto que o professor de português é visto por pelos alunos como o inconveniente, a causa de indisposição na visão dos alunos, conforme o Sam.

A sequência *aquele que ensina uma das disciplinas consideradas das mais difíceis pelos mesmos* consta **Apreciação Composição Complexidade** do dizente do relato, atinente ao modo como os alunos reagem ou enxergam a disciplina de português. Sam compreende os métodos de ensinar português no país como os menos adequados para o perfil dos estudantes, o que leva os alunos a considerarem a priori português uma das disciplinas mais difíceis, daí Apreciação Composição Complexidade (Silveira, 2012).

Na sentença (...) *por isso, muitas vezes encarado como um “sábio”(...)*, o professor Sam reitera Julgamento Estima Social Capacidade(-) em relação professor de português, o atributo ou a característica de sábio pelo que os alunos associam a esse professor é julgado de forma negativa por Sam, talvez porque o professor em questão não reúne condições para tal. E por último, a sequência (...) *língua que a maioria dos alunos não dominam*, também carrega atitude ou sentimento de Julgamento Estima Social Capacidade(-). Aqui os alunos são avaliados de maneira negativa pelo relator, tendo em conta as suas inseguranças em relação as limitações que têm no uso do português.

Conforme pode-se ver, a compreensão de identidade de professor de português dos participantes da pesquisa está intimamente atrelada ao papel ou o lugar da língua(gem) na Educação formal e no acesso a Ciência. Isso talvez pelo fato da língua(gem) constituir-se o pavimento de todos os campos da vida humana e, portanto, o campo da Educação e Ciência. Sabe-se que não há, pelo menos até hoje, uma área da Educação e Ciência que se desenvolveu sem se valer de uma certa língua(gem).

O sucesso de qualquer disciplina escolar, realmente, está condicionado pelo uso e domínio de uma dada língua(gem). Daí a centralidade da língua(gem) em qualquer processo de escolarização e, por conseguinte, a centralidade e especificidade do professor de língua(gem) nesse processo. Deste modo, o professor de língua(gem) se notabiliza em relação aos demais por ser o único que se vale da língua, a língua portuguesa no nosso caso, para analisar essa mesma língua (Leal, 2009), que de fato se constitui um aporte indispensável no processo de ensino-aprendizagem e de iniciação à Ciência.

Entretanto, considerando o que discutimos no capítulo 2 sobre o estatuto da língua portuguesa no contexto da Guiné-Bissau, essa compreensão de identidade dos professores pesquisados, de certa maneira, reflete mais o status reservado à língua portuguesa para educação formal e no país em geral. Tal forma de entender a sua identidade expressa o caráter hegemônico do português como língua oficial no contexto nacional, marcado pelos silenciamentos de línguas de matriz não europeia, *modus operandi* da colonialidade linguística, conforme discutido por (Baptista e Gopar, 2019).

Embora seja um entendimento identitário enraizado em um contexto histórico e socio-culturalmente diferente, ela converge com a observação feita por Iza et al. (2014), em um dos seus trabalhos intitulado "Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor", no qual esses autores desenvolveram um trabalho de exploração e reflexão sobre a identidade docente, a partir de olhares de vários pesquisadores e concluem que a identidade docente é produzida mediante um flexível processo instituído no seu contexto social.

Foi possível perceber que a compreensão de identidade do docente de português detectada nos relatos dos colaboradores da pesquisa é fortemente marcada pelos aspectos ligados às suas vivências e experiências do percurso de formação acadêmica, de anos iniciais de exercício do magistério e suas participações em eventos de capacitações pontuais ou formação permanente.

Apresentamos agora os números dos tipos de atitudes encontrados. A quantidade das ocorrências de manifestações linguísticas dos sentimentos/emoções dos sujeitos pesquisados, foram identificados os seguintes:

Tabela 16 – Número de ocorrências de tipos de atitudes encontrados.

Nº de ocorrências/Atitude	Positiva	Negativa
(13) Afeto Satisfação	(12)	(01)
(12) Julgamento Estima Social Capacidade	(07)	(05)
(07) Apreciação Valoração	(05)	(02)
(02) Afeto Felicidade	(02)	–
(01) Afeto Segurança	(01)	–
(01) Apreciação Composição Complexidade	–	–
(01) Julgamento Estima Social Tenacidade	–	–

