



BERNARDO ALEXANDRE INTIPE

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS EM GUINÉ-BISSAU**

Lavras - MG

2021

BERNARDO ALEXANDRE INTIPE

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS EM GUINÉ-BISSAU**

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

Orientador(a) Tania Regina de Souza Romero

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).**

Intipe, Bernardo Alexandre.

Concepções de Linguagem de professores de português em
Guiné-Bissau / Bernardo Alexandre Intipe. - 2021.

104 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

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

Bibliografia.

1. Concepções de linguagem. 2. Professores de português. 3.
Guiné-Bissau. I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

BERNARDO ALEXANDRE INTIPE

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS EM 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.

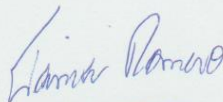
Aprovada em 18 de fevereiro de 2021

Dr. Paulo Osório – UBI (Portugal)

Dr. Walter Pereira Romano – UFSC

Prof(a). Dr^a. Tania Regina de Souza Romero

Orientadora


Tania Regina de S. Romero
Professora do Departamento
de Ciências Humanas - UFLA

LAVRAS-MG

À minha mãe Ivone pelo incentivo, apoio, amor e, principalmente, por acreditar em minha(s) potencialidade(s) e performance.

Ao meu pai Alexandre Intipe que não se encontra entre nós, ele sempre foi a pessoa que me guiou e me inspirou em alavancar na vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras, singularmente ao Departamento de Ciências Humanas DCH por ter contribuído em nos proporcionar o ambiente acolhedor em aperfeiçoamento da nossa capacidade.

À professora Doutora Tania Regina de Souza Romero, pela sua orientação, paciência e organização durante esse curto período de tempo. Ela, além de ser uma professora, também, me amparou e sempre esteve comigo nos momentos que necessito de auxílio.

Às mulheres da Iª Igreja Presbiteriana de Lavras, pelo acolhimento e apoio no decorrer e até ao término do Mestrado em Lavras. Realmente, tenho tantas coisas pelas quais agradecer, mas, prefiro-me ater, apenas: Gratidão, Senhor, por ter colocado essas mulheres/mães maravilhosas no meu coração!

Os meus agradecimentos vão ao professor Dr. Valter Romano Pereira e professor Dr. Paulo Osório por terem aceito o convite em constituir a banca desta dissertação e, também, pelas contribuições suas sugestões importantes, com vista a enriquecer esta pesquisa.

Aos professores/as Dr. Márcio Rogerio de Oliveira Cano, professor Dr. Valter Romano Pereira, professora Dr^a Raquel Márcia Fontes, professora Dr^a Andrea Portolomeos e professora Dr^a Helena Maria Ferreira, pelo amparo durante a minha estadia aqui em Lavras, sempre serei grato aos senhores/as pela vossa benevolência.

A todos os colegas de departamento, principalmente, à Sílvia Vallaci, pelo socorro nos primeiros momentos mais difíceis aqui em Lavras.

Ao Marco Guzman, pelo apoio servicial que foi extremamente importante no meu mantimento em Lavras e em me auxiliar a focar nos meus estudos.

A todos/as amigos/as, Elma Pereira Mané, Helcim Danamon Fernando Fernandes, Calido Mango, que sempre compartilharam ideias comigo e me incentivaram a progredir nos estudos, sobretudo, ao meu amigo irmão Jerónimo Pereira que foi fundamental em discutir e partilhar saberes relativamente à construção do projeto para inserção ao mestrado.

À Florizanda, pelo companheirismo, amor, atenção e apoio em todos os momentos.

Aos meus familiares, Bernardino Alexandre Intipe, William Alexandre Intipe, Blowinda Alexandre Intipe, António Alexandre Intipe, Leandro Alexandre Intipe pelo apoio incondicional e, principalmente, à minha mãe Ivone Qualté, em todos os momentos da minha decisão da minha vida.

Muito obrigado a todos!

Obrigado pa bos tudu!

Abeni!

EPÍGRAFE

Todas as coisas me são lícitas, mas nem todas convêm. Todas as coisas me são lícitas, mas eu não me deixarei dominar por nenhuma delas.
(1ª Coríntios 6-12)

RESUMO

Conforme os relatos oriundos de Couto e Embaló (2010) e Namone e Timbane (2017), Guiné-Bissau é um país que conta com um conjunto de mais de 20 línguas nacionais e tendo o português como a única língua do ensino, uma das línguas menos falada e conhecida entre o povo guineense. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho centra-se em compreender as concepções de linguagem de professores de português de Guiné-Bissau, bem como identificar as concepções de linguagem mais privilegiadas por professores de língua portuguesa. A discussão teórica deste trabalho correlaciona-se aos conceitos de língua(gem), gramática, função de língua dentro da perspectiva das três concepções de linguagem, conforme apontadas por Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011); Barcellos (2013); Koch (2015) e Possenti (2012). Discutimos também a teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael A. K. Halliday (1994), uma vez que serviu para analisar os dados e compreender a maneira como os docentes manifestam linguisticamente as suas práticas através de suas atitudes e suas crenças na aula. Nessa concepção, embasamos as nossas discussões em Santos (2014); Vian Jr. (2012); Oliveira (2014); Farencena e Fuzer (2018); Hood (2019). Em relação à metodologia, este trabalho centra-se na pesquisa qualitativa e interpretativista de natureza etnográfico (BORTONIRICARDO, 2008; GRANDE, 2011; SOUZA; KERBAUY, 2017; PROETTI, 2018). Os colaboradores desta pesquisa foram os professores de escola pública do ensino médio de 10º a 12º ano. A metodologia também compreendeu a coleta e discussão/interpretação de dados por meio de aplicação de questionários aos nove professores residentes em Guiné-Bissau. Os resultados finais desta pesquisa demonstram que os professores colaboradores privilegiam a concepção da linguagem como expressão do pensamento, a concepção que prescreve as normas que devem ser seguidas, com vista a atingir o êxito na fala assim como na escrita, com base no ensino-aprendizagem do português. Sendo assim, percebe-se, também, que esta pesquisa se relaciona a teoria de decolonialidade, pois se trata de propor o ensino que contemple a realidade local dos alunos sem ter que referenciar no modelo do ensino de língua estabelecido pelo sistema educacional do colonizador europeu.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. Professores de português. Guiné-Bissau.

ABSTRACT

According to accounts from Couto and Embaló (2010), Namone and Timbane (2017), Guinea-Bissau is a country that has a set of more than 20 national languages and Portuguese as the unique language of instruction, one of less spoken and known languages among the Bissau guinean people. In this context, the aim of this work is to understand the language conceptions of Portuguese teachers in Guinea-Bissau, as well as to identify the most language theories privileged by them. The theoretical discussion of this work correlates with the concepts of language, grammar, language function based in perspective of the three theories of language, as pointed out by Fuza; Ohuschi and Menegassi (2011); Barcellos (2013); Koch (2015) and Possenti (2012). We also discuss the Systemic-Functional Linguistic Theory (LSF) proposed by Michael A. K. Halliday (1994), since it served to analyze the data and understand the way in which teachers express their practices and beliefs linguistically through their attitudes in the classroom. From this conception, we base our discussions in Santos (2014); Vian Jr. (2012); Oliveira (2014); Farencena and Fuzer (2018); Hood (2019). Regarding to the methodology, this work focuses on qualitative and interpretive research of an ethnographic nature (BORTONIRICARDO, 2008; GRANDE, 2011; SOUZA; KERBAUY, 2017; PROETTI, 2018). The collaborators of this research were the teachers of public high school from 10th to 12th grade. The methodology also included the collection and discussion / data interpretation through the questionnaires application to the nine teachers residing in Guinea-Bissau. The results of this research demonstrate that the collaborating teachers privilege the conception of language as an expression of taught, the conception that prescribes the norms to be followed, in order to achieve a successful learning (in speech as well as in writing), based on Portuguese teaching-learning. Thus, it is also clear that this research is related to the theory of decoloniality, as it is about proposing teaching that contemplates the local reality of students without having to refer to the language-teaching model established by the educational system of the European colonizer.

Keywords: Language conceptions. Portuguese teachers. Guinea Bissau

LISTA DE SIGLAS

ANP	Assembleia Nacional Popular
DPUTT	Departamento Pedagógico de Vanguarda Tchico Té
ENSTT	Escola Nacional Superior Tchico Té
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
LM	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, GEOGRÁFICA E SOCIOLINGÍSTICA DE GUINÉ-BISSAU	17
1.1. Contexto Geográfico	17
1.1.1. A Colonização	19
1.1.2. Panorama Linguístico	21
1.1.3. O guineense (Crioulo)	23
1.1.4. A Língua Portuguesa em Guiné-Bissau	24
1.2.1. Sistema Educativo Guineense	28
1.2.2. Ensino de Português em Guiné-Bissau	30
1.2.3. Formação de Professores de Português em Guiné-Bissau	31
1.2.4. Conceitos de Língua Materna LM/L1, Segunda Língua L2 e Língua Estrangeira LE .	34
2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	36
2.1. Concepções de Linguagem	36
2.1.1. A relação de decolonialidade e língua	46
2.1.2. Pós-Método	49
3. LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)	53
3.1. As metafunções da Linguagem	57
3.1.1. O Sistema de Avaliatividade	58
3.1.2. Atitude	59
4. METODOLOGIA	62
4.1. Procedimentos de Coleta de Dados	62
4.1.1. Contexto de Pesquisa	64
4.1.2. Colaboradores da Pesquisa	64
4.1.3. Limitações da Pesquisa	65
4.1.4. Procedimentos de Discussões dos Dados	66
4.2.1. Recorte dos Dados	66
5. DISCUSSÕES DOS DADOS	68
5.1. Que Concepção de Linguagem os Professores Colaboradores Privilegiam?	68

5.2. O que a literatura recomenda?	91
Considerações Finais	92
Resultados finais	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Pesquisar e discutir as concepções de linguagem no ensino-aprendizagem do português no contexto escolar guineense sempre foi um desejo e que vem crescendo em nós e se transformando em uma obrigação. Desde a nossa inserção à vida universitária no Brasil procuramos entender o porquê os alunos guineenses, como foi o nosso caso, não conseguem ter uma fluência em português mesmo após seus 12 anos de escolaridade. Nos bastidores da universidade em que nos licenciamos, sempre encontrávamos afirmações de vários carâteres como: *“a língua portuguesa é muito complexa”*. Outros se justificam que, *“consigo ler, mas não entendo nada do que leio”*. Ao passo que, outros sustentam que, *“estudam a língua inglesa durante 1 ano e conseguem ser mais fluentes em relação à língua portuguesa que levam 10 anos estudando”*. Durante toda a nossa graduação em Letras, essas são algumas das inquietações que viemos tentando compreender.

Assim, nossa justificativa começa em contextualizar que a língua portuguesa tem sido imposta no sistema educativo guineense há décadas como a língua de ensino, apesar de ser uma das menos conhecidas dentre aquelas que compõem o panorama linguístico guineense (NAMONE; TIMBANE, 2017).