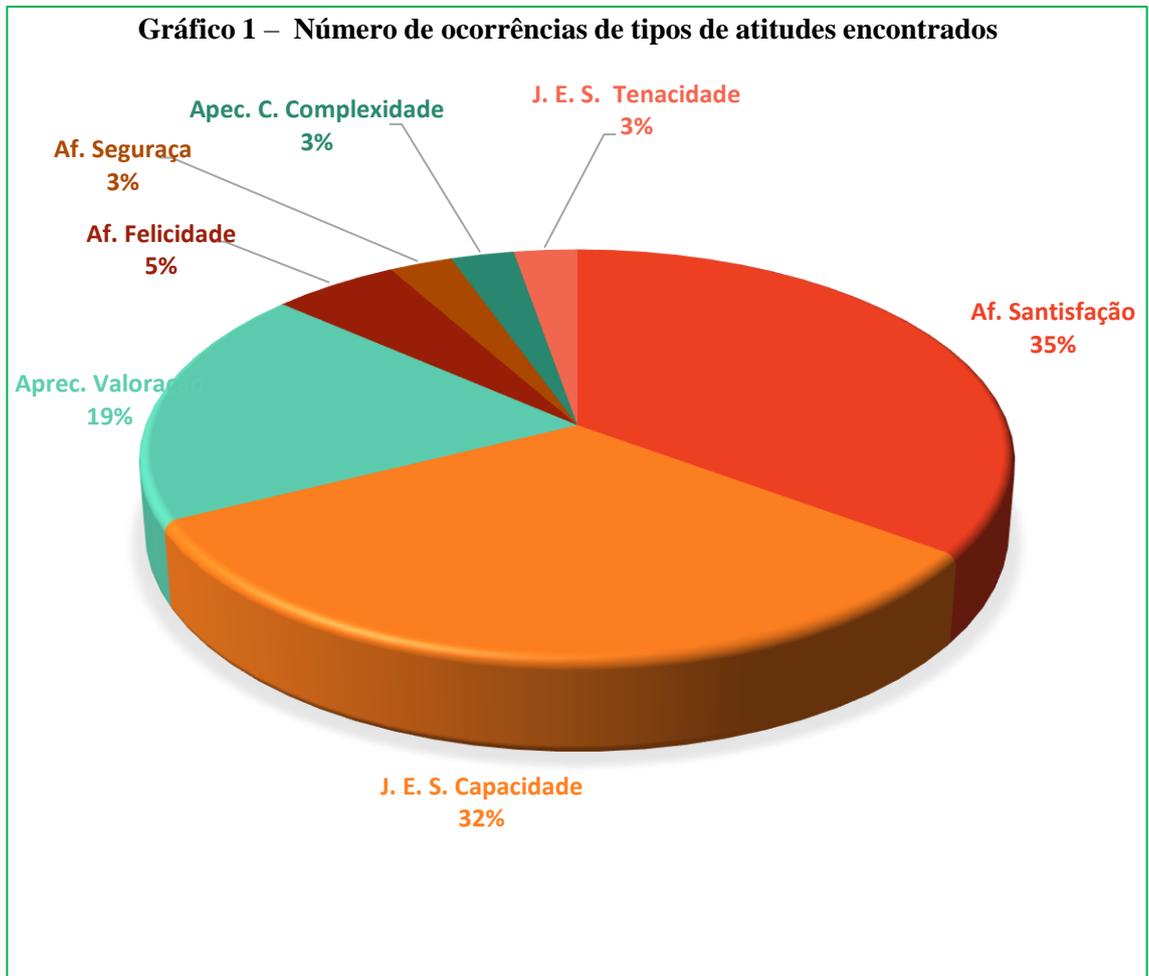
A
tabela
acima traz
a

quantidade de ocorrências de reações sentimentais ou emocionais, os julgamentos/avaliações de comportamento e as avaliações de fenômenos ou coisas empreendidos pelos autores dos excertos de relatos analisados. As reações de Afeto Satisfação apareceram com maior recorrência, somando um total de (13) vezes de manifestações de afeto de satisfação, sendo uma ampla maioria (12) positiva contra apenas (02) manifestações negativas. Isto reflete o agrado de professores em relação à profissão e ao trabalho deles como professores de português, já que português consiste numa disciplina importante no processo de escolarização.

O mesmo verificou-se com atitudes de julgamento. O número de ocorrência de julgamentos também se apresentou alto: São (12) avaliações de julgamento, especificamente, julgamento do tipo estima social de capacidade. A maioria delas (07) são positivas contra (05) ocorrências negativas. Tratando de um subtipo de julgamento atinente à pergunta "quão capaz uma pessoa é" (Farencena e Fuzer, 2018), esse número de manifestações de julgamento de estima social de capacidade, tal como o número de manifestações de afeto de satisfação, também diz muito sobre a posição hegemônica da língua portuguesa no contexto guineense. E, por conseguinte, diz muito sobre a posição social de destaque, muitas das vezes, atribuída às pessoas muito fluente em seu uso, isto porque o português, ao lado do inglês e francês, ainda é visto como um idioma de grande prestígio no país.

O subtipo Apreciação Valoração aparece logo em seguida, na terceira colocação, com (05) ocorrências, dentre elas (03) são positivas e (02) negativas. Por ser é um subtipo voltado para acontecimentos ou fenômenos que os falantes consideram relevantes e inovadores (Silveira, 2012; Oliveira, 2014), essas ocorrências de Apreciação de Valoração Positivas revelam a visão positiva dos participantes da pesquisa em relação à profissão e em relação ao fazer do professor de língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Outros subtipos encontrados nos relatos, porém com número de ocorrências muito baixo, são Afeto de Felicidade (02); Afeto de Segurança (01); Apreciação de Composição Complexidade (01) e; Julgamento de Estima Social Tenacidade (01). Visualizamos esses números apresentados neste gráfico:



As perguntas de partida são retomadas e respondidas nas linhas a seguir. Mas primeiro, faço aqui uma observação. Por se tratar de uma parte de trabalho que garante maior liberdade para o autor, passo a expressar-me, daqui em diante, em primeira pessoa do singular e demarcar explicitamente a minha singularidade.

1. Que significados esses profissionais atribuem às suas experiências formadoras do percurso da formação inicial e do exercício da profissão docente?

Pude notar que esses docentes atribuem os significados de aprendizado, de transformação pessoal e competência profissional às suas experiências formadoras ligadas aos aspectos de suas vivências e experiências obtidas durante a formação acadêmica; e segundo as

suas experiências dos primeiros anos da carreira docente e de suas participações em eventos de formação continuada, dados os impactos que esses momentos deixaram em sua vida pessoal e profissional.

2. Como os professores de português da Guiné-Bissau, em exercício da profissão, compreendem a sua identidade docente?

Inicialmente parecia-me que os professores de português em serviço na Guiné-Bissau tendiam a associar a imagem de professor ou atribuir os significados à identidade docente e às suas experiências formadoras com base nas emoções e experiências pessoais e profissionais negativas (desagradáveis), motivadas por fatores tais como a desvalorização da profissão docente, baixo salário e más condições do ambiente trabalho a que "ser professor" nesse país é sujeita.

Entretanto, pude observar que os professores pesquisados associam a imagem de professor da língua portuguesa à imagem de uma figura de maior centralidade no acesso à Ciência e cujo êxito do seu trabalho procede o sucesso do trabalho de professores das demais Disciplinas escolares e, por conseguinte, o sucesso da Educação formal. De certo modo, isso se deve ao papel dominante e à exclusividade de estatuto oficial que a língua portuguesa tem no ensino guineense e em todas as esferas da Ciência. Essa conclusão é convalidada na resposta da pergunta a seguir.

3. Quais indícios linguísticos referendam a interpretação do corpus da pesquisa?

As recorrências de manifestações de Afeto de Satisfação Positiva (12), de Julgamento de Estima Social Capacidade Positiva (07) e de Apreciação de Valoração Positiva (05), constituem indícios linguísticos que convalidam as análises e interpretação desenvolvidas neste trabalho. Isto é, essa predominância de expressões de sentimentos e emoções de atitude ligada a afeto satisfação, de julgamento e de apreciação valoração positiva evidencia a visão positiva e a posição de destaque que os professores pesquisados têm a respeito do que é ser professor de português na Guiné-Bissau.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei esta dissertação mostrando, na introdução, que nos últimos quatro decênios, o tema de identidade docente vem se constituindo a preocupação de vários pesquisadores experientes e iniciantes de diferentes áreas de investigação, notadamente, da área de educação e de ciências da linguagem. E, por conseguinte, compreender como os professores em serviço concebem a sua identidade docente e identificar os significados que atribuem às suas experiências também passou a ser uma questão relevante para estudiosos de diferentes países e diferentes campos de conhecimento. Enquanto isso, no contexto específico da Guiné-Bissau, esse tema é um território muito pouco visitado pelos pesquisadores, sobretudo, quando se trata de identidade de professor de português, daí uma das motivações do estudo.

No capítulo 2, fiz uma apresentação sobre a Guiné-Bissau, procurando contextualizar o país de sujeitos pesquisa, com a finalidade de situar melhor os potenciais leitores deste trabalho. Para tanto discorri sobre a criação desse país, o seu povo, os aspectos políticos e educacionais, o sistema educativo e formação de professor de português e sobre o status da língua portuguesa. No capítulo 3, da Fundamentação teórica, desenvolvi uma discussão teórica mediante um diálogo com os estudos que abordam os conceitos de experiência formadora, de formação de professores, de identidade, de identidade docente e finalizei com a caracterização do modelo de análise de discurso da Linguística Sistêmico-Funcional, frisando a sua relevância para análise linguística do corpus.

No capítulo 4, a Metodologia, empreendi a fundamentação metodológica. Comecei caracterizando esta pesquisa, depois o contexto de pesquisa e colaboradores, as técnicas e instrumentos empregados para coleta de dados, os procedimentos e finalizei com o método de análise e triangulação do corpus com a teoria. No capítulo 5, dos Resultados e discussão, tratei de apresentação e discussão do corpus, isto é, a amostragem extraída dos relatos de professores participantes da pesquisa. Para o efeito, identifiquei três categorias: tornar-se professor de português; experiências formadoras e; compreensão de identidade docente, pelas quais apresentei e analisei os discursos e encerei esse capítulo com respostas às perguntas de partida. E no capítulo 5, Considerações finais, tomei a liberdade de me expressar sobre o assunto da pesquisa e sobre alguns aspectos correlatos.