A título de breve contextualização, é relevante pontuar que Guiné-Bissau é um país com uma dimensão geográfica de 36.125 km² e com uma densa diversidade cultural e linguística (INTUMBO, 2007). De acordo com Couto e Embaló (2010), o panorama linguístico guineense contém um conjunto de mais de 20 línguas autóctones, tendo o crioulo guineense como língua veicular e ainda o português como a única e exclusiva língua do ensino. Com base nas resenhas provenientes da pesquisa de Namone e Timbane (2017), o português não possui status da língua materna para a maioria da população, porém tem sido ensinado no contexto escolar guineense como primeira língua/L1. Portanto, as investigações desses autores pressupõem um ensino de língua não adequado aos contextos nacionais que os envolvem.

Nos contextos escolares, os professores e alunos utilizam o guineense (crioulo) para se comunicarem dentro de sala. Porém, o governo não compactua com a ideia de uso de outras línguas nacionais dentro do contexto escolar. Exige-se o uso do português, o que pode levar ao silenciamento dos alunos. Conforme experiência própria como aluno, muitos estudantes, como nós, julgam que o ensino da língua portuguesa não contempla sua realidade, ou seja, ao invés de facilitar a aprendizagem, a dificulta.

Assim sendo, pretende-se que este estudo indique qual concepção de linguagem que pode ser mais adequada para o contexto do ensino guineense. E sugerir uma teoria da linguagem que possa contribuir no desenvolvimento e na aprendizagem do português em Guiné-Bissau.

O objetivo geral desta dissertação centra-se em pesquisar e compreender as concepções de linguagem de professores de português em Guiné-Bissau. E os específicos: a) investigar as teorias de linguagem mais adotadas por professores de língua portuguesa; b) descrever, interpretar e avaliar os dados gerados pelos professores colaboradores; c) suscitar reflexões que possam promover a mudança do paradigma do ensino e de novas abordagens pedagógicas de ensino das línguas.

O contexto proposto a essa dissertação está direcionado a investigar a concepção de linguagem de professores de língua portuguesa no contexto guineense, principalmente, no Ensino Médio entre 10º a 12º ano de escolaridade. Optamos por esse segmento porque entendemos que é um estágio de ensino de maiores desafios aos professores de português, na qual são exigidos a demonstrar a sua qualificação docente. Ademais, é uma das fases pré-universitárias; portanto compreender a concepção de linguagem que esses professores privilegiam, nos ajuda a entender a base da sua prática de ensino. Por conseguinte, como os professores aplicam seus conhecimentos na mediação do processo de ensino-aprendizagem de língua por meio de concepções de linguagem.

O tema de concepções de linguagem tem tido interesse de vários estudiosos de língua, razão pelo qual trazemos um panorama das pesquisas que encontramos e que têm temas similares ao desta dissertação, com o objetivo de estabelecer um nicho como pode ser constatado em trabalhos como de Bezerra e Luna (2016); Dorreto e Belloti (2011); Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011).

Bezerra e Luna (2016) objetivam analisar que compreensão o professor indica ao examinar os conhecimentos sobre a língua/linguagem. Por outro lado, propõem conceber se a concepção que justifica o discurso do professor se cumpre em sua prática pedagógica. A metodologia empregada é de caráter qualitativo, por meio de questionário aberto baseado nas observações de aulas de dois professores do Ensino Médio, de uma instituição pública do ensino e os resultados apontam que os docentes ainda se apóiam numa concepção estrutural, no entanto, predomina-se uma visão instrumental de língua em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Dorreto e Belloti (2011), cujo título é “Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influencia no trato da língua e da linguagem”, objetivou mostrar um quadro resumido de conceitos relacionados às concepções de linguagem, com a finalidade de

apresentar suas discussões, fundamentando que o tema permeia todo o trabalho com a linguagem e influencia, de modo direto, as contingências e os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem língua. Nesse artigo, não houve uma apresentação metodológica explícita, porém a discussão se baseia em apresentação sintética e metodologicamente simples, um quadro resumido de noções de linguagem. Esse trabalho defende que, os resultados positivos surgem desde que exista o predomínio de uma concepção que leva em consideração o sujeito que se compõe na e pelas relações “verbo-sociais” a sociointeracionista, segundo essas autoras, “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (DORRETO; BELLOTI, 2011, p. 102).

No artigo de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) intitulado “Concepções de linguagem e o ensino da literatura em língua materna”, apresentou-se uma reflexão teórica que reforça as hipóteses em relação às concepções de linguagem, mostrando as concepções de leitura a elas correlacionadas, em companhia com as atividades de livros didáticos que cercam o trabalho com o ensino da língua materna. A discussão do trabalho relaciona-se aos conceitos da perspectiva bakhtiniana e às práticas de leituras, que se constituem como uma das responsáveis pelas correspondências sociais entre os indivíduos, viabilizando seu ingresso ao mercado de trabalho, além disto, proporciona a reflexão sobre várias realidades e permite a formação de um sujeito-leitor. Esse trabalho resulta das discussões do grupo de pesquisa Interação e Escrita (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br), demonstrou que os padrões coincidem no contexto de estudos da linguagem e se inter-relacionam. Também, os resultados apontam uma situação de crise no ensino, singularmente no de ensino da língua materna, corrobora através de baixo nível de desempenho linguístico dos alunos em circunstâncias concretas do uso da língua, especialmente nas provas de redação em curso vestibular ou no ENEM.

Por outro lado, deve-se frisar que os trabalhos relacionados a essa temática em Guiné-Bissau não existem. Há somente duas pesquisas voltadas para a formação inicial dos professores, como de Baldé (2013) e de Sané (2018). Trouxemos esses dois últimos trabalhos, pois acreditamos que têm a similaridade contextual com esta pesquisa, uma vez que abordamos em um capítulo deste trabalho a formação de professores de Guiné-Bissau.

Baldé (2013) objetivou relatar as questões ligadas à formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior “Tchico Té”, procurando destacar a natureza histórica desse processo de formação, a função desempenhada pela instituição, tanto quanto a situação do ensino do português em Guiné-Bissau. Essa pesquisa compreende uma abordagem metodológica qualitativa, analisando a revisão da literatura que aborda a formação dos professores de português, com base em análise de documentos oficiais. Os resultados destacam

o quanto é indispensável fortificar a formação dos professores com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem do português em Guiné-Bissau.

O artigo de Sané (2018) trata da educação em Guiné-Bissau, com o propósito de compreender a realidade atual do sistema de educação nesse país, por meio de análise de sistema educacional de cada época, destacando o ensino em dois períodos históricos: o ensino colonial, até 1974; e a vivência da luta pela libertação nacional e a educação durante o período pós-independência, a partir de 1975. Essa pesquisa é qualitativa de natureza teórico-bibliográfico e documental. Os resultados apontam que, hoje em dia, os desafios de depender dos colonizadores deslocaram-se para a dependência dos interesses do capitalismo globalizado, os quais se afastam de anseios sociais e, sobretudo, prejudicam e condicionam seja qual for pretensão progressista.

Para sustentar as nossas discussões, as principais obras da base teórica desta pesquisa centram-se nas concepções de linguagem, especialmente com trabalhos desenvolvidos por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011); Barcelos (2013); Koch (2015); Possenti (2012). Também discorremos sobre os estudos de Linguística Sistêmico-Funcional, conforme desenvolvidos por Halliday (1985, 1994) e seus seguidores como Martin (1992); Eggins (1994); Thompson (1996); Almeida (2010); Santos (2014); Fuzer e Cabral (2014); Oliveira (2014); Farencena e Fuzer (2018); Hood (2019); Silva e Pereira (2019).

Esse estudo se orienta a partir de seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que concepção de linguagem os professores colaboradores privilegiam?
2. O que a literatura recomenda?

No que diz respeito à organização, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. Na introdução, descorremos sobre a motivação, apresentamos as justificativas, definimos os objetivos e por último apontamos as perguntas da pesquisa. No primeiro capítulo, dissertamos a contextualização histórica, geográfica e sociolinguística de Guiné-Bissau. No segundo capítulo, apresentamos de maneira mais ampla as concepções de lingua(gem) nas quais está embasada a dissertação e, também, abordamos sobre a relação de decolonialidade e língua, assim como tratamos de Pós-Método. No terceiro capítulo, enfocamos a Linguística Sistêmico-Funcional, uma teoria que serve para convalidar linguisticamente as interpretações dos dados. Os dois capítulos, I e II são separados para melhor organização do trabalho, mas ambos sustentam nossas visões teóricas nas discussões na análise e discussão dos dados. No quarto capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, o contexto e colaboradores, como foram

coletados os dados e como serão discutidos. No quinto capítulo, interpretamos os dados à luz da literatura discutida, visando responder as perguntas de pesquisa. Por fim, traçamos as considerações finais e apresentamos as referências.

CAPITULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, GEOGRÁFICA E SOCIOLINGUÍSTICA DE GUINÉ-BISSAU

Este capítulo visa tratar de questões sócio-históricas e culturais de Guiné-Bissau desde o período de colonização até a independência. Acreditamos que é necessário trazer um pouco da história do país, pois no território em que este trabalho foi desenvolvido, pouco se sabe a respeito dessa nação. Por isso, reconhecemos a importância de ilustrar a contextualização histórica: contexto geográfico; a colonização; panorama linguístico; o guineense (crioulo); a língua portuguesa em Guiné-Bissau; sistema educativo guineense; ensino de português em Guiné-Bissau; formação de professores de português em Guiné-Bissau; Conceitos de Língua Materna LM/L1, Segunda Língua L2 e Língua Estrangeira LE, para que os leitores possam estar a par do contexto em que este trabalho foi direcionado.

2.1 Contexto geográfico

De acordo com Augel (2007), Guiné-Bissau fica situado na costa Oeste africana, cuja extensão territorial é de 36.125 km², e a sua superfície habitada estima-se em apenas 24.800 km². O território faz fronteira com Senegal, ao norte do país, e a leste e ao sul com República de Guiné (cuja capital é Conakry, o país é designado habitualmente de Guiné-Conakry). Guiné-Bissau em todo seu território é banhado pelo Oceano Atlântico. O país com toda sua extensão territorial, conta-se com o arquipélago dos Bijagó, que possui mais de 80 ilhas e muitas delas desabitadas.

Orientar-se no mapa ilustrado abaixo para melhor compreensão do supracitado.



Mapa nº 1 de Guiné-Bissau¹

Conforme Benzinho e Rosa (2015), Guiné-Bissau está dividido administrativamente em oito regiões: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e um setor autônomo, o de Bissau. Estas regiões dividem-se em 36 sectores² e estes, dividem-se em secções que são compostas por tabancas (aldeias), comumente essas se encontram distanciadas da cidade.