Procurei ao longo desta dissertação compreender como os professores de português, em exercício da profissão no ensino secundário e superior da Guiné-Bissau, compreendem a sua identidade docente e quais significados atribuem às suas experiências formadoras. Com isso, pude ver que esses profissionais julgam o docente de português nesse país como elemento central na educação escolar e no processo de acesso à Ciência.

Considero fundamental saber, a partir de próprios professores, do que se trata a identidade docente, porque, como diz Faria e Souza (2011, p. 36), "as representações que esses profissionais têm de si como docentes interferem em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolvem com os sujeitos do espaço escolar." Considero ainda fundamental o entendimento da identidade docente a partir da leitura de próprios professores.

Para mim, este trabalho carrega um potencial que pode beneficiar o entendimento sobre professores e contribuir para autoconhecimento destes, assim como para o fortalecimento e valorização da profissão e do profissional docente, o que poderá beneficiar a educação formal. Porque esta é umas das condições essenciais para valorização da profissão docente, para o aprimoramento dos programas e cursos de formação de professores e do próprio processo de ensino-aprendizagem de qualquer sistema educativo. A pesquisa ainda tem potencialidades que podem, para além de contribuir para o enriquecimento da literatura da área sobre tema, subsidiar as entidades públicas e privadas na elaboração de políticas, programas ou cursos de formação e desenvolvimento de professores, particularmente, os professores de línguas.

Durante a investigação deparei-me com algumas limitações sobre certos assuntos também valiosos para o tema pesquisado. O tema dos dispositivos legais e diretrizes específicos que balizam a profissão/carreira docente e a política para formação e desenvolvimento de professores na Guiné-Bissau.

Seria valioso ter respostas, ainda que provisórias, para perguntas como: existem dispositivos legais específicos que definem e orientam a profissão professoral no país? Se existem o que eles recomendam em relação a ser professor e por quê? Como podem impactar ou não o processo de autoidentificação de professores guineenses?

Uma das questões que precisam ser analisadas mais ao fundo e cuja discussão não coube neste trabalho é a questão das dificuldades que encontrei em achar **professoras** para fazer parte dos participantes desta pesquisa. Conforme já frisei antes, acredito que tal problema está atrelado ao patriarcado que estrutura as nossas culturas e que produz desigualdades de gênero/oportunidade que permeiam as nossas sociedades e em decorrência disso o acesso a escolarização. A outra questão a destacar diz respeito à necessidade de considerar as

desigualdades geográficas ou regionais patentes no espaço nacional. Ou seja, pesquisar se essas desigualdades podem ou não influenciar a compressão de docentes em relação a sua identidade.

Ao logo desta investigação senti mais ainda a necessidade de escutar mais os professores de português falando sobre si e a respeito da sua profissão nesse país. Isto porque percebi que ninguém melhor do que próprios profissionais, atuantes na linha de frente de uma determinada área, falarem da própria imagem, da sua condição e da sua profissão.

Outra coisa que precisa ser pontuada aqui é o planejamento e política linguística. O assunto da política linguística nacional precisa ser levado a sério na Guiné-Bissau. O país não pode ser cultural e linguisticamente tão plural e continuar a ter apenas o português como a única língua com estatuto oficial e, portanto, politicamente hegemónica. Isso ecoa, em voz alta, a colonialidade e seus mecanismos de violência. Apesar de eu não concordar com os que defendem a ideia de relegar a língua portuguesa ao segundo ou terceiro plano ou bani-la no nosso meio, conforme os mais radicais, me parece que ela ainda está carregada de fortes resquícios da colonização portuguesa que foi instaurada nesse território por muitos anos.

Não faz sentido ter uma língua (o guineense) falada por mais de 90% da população nacional e não ser oficialmente língua de ensino, de comunicação oficial ou da imprensa. E, paradoxalmente, ter o português, língua falada por apenas 27% da população, como oficial e de escolarização a nível nacional. Isso no mínimo soa estranho. Como os decoloniais chamam atenção (Mignolo, 2003), a colonização ou ocupação territorial pode até ser destituída, porém, a colonização cultural, de poder, do ser - de espírito pode persistir por muito mais tempo.

Esse ímpeto, esse sentimento de querer saber falar o português com o sotaque de nativos de Lisboa/Portugal que pairara na nossa sociedade deve ser superado o mais rápido possível. Nós precisamos de transformar o português em uma língua verdadeiramente nacional, "domesticá-la". Para ela ser um idioma enraizado nas culturas nacionais. Uma língua que vai incorporar as marcas linguísticas autógenas; que irá ter no seu conjunto lexical os itens linguísticos provenientes do guineense, do balanta, do felupe, do mandjaku, do djakanka e assim por diante.

Para isso, esse país precisa urgentemente e deve, através do poder público, criar e apoiar as instituições académicas e de pesquisa já existentes, tanto públicas quanto privadas para desenvolverem mais estudos e pesquisas aprofundadas sobre os problemas do passado mal resolvidos e os desafios de hoje e do futuro próximo e longínquo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. R.; NÓBREGA, A. N. A. **Olhares teóricos para a construção de identidades de professores e de alunos por um viés sistêmico-funcional**. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30084/30084.PDF>. Acesso em: 21.jan.2020.

ALMEIDA, F. A. S. D. P. **Avaliação na linguagem**. Os elementos de atitude no discurso do professor - Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ALMEIDA, F. A. S. D. P.; VIAN JR, O. **Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017**. Signótica, v. 30, n. 2, p. 273-295, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6565023>. Acesso em: 24.dez.2019.

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931002.pdf>. Acesso em: 27.mar.2020.

ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA; M. C. S. L. de; ROSSATO, M. **O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 33, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19506/18045>. Acesso em: 30.jan.2020.

ARCANJO, Á. J. A. A., M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2019. **Emoções e motivações de professores em formação para o ensino de língua inglesa**. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/27294/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21.jan.2020.

BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné Bissau**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10192>. Dissertação de Mestrado–Universidade de Lisboa, Lisboa. Acesso em: 30.jan.2020.

BANCO MUNDIAL (2018). **Guiné-Bissau Aspectos gerais**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview>. Acesso em: 17.ago.2019.

BAPTISTA, L. M. T. R.; GOPAR, M. E. L. **Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outra**. Letras & Letras, v. 35, n. especial, p. 1-27, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em: 17.out.2020.

BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. D. **Crenças e emoções de professores de inglês em serviço**. Revista Contexturas, v. 24, p. 6-19, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/13771390/crenças_e_emoções_de_professores_de_inglês_em_serviço. Acesso em: 17.out.2019.

BARKHUIZEN, G. **Reflections on language teacher identity research**. New York, NY; Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, [2017]. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=k0QIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10.maio.2020.

BENZINHO, J.; ROSA, M. **Guia Turístico: à descoberta da Guiné-Bissau**. Coimbra: Ediliber, 2018. Disponível em: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/guia_turistico_guine-bissau_ue_acl2018_pt_web.pdf. Acesso em: 10.ago.2019.

BERNHARD, A. B.; TOMAZZI, R. Considerações a respeito do conceito de cultura na linguística sistêmico funcional e na teoria enunciativa: encontros e distanciamentos. In _____. ROTTAVA, Lucia; NAUJORKS, J. da C. (orgs.). Linguística sistêmico-funcional: interlocuções na formação docente e no ensino. — 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2016. 194 p.; 21 cm. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321170908_Linguistica_Sistemico-Funcional_-_Interlocucoes_na_formacao_docente_e_no_ensino. Acesso em: 22.dez.2019.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 26.maio.2002.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. — Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 17.out.2019.

BUXBAUM, J. **Três coisas sobre você [recurso eletrônico]**. Tradução de Ivanir Alves Calado. São Paulo: Arqueiro, 2016. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-tres-coisas-sobre-voce-julie-buxbaum-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 02.jan.2020.

CÁ, L. O. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. ETD-Educação Temática Digital, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10576>. Acesso em: 12.ago.2019.

CÁ, C. M. O.; CÁ, L. O. **Políticas públicas em educação: um apanhado histórico**. ETD-Educação Temática Digital, v. 17, n. 1, p. 88-106, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634820/pdf_129. Acesso em: 12.ago.2019.

_____. **A questão da formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986**. Educação & Formação, v. 2, n. 5 mai/ago, p. 20-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/134>. Acesso em: 12.ago.2019.

CALDAS, A. do R. **Estudos sobre Trabalho docente**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 353-365, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449008.pdf>. Acesso em: 20.jan.2020.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista brasileira de enfermagem, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 23.abr.2020.

CANDAU, V. M. F. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84830089005.pdf>. Acesso em: 23.abr.2020.

CANDÉ, F. **A Língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau**. 2008. 112f. 2016. Dissertação de Mestrado—Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/34455>. Acesso em: 20.jan.2020.

CARDOSO, C. **A formação da elite política na Guiné-Bissau**. Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), 2002. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/38680294.pdf>>. Acesso em: 12.ago.2019.

CARDOSO, M. I. S. T. BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. **A identidade do professor: desafios colocados pela globalização***. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2016, vol.21, n.65, pp.371-390. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0371.pdf>. Acesso em: 10.jan.2020.

CARRILHO, M. de F. P. **Saber ser professor formador: formar formando-se**. ____In: Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si. 2007. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14532>. Acesso em: 26.abr.2020.

CASTELLS, M. **O poder da identidade [recurso eletrônico]**; tradução Klauss Brandini Gerhardt. – 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2018. Disponível em: <http://libgen.is/book/index.php?md5=512a7f67eaaf1c8555ad75ccb97699fd>. Acesso em: 17.out.2019.