Conforme Semedo (2011), a população guineense estima-se por cerca de um milhão e quinhentos mil habitantes. Por outro lado, no território guineense, caracterizam-se os consideráveis rios, dentre eles, o Geba, Cacheu, Mansôa, Corubal e rio Grande de Buba, os mais importantes que atravessam o território e são um dos melhores percursos para adentrar no interior. Entretanto, é importante frisar que o estabelecimento do então território considerado Guiné-Bissau, resulta-se do tratado assinado entre Portugal e França em 1886, que provém de uma carta da Conferência de Berlim³ que determinou e criou a delimitação e a ocupação do continente africano em 1885. É com base dessa determinação que fez com que Guiné-Bissau

¹Acesso em 30.junh.2019. Disponível em: <<https://neccint.wordpress.com/2011/07/20/visita-do-ministro-antonio-de-aguiar-patriota-a-guine-bissau-bissau-20-de-julho-de-2011/guine-bissau-mapa/>>

²Bafatá, Bambadinca, Contuboeil, Golomaro, Gamamudo, Xitole, Prabis, Quinhamel, Safim, Bolama, Bubaque, Caravela, Bigene, Bula, Cacheu, Caió, Canchongo, S. Domingos, Madina do Boé, Gabú, Pirada, Pitche, Sonaco, Bissorã, Farim, Mansaba, Mansoa, Nhacra, Buba, Empada, Fulacunda, Tite, Bedanda, Cacine, Catió Quebo; (TEIXEIRA, 2015, p. 129-130). Com exceção de Bissau que é sector autônomo.

³Nesta conferência, tomou-se parte dela todos os países europeus que foram à África em prol de colonização, cujo objetivo era a resolução dos problemas de grandes potências europeias em detrimento da partilha da África. Por outro lado, vale lembrar que nenhum país africano participou nesta conferência, porque de certo modo, estes países são vítimas.

possui 36.125 km² e as suas respectivas regiões administrativas, como foi apresentado anteriormente.

2.1. A colonização

Entre os países africanos colonizados pelo regime português encontram-se: Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Os rastros vivenciados ao longo do período colonial e as resistências desses povos, em especial, o guineense, são bem visíveis no seu território até os dias atuais.

Os séculos XV e XVI, segundo Cassama (2014) foram conhecidos como a *Era das Grandes Navegações e Descobrimentos Marítimos*, cujos principais protagonistas desse processo são os portugueses. Estes que navegaram além-mar com a finalidade de “descobrir” as designadas novas rotas às Índias e, casualmente encontrar as novas terras, dentre elas, Guiné-Bissau. Todavia, essas ações eram do interesse dos líderes da Igreja Católica, porque quanto mais estendiam as conquistas das novas terras, a igreja adquiria mais influência e, sobretudo, ganhava número significativo dos fiéis. Ademais, o Reino português aumentaria os rendimentos por meio de cobrança do imposto que culminaria com arrecadação dos rendimentos.

De acordo com Semedo (2011), a hegemonia do comércio português no Atlântico vai corresponder com a fragmentação do Império Mandinga, e assim vai se aumentando até aos reis de pequenas aglomerações. Todavia, trata-se de um domínio não durável, porque com o advento dos holandeses, franceses e ingleses entre outros europeus, vão compartilhar entre si aquele espaço. Há duas colocações importantes no que concerne à relação dos africanos e europeus. De um lado, a ação de exclusão pelo invasor que acarretou muitas guerras frente à invasão desses colonizadores vindos pelo mar. Esses são exemplos dessa resistência, as rebeldias na África Ocidental liderados pelos chefes tradicionais, Musa Molo e Fode Kaba, entre 1898 e 1901, especialmente em Gâmbia, Senegal e entre outras.

Os confrontos armados que desencadeiam o derramamento de sangue no território ultramarino entre os africanos e portugueses desde seu advento no continente, particularmente em Guiné-Bissau, estão bem documentados. Embora se diga que houve colaboração de um grupo dos autóctones⁴ com invasores, todos os grupos étnicos fizeram a rivalidade contra as

⁴Diz-se a história que houve colaboração dos fulas com os colonizadores, portugueses. Isso indica que, mesmo que outros grupos estavam lutando em protesto ao estabelecimento das regras impostas pela dominação colonial, os fulas se encontravam a favor dos portugueses e assim colaborando com eles. Até hoje, no dia a dia, nas conversas

exigências dos colonizadores no que se refere a execução dos “direitos exclusivos”. Ou seja, Augel (2007) explica que durante vários períodos, entre século XV até metade do século XIX, os portugueses impuseram ao povo o pagamento de impostos e outras taxas aos chefes locais. Contudo, o grupo étnico Papel, não aceitou submeter ao regime invasor ao ponto de não pagarem as taxas.

Monteiro (2011) explicita que, as resistências no território guineense tiveram características regionais e étnicas correspondente à composição social do próprio país. Diferentes espaços do território do país hoje constituído eram e ainda são ocupados por diferentes grupos étnicos, então se diz que cada grupo pertence a um determinado “chão” terra. Nesta ótica, é perceptível reparar as distâncias das “guerras” regionais fomentadas entre diferentes grupos étnicos ao longo dos processos de resistência. Estas divisões não se encontravam singularmente nos espaços regionais, eram vistas também por meio do estabelecimento da organização social, assim como cultural de diferentes grupos.

É nesse cenário de divisão do espaço geográfico étnico que as primeiras expedições portuguesas foram desencadeadas em 1886 contra os Balantas, os Beafadas e os Oincas, caracteristicamente identificados como habitantes do litoral do país, que veio a terminar em 1897. Em seguida foi com os papéis da Ilha de Bissau em 1900, e mais tarde com os Bijagós de Formosa em 1906. Importante, salientar que a intensificação definitiva das campanhas de “pacificação” será efetuada a partir de 1913 a 1936 comandado pelo Estado maior da Colônia, o sanguinário, Capitão Teixeira Pinto⁵ (MONTEIRO, 2011, p. 229).

Na mesma perspectiva, percebe-se que os processos de resistências ocorreram em duas etapas: a primeira é designada de resistências étnicas, nomenclada de “pacificação” ou “resistências primárias”. Veiculadas por certas parcelas étnicas em combate à ocupação portuguesa entre 1913 a 1936. As denominadas “resistências secundárias” tiveram seu início a partir de 1952, quando apareceram as primeiras organizações urbanas civilizadas comandadas pela “elite intelectual” local, em oposição à administração colonial.

entre as pessoas de diferentes etnias, às vezes, proferem uma pessoa da etnia fula, chamando-o de traidor. Essa história teve seu passado há séculos, porém contém repercussão até os dias atuais.

⁵João Teixeira Pinto, natural de Angola, era neto de um oficial de exército português, graduou-se na academia militar em Portugal, regressou a Angola em 1902, onde participou numa quantidade de operações contra os indígenas rebeldes, obtendo o almejado título de Kurika, a mais elevada condecoração por mérito militar. Em setembro de 1912 desembarcou em Bolama (Guiné-Bissau) onde foi nomeado chefe do Estado-Maior a fim de comandar as campanhas de pacificação contra os indígenas promovendo o estabelecimento da soberania portuguesa na Guiné (MENDY, 1994, p. 218 apud MONTEIRO, 2011, p. 229).

O que, na verdade, influenciou essas resistências refere-se com a degradação dos poderes africanos. Os abusos por excessos, a sobreposição cultural assim como a falta da liberdade, autoridade e a independência. Apesar de fim da campanha da pacificação, a pressão à dominação colonial continuou e, cada vez mais, a ganhar o perfil político ideológico com os movimentos em prol de contestação das independências. As movimentações e contestações de diversos grupos étnicos não implica a tranquilidade entre esses dois polos, isto é, os colonizadores e autóctones. Repare-se que:

Apesar de todas as resistências organizadas por grupos étnicos, a violência dos portugueses foi ganhando maiores proporções. Os colonialistas portugueses aliaram a ocupação não só à repressão como também o racismo, a perseguição das crenças, a tortura, massacres, mortes, recursos utilizados como forma de intimidar os nativos no que refere os levantes e a resistência contra a imposição colonial. Essas revoltas dos povos nativos não só exprimiram de um lado o ódio do povo em relação à dominação portuguesa no tocante a recusa total de pagamentos excessivos de impostos e da soberania portuguesa, como também por outro forjou a conscientização da unidade para luta de libertação nacional (MONTEIRO, 2011, p. 230).

As reivindicações feitas pelos grupos étnicos tinham como objetivo afastar-se das opressões e submissões do regime colonial português sofrido no próprio continente. Motivo pelo qual estes lutaram em prol de resgate das suas liberdades proibidas. Posteriormente, criou-se uma coletiva dinâmica que propõe contestar as dominações portuguesas, cuja finalidade é ir em busca da liberdade por meio da independência em benefício da autonomia política.

Surge, assim, o conflito chamado a Luta Armada, que levou onze anos. Teve início na década de 60 e seu fim no começo de anos 70 do século XX. A luta foi guiada pelo Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), cujo líder Amílcar Lopes Cabral. Com a vitória, Guiné-Bissau juntamente com o Cabo-Verde, tornaram-se países independentes da colonização portuguesa.

2.1.2. Panorama linguístico

No continente africano, a novidade seria encontrar um país monolíngue, dentre diversos territórios que compõem aquelas diversidades culturais africanas. Dentre os países conhecidos como multilíngues, Guiné-Bissau é um deles, cuja dimensão cultural e linguístico estendido, pois nesse território, reuniram-se diversos grupos étnicos com suas próprias línguas, culturas e identidades peculiares. Isso fez Guiné-Bissau se tornar um país plurilíngue, porque possui um

mosaico de grupos étnicos que concebem suas formas e manifestações culturais diferentes um do outro e, sobretudo, suas identidades próprias.

De acordo com Benzinho e Rosa (2015), o país possui acerca de 24 e 40 grupos étnicos. É de salientar que cada grupo tem a sua própria língua e suas peculiaridades culturais que os diferencia dos demais. As etnias com maior configuração em Guiné-Bissau, a saber: a Fula (28,5%), Balanta (22,5%), Mandinga (14,7%), Papel (9,1%) a Manjaca com (8,3%), Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (2,15%), Felupe com (1,7%), Mansoanca (1,4%) ou Balanta Mane com (1%), as etnias nalu, saracole e sosso corresponde, menos de 1% da população nacional e 2,2% assume não ter etnia.

Isto sem contar com a língua guineense (crioulo), que é a língua da unidade nacional. A mais falada e tendo o português como a língua oficial, uma das menos conhecidas e menos faladas (NAMONE; TIMBANE, 2017).

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a sociedade guineense é pequena territorialmente, porém gigantesca no que se refere às questões linguísticas e culturais. Segundo Intumbo (2007), a cada 50 ou 60 km percorridos entra-se no território linguístico diferente, pois a quantidade de grupos étnicos justifica a tamanha diversidade linguístico cultural do povo guineense.

Isso não justifica que cada grupo habita em determinado local distanciado do outro. Pelo contrário, em uma comunidade, é comum encontrar diversos grupos habitados na mesma localidade. Numa família, acontece que falam duas ou mais línguas, ou seja, muitas crianças nascem tendo duas línguas como materna. Por exemplo, tendo os pais de grupo étnico diferente, isso faz com que uma criança adquira ambas as línguas de modo mais acessível. Às vezes, as línguas maternas de seus pais não é a mesma que se fala na vizinhança. A criança, como um ser inerente ao seu meio ambiente, acaba por apropriar dessa língua falada na localidade em que está inserida. E, essa língua se torna como a sua materna, pois a aprende desde sua infância.