CAIXETA, J. E.; BORGES, F. T. **Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano**. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, v. 6, n. 4, p. 67-88, 2017. Disponível em: <http://revistas2.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2668>. Acesso em: 01.maio.2020.

CORREIA, H. H; BRENNAND, E. G. de G. **Projeto africanidade - formação docente - troca de saberes entre o brasil e a Guiné-Bissau**. 2015. Anais do Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior - COIPESU 2015. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/15/projeto-africanidade-formacao-docente-troca-de-saberes-entre-o-brasil-e-a-guine-bissau.pdf>. Acesso em: 22.dez.2019.

COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau**. PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, v. 20, n. 1, p. 11-253, 2011. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1702>. Acesso em: 28.maio.2020.

CRUZ, O. M. de S. e S. da. **Estudos de tradução: transitividade na configuração de personagens no romance Harry Potter and the Chamber of Secrets e sua tradução para o português brasileiro**. 2018. In: CABRAL, Sara Regina Scotta, BARBAR, Leila (orgs). Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do Projeto SAL [recurso eletrônico] –1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18871>. Acesso em: 22.dez.2019.

_____. **Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 34, n. 1, p. 205-234, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-205.pdf>. Acesso em: 20.out.2020.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. 2. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FARENCENA, G. S.; FUZER, C. **Representações em Fábulas de Esopo e Millôr Fernandes**. 2018. In: CABRAL, Sara Regina Scotta, BARBAR, Leila (Orgs.). Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do Projeto SAL [recurso eletrônico] –1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18871>. Acesso em: 22.dez.2019.

FARIA, E de.; SOUZA, V. L. T. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282321834004.pdf>. Acesso em: 10.jan.2020.

FERREIRA, M. C. F. D. *et al.* (Orgs). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FIRMO, A. F.; SERAFIM, M. de S. **A realização da avaliatividade em notícias escritas em língua portuguesa e em língua espanhola**. 2014. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0917-1.pdf>. Acesso em: 11.out.2020.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. - Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Flick%20-%20Introducao%20à%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 01.maio.2020.

FLOREK, C. S. **Avaliatividade em imagens**. 2018. In: CABRAL, Sara Regina Scotta, BARBARA, Leila (Orgs.). Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do Projeto SAL [recurso eletrônico] –1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18871>. Acesso em: 22.dez.2019.

FORTES, C. C. **O Conceito de Identidade: considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval.** Revista Mundo Antigo, ano II, v. 2, n. 04, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/18151349/O_Conceito_de_Identidade_considerações_sobre_sua_definição_e_aplicação_ao_estudo_da_História_Medieval. Acesso em: 08.dez.2019.

FRANCESCON, P. K. **Identidade de profissionais de ensino de Inglês: estudo de campanha publicitária.** In: ___ CAMPOS, S. R. A. G; SILVA, J. O. da (Org.). Construções discursivas de identidades educacionais [livro eletrônico]. - Londrina: Eduel, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=3qc3DwAAQBAJ&pg=PT74&dq=identidade+leffa&hl=pt->

[BR&sa=X&ved=0ahUKEwj118HTssfpAhUbHbkGHdX8B8AQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=3qc3DwAAQBAJ&pg=PT74&dq=identidade+leffa&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj118HTssfpAhUbHbkGHdX8B8AQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=true). Acesso em: 20.maio.2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, F. P. **“Os Povos da Guiné e o Poder Português (1963-1974)”.** 1996. Disponível em: file:///D:/Downloads/Os_Povos_da_Guine.pdf. Acesso em: 18.mar.2020.

GARCIA, M. M. **Identidade docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/46.pdf>. Acesso em: 08.dez.2019.

GARCÍA, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196?>. Acesso em: 22.dez.2019.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação docente, 2 (3), 11-49, 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/31834>. Acesso em: 22.dez.2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:

http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 30.jan.2020.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30.jan.2020.

GOMES, A. A. **Conceito de identidades e a identidade profissional docente.** In: Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.42-53. 2018. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2481/2493>. Acesso em: 16.jan.2020.

GOMES, P. M. S. *et al.* **A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 27, n. 2, p. 247-267, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000200009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 16.jan.2020.

GUINEA-BISSAU/INEC. **Recenseamento geral da população e habitação Guiné-Bissau: III RGPH/2009.** Bissau. 2010. Disponível em: <https://dataspace.princeton.edu/jspui/handle/88435/dsp01w6634600z?mode=full>. Acesso em: 06.jan.2020.

HEBERLE, V. M. **Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil.** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 34, n. 1, p. 81-112, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502018000100081&script=sci_arttext. Acesso em: maio.14.2020.

HOOD, S. **Appraisal.** In: THOMPSON, G. at al. *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics.* Cambridge University Press, 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, 2009.

INDJALÁ, S. **Sistema educacional e formação de professores na Guiné-Bissau.** 2018. Disponível em: <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhoId=2149>. Acesso em: 06.jan.2020.

INTUMBO, I. **Guiné-Bissau: Um “retalho” de línguas e culturas.** In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Disponível em: 2004.<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel66/IncanhaIntumbo.pdf>. Acesso em: 17.nov.2020.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; NETO, S. de S. **Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 26.nov.2020.

LEAL, S. M. **Ser professor... de português: especificidades da formação dos professores de língua materna.** In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 2009. p. 1302-1315. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c92.pdf>. Acesso em: 17.abr.2020.

LEFFA, V. J. **Identidade e aprendizagem de línguas.** In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Identidade_LE_Site.pdf. Acesso em: 17.out.2019.

LIMA, S. **Figure-Avaliatividade.** 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Quadro-2-Sistema-de-Avaliatividade_fig10_331375115. Acesso em: 22.dez.2019.

LIMA, R. da S.; PEREIRA, S. P.; KANAANE, R. **A construção da identidade do professor no contexto do ensino técnico integrado ao médio.** Boletim-Academia Paulista de Psicologia,

v. 37, n. 93, p. 322-352, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2017000200009&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 16.jan.2020.

MACHADO, J. B.; CARVALHO, M. J. S. **Teoria e prática: as experiências formadoras da docência**. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/43652>. Acesso em: 06.abr.2020.

MARCELO GARCÍA, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Trad.: Cristina Antunes. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196?>. Acesso em: 22.dez.2019.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação docente, 2 (3), 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/17>. Acesso em: 22.dez.2019.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. ufmg, 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=u3lvDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 19.out.2020.

MONTEIRO, A. O. C. **Guiné Portuguesa versus Guiné-Bissau: a luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense**. a cor das letras, v. 12, n. 1, p. 223-238, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1494/pdf>. Acesso em: 10.ago.2019.

MOURÃO, D. E. **Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção**. Pro-Posições, v. 20, n. 1, p. 83-101, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a06.pdf>. Acesso em: 12.ago.2019.

NÓVOA, A. da. **Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 27.mar.2020.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext. Acesso em: 27.mar.2020.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 27.abr.2020.

OLIVEIRA, B. M.; BARCELOS, A. M. F. **Identidade e motivação de professores pré-serviço de Inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal**. Revista Contemporânea de Educação, v. 7, n. 13, p. 128-154, 2012. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24445/artigo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29.jan.2020.

OLIVEIRA, D. M. **O Sistema de Avaliatividade: aspectos teóricos e práticos**. Revista Fórum Identidades, 2014. p. 246-264. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/3037>. Acesso em: 03.jan.2020.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica. Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_É_UMA_EDUCAÇÃO_DECOLONIAL. Acesso em: 17.out.2020.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil**. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 17.out.2020.

PATISSA, G. **Em Angola línguas nacionais tem um "status" secundário**. DW. Angola. 14.03.2017. Notícias. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/gociante-patissa-em-angola-línguas-nacionais-tem-um-status-secundário/a-37935527>. Acesso em: 19.maio.2020.

PEREIRA, A. A.; VITTORIA, P. **A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire**. Revista Estudos Históricos, v. 25, n. 50, p. 291-311, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/4033/6576>. Acesso em: 09.agosto.2019.

PINTON, F. M.; PEREIRA, G. E. **Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita**. Entrepalavras, v. 7, n. 2, p. 266-282, 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/766>. Acesso em: 26.dez.2019.

POKER, J. G. A. B. **Os sentidos de compreensão nas teorias de Weber e Habermas**. Trans/formação, p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/10834>. Acesso em: 12.mar.2020.

RAMOS, L. **Na minha pele**. Objetiva, 2017. Disponível em: <http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/Na%20minha%20pele%20-%20Lazaro%20Ramos.pdf>. Acesso em: 03.jan.2020.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**. The Specialist, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/34195>. Acesso em: 01.maio.2020.

ROMERO, T. R. de S.; CASAIS, A. A. S. **Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, n. 4, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502019000400411&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03.jan.2020.

SANÉ, S.-. **Os desafios da educação na Guiné-Bissau**. Revista Temas Em Educação, 27(1), 55-77. (2018). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39717>. Acesso em: 21.jan.2020.

SANTOS, A. M. dos; SILVA, R. S. da. **O processo de construção da identidade docente no Brasil**. V.4, 2016. S/p. Disponível em: [http://www.feevale.br/comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-](http://www.feevale.br/comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-574f5310852e/o%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20brasil.pdf)

[574f5310852e/o%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20brasil.pdf](http://www.feevale.br/comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-574f5310852e/o%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20brasil.pdf). Acesso em: 17.out.2019.

SANTOS, S. **Tornar-se professor: possibilidades de aprendizagem da docência no espaço da formação acadêmico-profissional**. Revista Exitus, v. 1, n. 1, p. 23-32, 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/202>. Acesso em: 21.abr.2020.