Todos os grupos étnicos são essenciais, pois se tratam de emancipações e continuidades de identidades do território guineense e, sobretudo, esta diversidade linguística pode ser considerada de patrimônios culturais de Guiné-Bissau, dado que carregam significados e modos de vivências para o povo local e suas manifestações culturais são expressas por meios dessas línguas.

Cada um dos grupos contém suas manifestações culturais peculiares, desde língua, formas de vestir, expressões culturais diferentes. E, isso fortalece o convívio de todos eles, ou seja, há uma interligação entre as etnias, porquanto é comum o indivíduo de determinada cultura se casar com outro, e assim, constroem-se uma mesclagem cultural estabelecida por meio de uma compreensão entre a diversidade cultural linguística.

2.1.3. O guineense (crioulo)

Em Trajano Filho (2014), o crioulo na perspectiva sociolinguística é uma língua natural que emerge em ocorrências de contato linguístico. O que pressupõe, no nosso entender, que o crioulo é uma língua que nasce de contato de um povo com outro, normalmente, do povo colonizado com o seu colonizador.

A priori, usa-se o termo crioulo para denominar as línguas que nascem em contanto entre as dos colonizadores e colonizados. Porém “crioulo” é um termo generalizado, visto que não se sabe de que crioulo se trata. Frisamos isto, porque existem diversos tipos de crioulos, entre eles, há de base lexical portuguesa, inglesa etc.

No que concerne a essa nomenclatura, segundo Scantamburlo (1999),

(...) termos **crioulo** em português, **Criollo** em espanhol e **créole** em francês, as palavras são utilizadas seja para nomear as pessoas humanas, como as plantas e os animais: o sentido corrente é de um ser criado em casa, quer dizer nascido nas Colônias, mas não indígenas (SCANTAMBURLO, 1999, p.19).

Denota-se que o termo crioulo contém significado pejorativo, que remete aqueles que nascem nas colônias, ou seja, os criados. Evitamos reproduzir essa designação, preferindo o termo guineense, em vez de colaborar com o termo imposto pelos colonizadores para esta língua. Na verdade, o primeiro estudioso a propor o termo “guineense”, como salienta Scantamburlo (2013) foi o Cônego Marcelino Marques de Barros, em 1897. Acreditamos que concordar com a denominação “crioulo”, estabelecido pelos europeus, é reforçar domínio, talvez imperialista e racista aos colonizados.

O guineense é o fruto de contato entre as línguas autóctones de Guiné-Bissau com a dos colonizadores, os portugueses. É por meio dessa língua que as diversas etnias se mantêm a

comunicação. Ela se tornou a língua da unidade nacional entre a diversidade linguística que compõe multiculturalismo no país.

Apesar de não ser oficial e também não ser ensinada na escola, é a língua do dia a dia e, não só, também usufruem dela regularmente nas instituições públicas. Muitas vezes, é corrente nos discursos oficiais até nos debates em Assembleia Nacional Popular (ANP), o guineense se encontra presente. Mesmo não ser a língua oficial e do ensino, os professores a usa como recurso para viabilizar a compreensão para os seus alunos, uma vez que há déficit por parte de muitos professores no que tange ao domínio da língua portuguesa (EMBALÓ, 2008).

O guineense é a língua em que ocorrem diversas expressões literárias e informações das ocorrências do país. Por exemplo, nas rádios nacionais, os noticiários, em maior parte, são informados nessa língua. Também, nas músicas, nas poesias, em suma, diversos âmbitos de artes literárias são expressos nessa língua. O dia a dia do povo guineense é permeado por essa língua, por isso que se diz, o guineense é a língua da unidade e da identidade nacional.

Essas justificativas são uma das que fazem com que a consideram da língua da unidade nacional. Especialmente, quando essa língua ganhou a proeminência nas épocas da luta da libertação e conseguiu conciliar todos os grupos étnicos, tornou-os unidos por mesma causa, libertar Guiné-Bissau do jugo colonial. Por outro lado, o guineense assume um papel preponderante ao povo deste país, pois esse papel transcende a questão territorial. Trata-se de quando os guineenses se encontram no mundo fora (no estrangeiro), comunicam em guineense. Rompe-se, assim, toda a particularidade étnica que cada falante pertence, pois a veemência dessa língua faz com que haja elo entre culturas distintas.

Em suma, percebe-se que a língua guineense serve da convergência linguística para a população de Guiné-Bissau e a caracteriza como uma cultura entre diversas culturas existentes. O guineense tem um prestígio social e cultural que sequer outra língua autóctone e muito menos o português tem. Diversas práticas do dia a dia são veiculadas e partilhadas através do guineense. Através disso, se constrói uma história comum por vários povos do território nacional guineense.

2.1.4. A língua portuguesa em Guiné-Bissau

Para que o leitor compreenda o status da língua portuguesa em outros países, oferecemos inicialmente um panorama.

A língua portuguesa pertence a todos os países lusófonos apesar de que não seja falada por todos os cidadãos, entretanto, pelo seu status de oficialidade é apreendida na escola (TIMBANE; REZENDE, 2016).

O exemplo disso se vê nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), também conhecidos como África lusófona, em que essa nomenclatura é usada para referenciar esses países africanos que têm a língua portuguesa como a oficial. Além disso, pode-se enquadrar o contexto asiático, especialmente, Timor Leste, onde o português é língua oficial e do ensino.

Conforme Guimarães (2020), no Timor Leste, a língua tétum é a língua local e configura como a língua oficial e de orientação no país, junto ao português, e as línguas indonésia e inglês ocupam espaço de línguas de serviço no território timorense.

Voltando ao contexto africano, o Moçambique é um país lusófono com pouco mais de vinte línguas bantu em todo o país, as quatro línguas mais faladas, segundo Timbane (2015) são: emakhuwa (26.1%), português (10.8%), xichangana (10.5%) e cisena (7.8%). Este autor entende o português como uma língua moçambicana de origem europeia, uma vez que ela atende as necessidades comunicativas dos moçambicanos e, sobretudo, tem falantes nativos. Ainda, considera que todo o ensino formal se baseia em português pela razão de ser a língua de prestígio, por ser oficial e contempla a Constituição da República de Moçambique, a ferramenta (constituição) que não valoriza múltiplas línguas bantu moçambicanas faladas pela maioria da população.

Conforme Bernardo (2017), Angola é um país onde existem acima de vinte línguas nacionais que o confere características próprias de um território multilíngue. Além do português, fala-se diversas línguas locais, nomeadamente as do grupo bantu que circulam no território angolano. Dentre as mais faladas são o Umbundu (22%), o Kikongo (8%), o Kimbundu (7%), o Cokwe (6%), o Nhaneka (3%), o Ngangela (3%), o Fiote (2%), o Kwanhama (2%), Muhumbi (2%), Luvale (1%) e outras línguas que representam (3%). Segundo o autor, entre várias línguas existentes, o português é a única língua oficial, do ensino e é falada por 71% da população, de acordo com o Censo Geral da População e da Habitação realizado em 2014.

Para Vilela (2017), o Cabo Verde é um país, cuja língua oficial é o português e contém uma língua única com variedades, o caboverdiano (crioulo). Este autor lembra que os discursos às autoridades e os discursos por circunstâncias de casamento eram e são feitos em português. Isso se dava por duas razões: primeiro, porque o português é a língua tida de prestígio, segundo

trata-se de dificuldade em se escrever em caboverdiano, dado que se trata de uma língua, substancialmente oral, já que apenas agora que se começa a ensinar a escrita caboverdiana.

As ilhas São Tomé e Príncipe ficam localizadas no Golfo de Guiné. Neste país há quatro línguas crioulas, santome (ou forro), angolar, lung'le e fa d'Ambô. Nos dias de hoje, as três primeiras são faladas em São Tomé e Príncipe, e possuem status de línguas nacionais. As quatro línguas, embora similares, são no momento atual indecifráveis entre si. São faladas as três línguas crioulas nacionais e, também é falado o kabuverdianu, língua crioula de base lexical oriunda de Cabo Verde, e o português, língua oficial. São faladas outras línguas, dentre as quais, francês e inglês, as duas são ensinadas nas escolas (AGOSTINHO; BANDEIRA, 2017).

Guiné-Bissau, por ter sido colonizado pelos portugueses, adotou a língua portuguesa como oficial, ou seja, a língua de governação. Isto é, a língua do ensino (única e exclusiva), por meio dela que elaboram os materiais para ensinar à população a língua menos conhecida e menos falada (NAMONE; TIMBANE, 2017). É sabido que,

O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua primeira, materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-no como língua de comunicação familiar, ou por filhos de casais mistos de guineenses com falantes de português de outras nacionalidades. É também o caso de filhos de portugueses residentes na Guiné-Bissau ou, então, de filhos de outros estrangeiros que por um motivo ou outro falem português em casa. No entanto estas crianças, que desde cedo entram em contato com o crioulo, quer ouvindo os familiares falando, quer brincando na rua com outras crianças, aprendem-no rapidamente (COUTO e EMBALÓ, 2010, p. 20).

A língua em que ocorre a alfabetização no contexto escolar guineense é a portuguesa. Com base em experiências próprias, é uma língua que dificilmente se encontre alguém a falar nas comunidades, motivo pelo qual ela não tem grande impacto no dia a dia do povo guineense. Acreditamos que entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), talvez Guiné-Bissau seja um dos que menos se comunica em português. Essa língua é apenas usada no espaço emergencial, ou seja, em que exige grande formalidade, por exemplo, o uso dela é mais frequente na escola, no jornal nacional ou na elaboração de documentos oficiais, seja no âmbito político, assim como em outras instituições estatais ou privadas. Por ela não fazer parte do cotidiano do povo guineense, os alunos quando se encontram no seio escolar utilizam a língua mais falada e mais conhecida, o guineense.

Afirma Namone e Timbane (2017) que o português é a língua de relações oficiais, dado que os documentos oficiais, os livros didáticos, os jornais impressos são publicados em português. Isso pode ser visto em alguns canais televisivos e de rádios (públicas e privadas) passam suas informações/transmissões em português. Isso justifica o privilegio que a língua portuguesa tem em Guiné-Bissau, mas o guineense tem papel essencial para o povo desse país, pois ele é a língua do uso cotidiano e da expressão cultural nacional, porém o uso dela é proibida no ambiente escolar.

Ainda, conforme afirmação dos autores supracitados, tanto as gramáticas assim como os dicionários não atendem à variedade portuguesa guineense, uma vez que as realidades dos dois países são totalmente diferentes, a aplicação do modelo do português europeu no contexto escolar de Guiné-Bissau não contempla os alunos, pois causa desconforto para eles.