SANTOS, Z. B. **A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações**. SOLETRAS, n. 28, p. 164-181, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/12994>. Acesso em: 26.dez.2019.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 17.out.2019.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilingue português-crioulo guineense**. 2013. Tese de Doutorado. Unl. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/10960>. Acesso em: 16.mai.2020.

SCHWARTZ, Y. **A experiência é formadora?**. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227076004.pdf>. Acesso em: 17.out.2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]**. – 24. ed. – São Paulo: Cortez, 2017. (cap. 3, p. 74-96). Disponível em: <http://libgen.is/book/index.php?md5=0450CD6CBE78366BE7AB253C5A171392>. Acesso em: 24.jan.2020.

SILVA, F. L. da; BATTINI, O.; KFOURI, S. F. **A questão da identidade do professor**. Travessias, v. 9, n. 1, p. 157-166, 2015. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11456>. Acesso em: 27.jan.2020.

SILVA, M. da C. V. da; AGUIAR, M. da C. C. de; MONTEIRO, I. A. **Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção**. Perspectiva, v. 32, n. 2, p. 735-758, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/28707>. Acesso em: 13.jan.2020.

SILVA, O. V.; DE JESUS, T. A. dos S. **A prática de ensino de línguas e a formação docente: um diálogo entre a prática e a teoria no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão**. 2015. In: FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte et al. Anais do V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 21 a 23 de outubro de 2014, Goiânia: construções identitárias de professores de línguas [recurso eletrônico] – Goiânia: Gráfica UFG, 2015. 431 p.: il. Disponível em: https://vclafpl.letras.ufg.br/up/475/o/vclafpl_anais.pdf. Acesso em: 22.jan.2020.

SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, W. R. (2014). **Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional**. In Congresso Internacional Asociación de Linguística Y Filología de América Latina (ALFAL), XVII, João Pessoa (pp. 1991-2003). Disponível em: <https://mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0054-1.pdf>. Acesso em: 15.dez.2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Unidade 2—A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. v. 1, p. 31-42. 2009. Disponível em: http://www.cesadufs.com.br/orbi/public/uploadcatalogo/11315818082016pratica_de_pesquisa_i_aula_2.pdf. Acesso em: 24.jan.2020.

SILVEIRA, F. V. da R. **O Sistema da Avaliatividade**. __In: Resignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório. 2012. Tese de Doutorado. PUC-Rio. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21054@1>. Acesso em: 02.jan.2020.

SOUSA, R. do S. N. **A teoria Sistêmico-Funcional: uma contribuição para o trabalho com o texto**. Revista Margens Interdisciplinar, v. 9, n. 13, p. 208-219, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2695>. Acesso em: 15.dez.2019.

SOUZA, E. C. **Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos**. In: Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira; Carla Lynn Reichmann; Tania Regina De Souza Romero. (Org.). Construções Identitárias de Professores de Línguas. 1ed.Campinas: Pontes, 2016, v., p. 15-32.

TAVARES, F. J. P.; CHAMLIAN, H. C. **Educação, cultura e ideologia em Cabo Verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial**. 2004.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

VELOSO, L. T. T. **Da queixa à honra de ser educador: por uma ética na formação de professores**. In: ARANDA, Maria del Carmen de la Torre et al. [Orgs]. Professores de línguas em foco: identidades, cultura, crenças e tecnologias. Brasília; Teresina: EDUFPI, 2019.

VIAN JR, O. **O sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25, n. 1, 2009. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/delta/article/view/28207>. Acesso em: 22.dez.2019.

VIAN JR, O.; SOUZA, M. M. de. **Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro**. Revista Odisseia, v. 2, p. 185-203, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12887>. Acesso em: 22.dez.2019.

VIEIRA, A. **Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde**. COOPEDU IV—Cooperação e Educação de Qualidade, p. 53, 2020. Disponível em: <https://books.openedition.org/cei/663>. Acesso em: 17.nov.2020.

ANEXOS

ANEXO 1: Quadro – Questionário aplicado para levantamento de dados.

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL					
Nome completo	Gênero	Estado civil	Idade	Profissão	Outras
PERGUNTAS					
1. Qual o nível mais alto de formação acadêmica que você concluiu?					
2. Como foi a trajetória de seu preparo para ensinar português?					
3. Há quanto tempo e onde você atou ou atua como professor?					
4. O que significa ser professor de portuguesa na Guiné Bissau para você? E por quê?					
5. Quais experiências formadoras (formais ou não formais) você considera mais significativas para seu desempenho como professor de português?					
6. Que elementos ou aspectos você considera importante que seus alunos aprendam na disciplina de língua portuguesa e por quê?					
7. Quais são as maiores dificuldades de seus alunos para aprenderem Português? Dê exemplos.					
8. Como você lida com essas dificuldades? Dê exemplo.					
9. Outras informações (caso houver).					

Fonte: Elaboração do autor.