Sendo assim, entendemos que por meio de língua portuguesa cria-se assimetria entre os falantes de dois polos, isto é, os de guineense e daquela língua, pois se trata da desigualdade social vista no território guineense. Considera-se, comumente, o falante do português como o mais culto e até no seio escolar essa ideologia é vigente. Embora se saiba que a língua portuguesa tem servido e desempenhado papel fundamental no processo de mediação e na apropriação das questões intrinsecamente burocráticas em todo o território nacional, ela ainda continua a ser a língua minoritária em Guiné-Bissau. De certa forma, ela é uma língua de acolhimento para um número insignificante de povo/falante de língua portuguesa, porém a língua com maior grau de acolhimento no território nacional é a guineense, vê-se isso por meio de (i)emigrantes dos países vizinhos e, não só, também dos distantes. Com isso, talvez possamos desconsiderar a língua portuguesa como a de acolhimento, uma vez que grande parte de população estrangeira comunica mais em guineense e muitos deles desconhecem a língua oficial, principalmente, imigrantes da República da Guiné (Conakry) e do Senegal.

A língua portuguesa em Guiné-Bissau possui um status que sequer outra língua nacional tem. Todavia, ela goza de privilégio de ser a única e exclusiva língua oficial e do ensino desde a independência do país, em 24 de setembro de 1974, até os dias atuais. Concluindo, pode-se dizer que, sendo o português a língua menos conhecida pela população guineense, ela ainda desempenha um papel fundamental, mas não na vida do povo. Sua utilidade é apenas em ocasiões emergenciais/especiais, isto é, nas escolas, nos aparelhos estatais, noticiário nacional, em alguns programas radiofônicos.

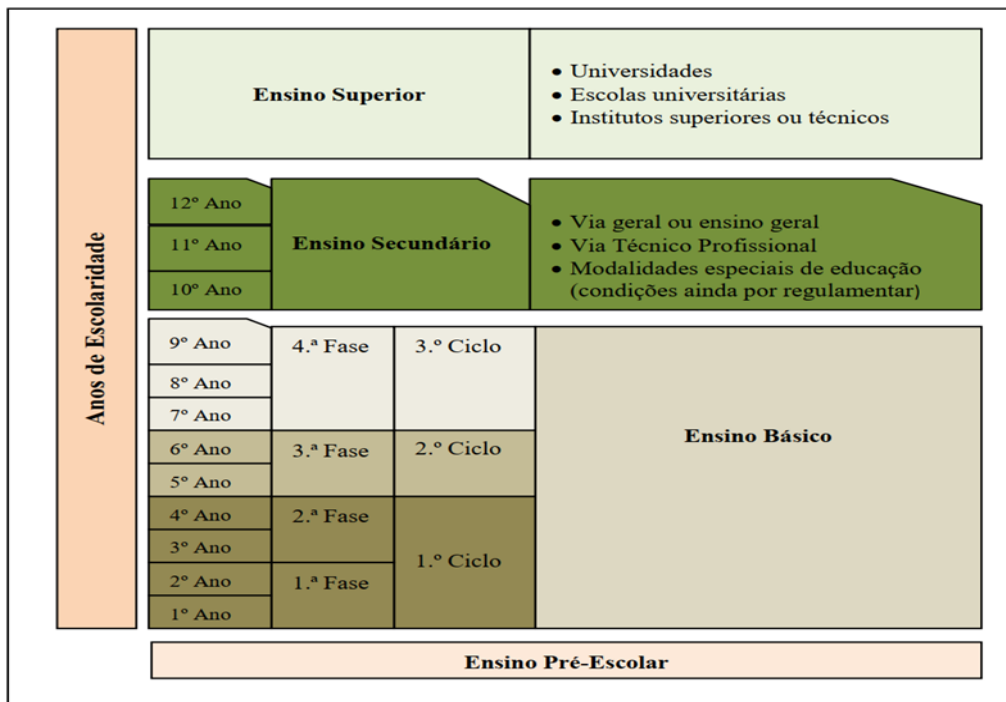
2.2.1 Sistema educativo guineense

Apresentamos nessa seção a organização do sistema educacional de Guiné-Bissau, demonstrando desde as fases iniciais a estruturação do sistema de ensino desse país.

A constituição da República de Guiné-Bissau estabelece no seu artigo 49º que é de responsabilidade do Estado promover de modo gradual e gratuito a educação a todos os cidadãos os diferentes graus de ensino. E que todo o cidadão tem direito e dever à educação e, por outro lado, é garantido o direito de instituir escolas privadas e cooperativas. Ademais, o ensino público não será confessional.

De acordo com artigo 9º da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), o Sistema Educativo de Guiné-Bissau é configurado por duas grandes categorias de educação: a Educação não Informal e Educação Formal. Neste caso, a segunda que desperta a nossa atenção, pois coaduna com o que desenvolvemos durante essa seção de trabalho. De acordo com o ponto primeiro do art. 8º, “A Educação formal integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico profissional, superior e, igualmente, modalidades especiais e actividades para a ocupação de tempos livres” (LBSE,1991, p. 4).

Trouxemos um quadro ilustrativo produzido por Lopez (2014), de um artigo nosso em andamento que está sendo desenvolvido. Este quadro trata de sistema educativo de Guiné-Bissau:



Fonte: Lopes (2014) Quadro Nº 1, ilustrativo da organização do sistema educativo guineense.

O quadro supracitado demonstra de modo claro a estruturação do sistema educacional guineense. Ao observar atentamente de baixo para cima, vai perceber a hierarquia organizacional dos quatro níveis de ensino.

O primeiro nível colocado, o Pré-Escolar, como o nome indica, refere-se da precedência à primeira fase do ensino escolar. Nível a seguir, Ensino Básico que é um ensino controlado pelas leis de universalidade, obrigatoriedade e gratuidade como referimos anteriormente, sobretudo, equipara-se a três ciclos e quatro fases. O primeiro ciclo contém duas fases: a primeira fase responde 1º e 2º ano da escolaridade, enquanto que a segunda fase responde 3º e 4º ano de escolaridade; o segundo ciclo contém uma fase, a terceira, que corresponde a 5º e 6º ano de escolaridade. E o terceiro ciclo possui uma fase, o que corresponde a 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

O terceiro nível de ensino é Ensino Secundário. Esse ensino tem como papel preparar o aluno para proceder aos estudos no nível superior, curso técnico profissional ou para emergir no mercado de trabalho e a prática da cidadania. Esse nível corresponde a 10º, 11º e 12º no de escolaridade. O último nível, Ensino Superior que é exercido nas universidades e institutos superiores, ora, técnicos.

De modo sucinto, o sistema educativo guineense constituiu-se dessa forma ilustrada no quadro nº1. Essa forma de organização é estabelecida para atender diferentes fases e ciclos para o melhoramento de planejar os exercícios práticos discentes e, sobretudo, para os docentes.

2.2.2 Ensino de português em Guiné-Bissau

A questão do ensino de português na sociedade guineense é um dos assuntos menos problematizados. Mas o que se sabe é que o ensino do português em Guiné-Bissau tem a ver com as questões política linguística. O governo, pouco se interessa em debater os assuntos linguísticos, talvez porque não seja sua prioridade. E, isso pode ser motivo de não incentivar as questões de problematização do ensino de português.

Por outro lado, ocorre-se a veiculação de ensino-aprendizagem em todos os setores do ensino educacional nacional em português. Esta língua é a primeira que o aprendiz se depara no processo de alfabetização e letramento que, às vezes, causa grande impossibilidade na aprendizagem do aluno.

Conforme Namone e Timbane (2017), os professores guineenses seguem a norma-padrão pouca conhecida por eles, pois não a utilizam no seu dia a dia. E isso reverbera nos alunos, uma vez que esbarram com a mesma dificuldade enfrentada por seus professores, isto é, herdaram as complexidades linguísticas que seus professores possuem.

Consideramos que a língua portuguesa tem um papel fundamental em Guiné-Bissau, porém seu ensino precisa ser adequado à realidade local. Pensá-la, não apenas como única língua portuguesa, ou seja, ter em mente que existem “línguas em português”. E, que o português que se fala em Guiné-Bissau sofreu alteração e ressignificação e, acima de tudo, deve-se desprender paulatinamente da norma do funcionamento estabelecida pelos portugueses.

Por isso, afirma o escritor português, José Saramago, em vídeo trechos do filme “Língua: vidas em português”, que “Não há uma língua portuguesa, há línguas em português”. Portanto, engana-se quem acredita que há apenas um português que deve ser seguido como modelo de ensino em todos os lugares em que ele é falado. Segundo Namone e Timbane (2017), os materiais de ensino da língua, a gramática (a mais usada no contexto do ensino guineense), dicionário, manuais de ensino etc., todos provêm de Portugal.

Acreditamos que a gramática tem a sua parte, porém ela só não dá conta do ensino da língua. Até porque ensinar a língua e ensinar a gramática são elementos totalmente diferentes,

como ensinar a língua por meio da gramática que não atende à necessidade dos aprendizes. Se bem que o ensino da língua é para atender à necessidade dos alunos e levar em consideração o contexto em que estes se inserem, isto é, suas práticas culturais e identitárias a fim de ocorrer uma aprendizagem.

Incanha Intumbo⁶, Diretor Executivo do Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP, uma organização da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), apontou que “ensinamos o português nos nossos países como se fosse língua materna, quando não é”. Aqui, ele está a se referir a comunidades africanas acima citadas, especialmente, a guineense.

Intumbo propõe averiguar o sistema de ensino do português no contexto de Guiné-Bissau, pois acredita que há algo equivocado nesse sistema. E acrescenta que, “(...) os estudantes passam 12 anos num sistema de ensino num país onde o português é língua oficial, chegam ao 12º ano e têm dificuldades muito sérias em língua portuguesa. Os mesmos estudantes vão à China e já falam chinês, com muito boa correção, vão à Rússia, a outros países, é claro que depois melhoram” (INTUMBO, 2019)⁷.

Denota-se que o autor, ao falar da questão do ensino de português em Guiné-Bissau, tenta justificar as possíveis causas de insucesso escolar, dado que acredita que há necessidade de apontar possíveis motivos que causa inaptidão no ensino-aprendizagem de português. Nosso foco nesta seção não é apontar as razões de fracasso de ensino da língua portuguesa no território guineense, mas sim discutir como é o ensino do português em Guiné-Bissau, como elencado anteriormente.

Na seção seguinte, discutimos a formação de professores de português em Guiné-Bissau, especialmente, na Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT).

2.2.3. Formação de professores de português em Guiné-Bissau

No contexto guineense o tema de formação de professores começou a ser o centro de atenção nos primórdios do século XX. De acordo com Baldé (2013), as escolas e Centros de formação de professores tiveram início na década de 60, com a finalidade de ampliar e

⁶Diretor Executivo do Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP, um organismo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essa informação foi retirada num blog de IILP. Onde Incanha explicou no IX encontro de escritores de língua portuguesa, evento organizado pela União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCCLA) e pela Câmara Municipal da Praia.

⁷ Entrevista publicado em Diário de Notícias <<https://www.dn.pt/mundo/diretor-do-iilp-diz-que-portugues-como-lingua-materna-nao-e-a-melhor-solucao-em-alguns-paises-africanos-11033118.html>>.

estabelecer um ensino de qualidade em todo o território guineense, pois à época era vista como necessidade incontestável no país. Isso surgiu com a instituição da Escola de Formação de Professores de Posto “Arnaldo Schultz” de Bolama (1966) e da Escola do Magistério Primário, de Bissau (1972). Deve-se lembrar de que estas duas escolas foram as primeiras a se encarregarem da formação dos professores para o ensino elementar, na época.

Ainda, na concepção desse autor, destaca-se que, até 1974, o país possuía apenas dois centros de formação de professores: a escola de formação de professores auxiliares de Bolama, “Amílcar Cabral” que, na altura, formava os professores designados de posto; e a escola de formação de professores de Bissau. Contudo, atualmente a situação mudou bastante, pois o sistema possui três escolas de formação de professores: a de Bolama, Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT) e a Escola “17 de Fevereiro”, de Bissau. Ambas as escolas têm como finalidade formar docentes para o ensino elementar. Do mesmo modo, deve-se levar em consideração, também, a criação do Destacamento Pedagógico de Vanguarda “Tchico Té” (DPVTT) nos anos 1979, posteriormente, com alto grau de Escola Normal Superior (ENSTT), todos possuem a mesma finalidade.

A ENSTT concede e, principalmente, estabelece a formação inicial dos professores antes que estes desempenham suas atividades profissionais nas escolas, por isso, declara-se que “a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional” (BALDÉ, 2013, p. 32).

A formação dos professores no ENSTT, segundo o autor supracitado, acontece de seguinte maneira: Bacharelado e Licenciatura em Língua Portuguesa (LP), ocorre em três e quatro anos de formação. O que faz com que o curso permanecer durante quatro anos é o ano introdutório (o ano preparatório/primeiro ano). O Bacharelado forma para o ciclo geral do ensino básico (7^a, 8^a e 9^a classe/ano), enquanto a Licenciatura prepara para como docente no ciclo secundário (10^a, 11^a e 12^a classe).

Com essa discussão, percebe-se que os docentes são formados para lecionar em um determinado ciclo escolar, porém isso não acontece com frequência. É comum ver o professor com o título de bacharel a atuar no ciclo secundário. Ao passo que, ele se forme para exercer sua profissão no ensino básico. O que leva isso a acontecer é a precariedade de docentes, muitas das vezes, a escola forma pouco número de professores e, conseqüentemente, essa quantia não consegue atender as demandas do país. Assim sendo, o professor habilitado para exercer sua docência em um determinado ciclo, acaba por atuar em outro ciclo em que não foi credenciado,

devido à falta de profissionais. Esses desafios não se limitam, singularmente nas escolas, mas se encontram no âmbito da formação. Pelas experiências adquiridas no contexto guineense, se vê um licenciado formando licenciandos, isto porque há poucos formados na área.

De acordo com Baldé (2013), na ENSTT, o curso de formação docente em língua portuguesa estrutura-se em seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Linguística, História da Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Cultura Lusófona, Literatura Brasileira, Psicolinguística, Literatura Africana e Literatura Guineense. Portanto, as disciplinas apontadas como as mais elementares no curso de formação docente em LP, a saber: a Língua Portuguesa, a Literatura Portuguesa, a Linguística e a Didática do Português Língua Segunda. O autor não explique o porquê de essas disciplinas serem as principais na ENSTT.

O autor aponta que o objetivo principal de ENSTT é ocasionar desenvolvimento profissional de docentes para um eminente conhecimento de ensino com a finalidade de exercer seus profissionalismos qualificados em liceus, cujas competências pedagógicas eficientes para atender as dificuldades de seus alunos e, especialmente, à crise do sistema de ensino.

Acreditamos que a formação dos professores concedida pela ENSTT objetiva conferir uma formação de qualidade para que os professores possam dar seus máximos à escola. E não só, também, auxiliar os alunos a fim de terem um aprendizado proveitoso. Ainda que, no setor da formação, há diversos problemas: poucos professores qualificados; falta de formação continua para os docentes; a falta de recursos financeiros para uma formação de qualidade, que gera boa e grande quantidade de formados a fim de exercer seus profissionalismos em toda a região de Guiné-Bissau.

Em suma, observou-se que os elementos como: poucos números de professores qualificados; os que apresentam enormes dificuldades ao longo de suas carreiras profissionais e que acaba por repercutir nos alunos; poucas escolas de formações; os licenciados a formar licenciandos etc., demonstra que a formação do docente em Guiné-Bissau ainda possui grandes desafios a superar. Ademais, conclui-se dizer que a questão de formação docente ainda é um desafio que precisa e está sendo superado, sobretudo, necessita de um reajuste e o repensar do currículo para uma formação mais contextualizada à realidade de seus formandos e, especialmente à realidade cultural guineense.

Na seção a seguir, discutimos os conceitos da língua materna (LM/L1), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).

2.2.4. Conceitos de Língua Materna LM/L1, Segunda Língua L2 e Língua Estrangeira (LE)

As questões relacionadas ao campo de ensino-aprendizagem de línguas e, sobretudo, maternas e estrangeiras têm sido pesquisadas e desenvolvidas há muitas décadas, os linguistas aplicados têm-se dedicado a discutir a relevância da cultura, das relações interculturais tal qual das dimensões adicionais do processo de aprendizagem. O ensino-aprendizagem das línguas tem sido grande preocupação dos estudiosos e, parte-se de princípio de que, o ensinar e aprender uma língua são processos mais abrangentes e difíceis do que simples “transmissão e apreensão” de estruturas formais e de normas de utilização dessas estruturas (MENDES, 2012, p. 357).

Assim sendo, conforme Almeida Filho (2009), a LM adequa-se à comunicação extensiva, iniciando de casa e, assim, percorrendo pelas ruas, à escola e os espaços socioculturais. A identidade pessoal, regional, ética e cultural de uma pessoa é construída nessa língua. Para Grosso (2010), a LM é a que faz alusão à língua da primeira socialização que o falante possui, de modo geral, a família como o principal transmissor dessa língua.

L2, para Grosso (2013, p.64), “(...) é definida como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial”. Para Batista (2019), L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra que não circula socialmente em instituições ou sectores em que ocorre com restrições (nos contextos em que a L2 é exigida). Por outro lado, Silva e Lásca-Alarcón (2016), consideram que a L2, comumente, é uma das línguas oficiais. Por exemplo, no que concerne a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é LM dos surdos, mas a L2 deles é utilizada na escrita. O português (L2) para os surdos é tão fundamental para sua participação na vida política assim como econômica do Estado e, sobretudo, é uma das línguas do universo escolar.

LE, segundo Almeida Filho (2009), é uma língua de outra cultura de outro país, onde se amplifica um interesse singular institucionalizado, na escola, em conhecer a língua-alvo e aprender a usá-la. Grosso (2010) afirma que a LE é a língua não nativa do aprendiz, ou seja, essa língua não é da primeira socialização. É uma língua com a “mundividência” de uma sociedade.

Considerando-se o caso singular de Guiné-Bissau, cabem algumas considerações que possivelmente desafiem as conceituações acima. Acrescente-se que a LM é a primeira que a criança aprende no seio familiar e, principalmente, a identidade dela ocorre a partir dessa língua, pois é essa língua que a caracteriza como membro de determinada sociedade/povo. Por outro

lado, entendemos que o papel que a família desempenha na aquisição de LM da criança é muito essencial, mas é válido salientar que nem sempre a LM dos pais é da criança/filho. Isto é, levar em consideração a cultura e meio ambiente em que essa família está inserida. Na sociedade guineense é comum ver os pais em uma família ter a língua materna diferente de seus filhos, especialmente na capital, Bissau. Por exemplo, uma pessoa cujos pais são da etnia balanta, como é o nosso caso, podem sempre se comunicarem em guineense com o filho. Desse modo, este cresce falando essa língua e conseqüentemente a tem como sua primeira língua de socialização, diferentemente da língua materna de seus pais, que é balanta.

No que concerne a L2, é considerada pelos autores como a língua de escolarização, em especial, não materna. Comumente, o uso dela ocorre nos espaços em que exigem um outro tipo de interação. No caso de Guiné-Bissau, por exemplo, o português (L2) é a língua oficial. Possui status que sequer a língua guineense, a mais falada no dia a dia na capital, talvez em todo o território, não tem. A língua portuguesa ocupa espaço de privilégio no país, porque é a língua do ensino, da participação política e, principalmente, da economia do Estado.

Esse exemplo é válido ser aplicado não só ao território guineense, mas também em outros Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Esse prestígio relaciona-se à questão de uso do português nos documentos oficiais do país e na comunicação com as comunidades africanas, cuja língua oficial é o português. Também, estabelece-se a comunicação com os países além o continente, neste caso, Brasil, Portugal e Timor-Leste. Sendo assim, ganhou a notoriedade que nem mesmo outra língua tem no próprio território nacional.

Ao se referir de LE, segundo aponta Almeida Filho (2009) e Grosso (2010) trata-se de língua de outra cultura e de outro território (país) que comumente, os aprendizes que a tem como língua-alvo a aprendem com o objetivo de estabelecer a comunicação. Por outro lado, consideramos como LE a língua aprendida num espaço absolutamente diferente do qual essa língua-alvo é falada. Além disso, aprendem-na para se engajar na cultura de outrem a fim de conhecê-la e compreendê-la. Não importa se a LE pela qual estabelece a comunicação se é ou não materna do seu interlocutor. O mais importante é manter uma relação comunicativa com a finalidade de subsidiar uma compreensão mútua entre falantes de diferentes culturas.

CAPITULO 2

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O objetivo neste capítulo é desencadear reflexões relativas a concepções da linguagem, respaldando-se em Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011); Barcellos (2013); Koch (2015); Possenti (2012), pois são esses entendimentos, sejam eles conscientes ou não, que orientam suas práticas docentes. Também, nesse capítulo, tratamos sobre a relação da língua e decolonialidade assim como Pós-Método.

3.1 Concepções de linguagem

Antes de imergir nas concepções da linguagem, convém explicar sucintamente o conceito da linguagem. O termo linguagem é entendido no sentido extenso e considerado como qualquer sistema de comunicação, seja a linguagem dos animais, a corporal, a das artes, de sinalização, escrita e entre outras.

Por meio da linguagem construímos nossa identidade e a nossa própria reflexão sobre o mundo. É a nossa capacidade reflexiva que nos diferencia dos animais, pois utilizamos a linguagem como a mediação entre nós e o nosso meio ambiente, a fim de estabelecer uma interação com a nossa comunidade, e não só, mas também para criar a nossa história e identidade cultural a partir de local em que estamos inseridos (FUZER; CABRAL, 2014).

Com essas discussões, tende-se a perceber que a linguagem está presente em todo o espaço do nosso convívio e, enquanto sujeitos, nos constituímos através dela. Isso nos auxilia a pensar a situação educativa de Guiné-Bissau, a fim de perceber a concepção de linguagem de professores de português nesse país para futuramente, discutir e sugerir uma abordagem que se adeque ao contexto local.

De acordo com Doretto e Beloti (2011); Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011); Barcellos (2013); Koch (2015), as concepções de linguagem subdividem-se em três principais domínios a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação. Contudo, vale destacar que em cada concepção da linguagem mencionada por esses autores supracitados, vamos apresentar a maneira que elas concebem e lidam com a leitura, pois acreditamos que é importante trazer essa perspectiva, dado que orienta em perceber a sua aplicação no ensino do português.

A concepção da linguagem como expressão do pensamento, considerada a primeira visão da linguagem, consiste numa visão da tradição gramatical grega, pois surgiu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), responsável pela criação de primeira gramática ocidental pela consciência de certo e errado. Assim, atravessou Idade Média, a Idade Moderna, somente tendo uma ruptura verdadeira no início do século XX, com Saussure (1969) (BARCELLOS, 2013; FUZA, OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

A gramática nessa concepção é prescritiva, isto é, estabelece conjunto de normas que rigorosamente devem ser seguidas para que possa haver sucesso na escrita assim como na fala (POSSENTI, 2012). Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) apontam que os preceitos da gramática normativo-prescritiva determinam uma obrigação do cunho certo e errado. Barcellos (2013), por sua vez, pontua que essa gramática é prescritiva porque leva o aluno a trocar seus próprios modelos linguísticos por aqueles considerados certos, socialmente aceitos. Nesse viés, essa concepção tem como objetivo levar o aluno a dominar a norma culta.

A concepção da linguagem como expressão do pensamento considera a função da língua como exteriorização de um pensamento e a predominância do *eu* (quem fala/escreve) é mais privilegiada. Conforme Koch (2015), o sujeito da enunciação é tido como o responsável pelo sentido. Por esse motivo, lembram Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), que há um subjetivismo idealista, em que a língua é entendida como um produto acabado e sistema estável. Em Castilho (2019), a língua é considerada, nesta perspectiva, como conjunto de “bons usos”.

A linguagem, assim, é tida como dom, e o sujeito pode controlar o sucesso e a boa comunicação. O sujeito é considerado “consciente” e “individual”, o que significa que é quem comanda sua comunicação de modo consciente e particular voluntário (KOCH, 2015).

O texto é considerado como produto pronto e acabado, isto é, subjugado à capacidade de criatividade individual. Para Koch (2015, p.17), o texto é visto como um “produto lógico (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor (...)”. Nessa concepção, não se dá a eventualidade de criatividade, dado que o aluno é um ser passivo, apenas obedece ao que lhe é apresentado/imposto.

A leitura se trata de decodificação, isto é, reconhecimento prévio de indícios linguísticos, o que pressupõe que não se precisa entender o texto e contexto. Conseguir decodificar algumas nuances seria o suficiente, mesmo que não produza sentido. Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 484), as práticas de leitura e da escrita em sala de aula têm uma opção

política que envolve uma visão da realidade. Dessa maneira, muitas práticas em sala de aula são dirigidas pela “concepção de linguagem ingênua”, segundo a qual existiria uma relação transparente e homogênea entre a linguagem e o pensamento.

A produção textual atrela-se em pôr o pensamento em forma de linguagem, ou seja, obedecer aos preceitos exigidos pela gramática tradicional. Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), o aluno produtor/leitor de textos funciona de modo passivo perante o que lhe é exposto, pois não consegue distinguir a historicidade da linguagem para (re)compor a sua história de leitura e da escrita.

A palavra é considerada como a unidade básica ou elementar de análise. As principais práticas do ensino estão atreladas à classificação de palavras, a análise lógica e regras gramaticais.

O objetivo do ensino nessa teoria, segundo o nosso entendimento, tem relação com a metalinguística, ou seja, ensina o aluno a ter conhecimento aprofundado da norma culta. Dentro desse pressuposto, encontra-se conhecimento das nomenclaturas gramaticais, as regras sintáticas e assim por diante. Como lembram Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), o ensino dá importância à gramática teórico-normativa, a fim de saber conceituar, classificar para compreender e acompanhar preceito relativamente à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação ao uso ortográfico. Pois o alicerce do desenvolvimento curricular e dos livros didáticos são os elementos gramaticais.

A oralidade, por sua vez, não é privilegiada como a escrita, isto é, não possui o mesmo status.

Variedades linguísticas nessa teoria são desconsideradas, ou seja, tudo o que está fora da norma culta é, portanto, deficiente e errado.

A língua é caracterizada como homogênea e, acima de tudo, invariável.

A avaliação é baseada no certo e errado através da prescrição preconceituosa, pois linguisticamente considera defeituosa outra variedade que não coaduna com os preceitos estabelecidos. Pressupomos que essa concepção da linguagem reforça a ideologia preceituada e individualista que exclui a subsistência da diversidade de critérios de avaliação.

Nas décadas de 70, houve mudança no ensino da língua, pois a linguagem deixou de ser vista como expressão de pensamento e passou a ser considerada como instrumento de comunicação (FUZA; OHUSCHI, MENEGASSI 2011; BARCELLOS 2013). Segundo Doretto

e Beloti (2011), essa mudança se deu a partir dos estudos de Saussure que mostrou a dicotomia língua X fala, aplicando-se ao estudo da língua e, principalmente, concebe-a como a estrutura, passível da descrição.

Nessa concepção, a gramática é descritiva, dado que estabelece as regras a serem seguidas e utilizadas pela sociedade, em que cada sujeito, de modo particular, procura o código apropriado à circunstância (POSSENTI, 2012). Conforme lembram Doretto e Beloti (2011), a linguagem não é vista como dom, porém como uma competência. Segundo Koch (2015), esta perspectiva é designada de “assujeitamento”, uma vez que o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade. Conforme a autora, este indivíduo só está imerso numa ideologia, numa instituição em que é simplesmente “porta-voz”, isto é, o discurso anterior a ele que fala.

Conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a língua, na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, é tida como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se ajustam segundo as regras e que é capaz de remeter uma mensagem, em outras palavras, a informação de emissor a um receptor. Para Castilho (2019), a língua é um conjunto de produtos e que também é considerada de estrutura homogênea, constituída por signos, os quais são distribuídos por fragmentos sistematizados em níveis fonológico, morfológico e o gramatical, ou seja, ela enquanto a forma/estrutura ou código, se desdobra necessariamente nesses níveis.

Nessa concepção, a linguagem é considerada como uma ferramenta utilizada para transmitir uma mensagem ou informação, utilizando a variedade padrão e, assim, desprezando outras variedades linguísticas (FUZA, OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Para Koch (2015), o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade, visto que quem fala é um ser anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, desempenha o papel de locutor é submisso, repetidor. A autora vai chamar esse sujeito de “inconsciente”, pois não controla o sentido do que diz.

O texto nessa concepção é considerado como o que contém sentido único. Koch (2015) o considera de simples produto da codificação do emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Basta este ouvinte ter o conhecimento do código, já que o texto é uma codificação.

A leitura é o reconhecimento e reprodução de sentido de um texto, cujo objetivo do leitor é decodificar a mensagem e traços de cada variedade e gênero textual (BARCELLOS, 2013).

Na produção textual, segue os modelos preconizados como fundamentados nas diversas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. Tal visão pressupõe que o aluno deve conhecer cada modalidade/gênero para identificá-los e reproduzi-los nos textos.

A frase é considerada como unidade básica de análise. Ela serve como ponto de partida para analisar uma produção textual, e não a palavra, e muito menos o texto. Portanto, nessa concepção, percebemos que analisar a frase é essencial para a compreensão textual.

As principais atividades do ensino se baseiam em seguir o modelo estabelecido. Em outras palavras, completar os vazios, a repetição de atividades ou leituras constantemente. Principalmente, as estruturas linguísticas são consideradas como mais essenciais, isto é, a forma é mais privilegiada.

O objetivo ao ensinar relaciona-se às atividades metalinguísticas, ou seja, conhecer as estruturas linguísticas de maneira aprofundada e, sobretudo, segui-las. Pois, apenas as conhecer sem as seguir não atende os princípios estabelecidos.

A oralidade começa a ser vista em uma abordagem simultânea, porém, além disso há uma proeminência da escrita. Afinal de contas, o que predomina nessa concepção é o privilégio da escrita. Apenas se fala da oralidade superficialmente, mas a predominância da escrita continua presente e, principalmente, é considerada mais essencial.

As variedades linguísticas somente são reconhecidas teoricamente, quando se trata do uso da língua pelo falante. O que pressupõe que no contexto do ensino, as variedades não são levadas em conta.

A norma pressuposta nessa concepção é a culta, uma vez que se trata apenas de prestigiar a classe dominante e reconhecer o que é ideal. O que indica, no nosso entender, que essa variedade é a mais prestigiada em relação às outras.

O caráter da língua na concepção da linguagem como instrumento da comunicação, é homogêneo e invariável. Essa teoria desconsidera a mutabilidade e variabilidade da língua, ou seja, ela é estática.

O critério de avaliação na teoria de linguagem como instrumento de comunicação institui o que é certo e errado. Por outras palavras, considera o certo aquilo que segue a norma imposta, e errado o que não coaduna com seus parâmetros (os modelos a serem seguidos). De certo modo, esse modelo é exclusivista, pois não possibilita o aluno a ampliar seu conhecimento em diversos gêneros existentes, uma vez que, restringi-o a reproduzir apenas o imposto.

A datar dos anos 1980, com a disseminação de novas tendências linguísticas, particularmente a Sociolinguística e a Pragmática (a partir dos anos 60/70), a Análise do Discurso, a Semântica e a Linguística Textual são correntes consideradas de uma mesma visão linguística, discursiva. A partir de então, o ensino da língua portuguesa passa a ser questionado e assim repensado a uma mobilização reflexiva a fim de possibilitar um ensino gramatical

eficiente. Os livros didáticos destacados como um dos essenciais materiais de trabalho dos professores continuavam(am) a se incorporar na visão tradicional do ensino.

Salienta-se que todas essas correntes linguísticas supracitadas colaboram em benefício para uma mudança de concepção de linguagem. Por isso, a linguagem nessa concepção, corresponde-se ao caráter dialógico, isto é, interacional. Assim sendo, os textos passam a ser considerados polifônicos e a língua, por sua vez, deixou de ser vista como um simples instrumento de comunicação, mas de interação (DORETTO; BELOTI, 2011).

A teoria de linguagem como interação considera a gramática como internalizada, ou seja, uma série de regras que o falante possui e emprega para manter comunicação com seus interlocutores nas circunstâncias em que se encontra (POSSENTI, 2012). Ademais, essa gramática é considerada contextualizada, pois discorre diferentes situações comunicativas e ensina a valorizar diversos gêneros textuais e, especialmente, ensina a linguagem como interação.

A função da língua é tida como a prática, quer dizer, agir sobre o outro, em que a predominância se remete à interação verbal. Lembram Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) que a língua se constrói num processo contínuo, concretizado por meio da interação verbal que ocorre dentro da sociedade entre interlocutores e não acontece de normas estáveis e idênticas. Segundo perspectiva dessas autoras, os sujeitos são considerados agentes sociais, porque se consideram indivíduos através dos diálogos e trocas de experiências e conhecimentos que acontecem entre eles. A comunicação entre os interlocutores não é determinada apenas pelo exercício mental e transmitido pelo indivíduo para o meio em que se insere. Mas sim, as situações ou ideias de seu meio social que são responsáveis por estabelecer como é produzida a mensagem.

A linguagem, conforme Koch (2015) é como lugar de interação, enquanto o sujeito é tido como entidade psicossocial que se envolve ativamente na produção social e na interação. Para esta autora, o sujeito é o ser social com a história, ideologia e, sobretudo, se constitui na interação com o outro. Para Barcellos (2013), a linguagem é uma ação voltada para uma finalidade própria em diferentes grupos sociais e nas diferentes situações da história.

O texto é o espaço da interação que produz sentido em conformidade com a situação, o encontro de sentidos. Segundo Koch (2015, p. 18), o texto é “o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente- nele se constroem e são construídos”.

A leitura nesta concepção visa à compreensão, o que requer que se leve em consideração a relação do texto e múltiplos contextos que o envolvem. O que subentende que a leitura é o espaço de interação. O autor (do texto) e leitor são sujeitos ativos, posto que estabelecem troca de informações.

A produção textual permite que haja interação com outros sujeitos por meio das necessidades precisas. Ademais, entendemos que a produção textual é um ambiente em que ocorre a junção interativa entre sujeitos (produtores/autores) e seus interlocutores em diversas modalidades de gêneros textuais, cuja finalidade é atender à necessidade comunicativa.

O texto é considerado como a unidade elementar. No nosso entender, para compreender e analisar uma obra, leva-se em consideração o texto, diferentemente das outras concepções. Acreditamos que analisar as palavras fragmentadas e frases isoladamente não seria o suficiente para auxiliar em ter uma boa percepção e, também, não é do enfoque dessa concepção.

As principais atividades de ensino se baseiam na leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade. Nessa concepção, se ensina o aluno a saber ler com a finalidade de compreender o texto lido. Assim, o aluno reúne a condição de produzir um texto. Por outro lado, essa concepção privilegia a oralidade quanto valoriza a escrita, ou seja, uma não se sobrepõe a outra.

O objetivo ao ensinar, é fornecer as atividades voltadas a situações reais da interação comunicativa e também, aplicar as atividades metalinguísticas que possibilitam a progressão de capacidade linguística e discursiva. Essas atividades promovem a autonomia do aluno no desenvolvimento de sua aplicabilidade de conhecimento.

A oralidade nessa concepção é concebida como tão importante quanto a escrita, dado que a conveniência daquela e desta depende da situação real (contexto) de interação comunicativa. Ademais, é pertinente levar em consideração o contexto em que uma é utilizada, o contexto de uso, pois é esse contexto que as tornam essenciais.

No que se refere a variedades linguísticas, essa teoria leva em consideração o contexto, os objetivos assim como a situação. Ou seja, a depender da circunstância em que acontece uma variedade, a teoria de linguagem como interação compreende tal variedade e a reconhece como a existente e necessário. Reconhece a heterogeneidade linguística.

Esta norma, ao contrário das que foram apresentadas antes, se baseia em variantes, isto é, consoante as circunstâncias reais do uso (DORETTO; BELOTI, 2011). Não estabelece o preceito de certo e errado e muito menos estabelece o padrão a ser seguido/cumprido. Contudo,

considera as variedades linguísticas como essenciais e, principalmente, como seu ponto de partida.

Caráter da língua nesta concepção é heterogêneo, ou seja, variável e mutável, uma vez que reconhece a diversidade linguística. Nessa teoria, o reconhecimento da pluralidade linguística é nítido, porque a língua não é estabelecida como única e estática, porém como fenômeno vivo.

Critério de avaliação se baseia no conveniente à situação de uso da língua. Quer dizer, a avaliação é adequada à circunstância da interação.

Doretto e Beloti (2011, p. 100) oferecem um quadro que, sucintamente trata das visões de cada concepção de linguagem.

Quadro N° 2 Concepções de linguagem

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
Gramática	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala.	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada.
Função da Língua	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do <i>eu</i> .	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do <i>tu</i> .	Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
Sujeito	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”.	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito determinadas.

Texto e Sentido	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
Leitura	Decodificação: reconhecimento imediato dos sinais linguísticos.	Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais.	Compreensão: relacionamento do texto com os diversos contextos que o cercam. Coproduzir sentidos.
Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
Produção Textual	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos.
Unidade Básica de Análise	Palavra	Frase	Texto
Principais Atividades de Ensino	Classificação de palavras; análise lógica; regras gramaticais.	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.	Leitura; produção de textos (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.
Objetivo ao Ensinar	Atividades Metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes.	Atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las.	Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.
Oralidade	Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita.	Começa a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita.	Tida como tão importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.
Variedades Linguísticas	Exclui, pois tudo o que foge à norma	Reconhece, apenas teoricamente,	Considera e entende, levando-se em conta

	culta é considerado errado e deficiente.	durante o uso da língua pelo falante.	o contexto, os objetivos e as circunstâncias.
Norma	Culta: somente a da classe dominante.	Culta: somente a da classe dominante, com reconhecimento do que é real e ideal.	Variantes: conforme as situações reais de uso.
Caráter da Língua	Homogêneo e invariável.	Homogêneo e invariável.	Heterogêneo e variável.
Critério de Avaliação	Certo <i>x</i> errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.	Certo <i>x</i> errado: acordo com os modelos a serem seguidos.	Adequado/ inadequado à situação de uso da língua.

Fonte: adaptado por Doretto e Beloti (2011).

Esta pesquisa alinha-se a visão de linguagem como processo de interação por acreditar que há diversidade linguística. As duas primeiras concepções da linguagem apontadas fazem juízo de valor. A primeira concepção não reconhece a subsistência dessas variedades, enquanto a segunda reconhece, mas não a considera equivalente a linguagem que deve ser ensinada. Ademais, pressupõe-se que o ensino não deve estabelecer o juízo de valor, julgar uma variedade certa e outra errada, ao ponto de considerar a língua como imutável e invariável. Entendemos que se deva reconhecer a existência e a importância de variedade linguística e valorizar o contexto da situação comunicativa.

É o que ocorre na ótica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como veremos mais detalhadamente adiante. Aqui vale pontuar que a linguagem na perspectiva da LSF é um sistema de significados, que dispõe de um conjunto de recursos linguísticos que se organizam para que tais significados sejam construídos. Nesse olhar, a linguagem não se limita apenas a sua sistematização linguística, mas está ligada ao contexto social em que se realiza (SANTOS, 2015). Portanto, a linguagem na perspectiva hallidayana correlaciona-se com a concepção da linguagem como interação. Esta concepção relaciona-se com a teoria LSF, pois ambas consideram o contexto de uso e não prescrevem a norma da língua a ser seguida. Ademais, considera a língua como algo mutável, não se negando a existência de variedade linguística.

Acreditamos que os professores necessitam ensinar a língua(gem) e pensar na realidade de seus alunos. É crucial, portanto, conhecer as teorias de linguagem a fim de que se tenha uma escolha informada sobre a visão mais adequada ao contexto em que se ensina.

Consideramos que o ensino de língua(gem) trabalhado no ambiente escolar deve conciliar o que é ensinado no contexto escolar com a (con)vivência dos alunos. Ademais, é necessário

levar em consideração a existência de variedades linguísticas, sem a prescrição do certo e errado. Na seção a seguir falamos sobre a relação de decolonialidade e língua.

2.1.1. A relação de decolonialidade e a língua

A concepção decolonial opõe-se à unívoca forma de enxergar o mundo, envolvendo a modernidade e a questão capitalista. A decolonialidade, portanto, visa possibilitar diversas maneiras de conceber o mundo e, também, trata-se da busca pelo direito à dissemelhanças aos não reconhecidos, isto é, aos subalternizados. O termo decolonial contém o mesmo significado com o que Nelson Maldonado-Torres denominou de “Giro Decolonial” em 2005, que quer dizer o movimento de resistência “teórico e prático, político e epistemológico” em relação à modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

Assim, nessa perspectiva, Oliveira e Candau (2010) discutem a pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil, apoiando-se no conceito como: pensamento-outro, termo esse oriundo do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que fundamenta a sua ideologia a partir da decolonização. Esse enfoque busca de discutir e questionar a negação histórico-social levantando voz a favor dos não-reconhecidos, os silenciados, que, no caso deste trabalho, é o povo guineense. A ideia central da decolonialidade, então, relacionada à oposição aos pensamentos de que os povos não-ocidentais são retrógrados, incivilizados e, conseqüentemente, não têm sua cultura – a língua entre suas manifestações – respeitada. Em outras palavras, usa-se raciocínios pretensamente científicos como forma de menosprezar os não ocidentais, uma vez que subalternizá-los, que nos aspectos linguísticos, quer nos aspectos político-sociais, vai ao encontro de propósitos de dominação. Portanto, de modo geral, percebe-se que a decolonialidade transcende a questão de descolonização, ou seja, trata-se de uma luta ideológica e emancipatória em prol dos povos colonizados, em busca de proporcionar a sua integração e simetria social e cultural.

Pois, na concepção de Prado (2019), em sua obra intitulada “Decolonialidade e o ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual”, sustenta que as relações desiguais de poder e a categorização sociocultural, político-econômica são vistas em diversas situações, começando por desigualdade de gênero, as hierarquias raciais, culturais e ideológicas, sobretudo, a imposição da língua, conforme a nossa percepção, visam promover a emancipação europeia em detrimento dos povos colonizados. Essa ascensão europeia prejudica os colonizados no sentido de que, os silencia

cultural e historicamente, uma vez que o colonizador impõe a sua língua sobre o povo dominado que tem suas línguas, não se limita apenas em inviabilizar a comunicação entre eles, mas, sim, pressupõe, também, o apagamento cultural, identitário e histórico desse povo.

Nessa perspectiva, entendemos que a discussão decolonial pode ser tratada no campo linguístico, observando-se as questões ligadas às formas que as línguas locais dos povos colonizados eram e são tratadas pelos europeus e pelos próprios nativos, no sentido de considerar essas línguas como as inferiores. Esses nativos são simples agentes reprodutores das ideologias implantadas por colonizadores e isso reverbera até na hierarquização da língua, como, por exemplo, no sector do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. Nesse contexto, considera-se que quem fala o português com os traços fonéticos próximos dos de português de Portugal é uma pessoa mais culta, pois no entendimento de muitos, o português desse país é melhor em relação ao que é falado em Guiné-Bissau. Essas ocorrências ainda são vistas no contexto do ensino guineense, relativamente à maneira que o professor de português se comunica, ou seja, tentando imitar a sua fala de igual modo ao falar dos nativos de português de Portugal. E, ainda assim, incentiva os seus alunos a fazer o mesmo, uma vez que na sua concepção, o português falado em Portugal é o mais correto, tanto é que em Guiné-Bissau, o chama de língua dos colonizadores. Por isso que, no entendimento de Prado (2019), a decolonialidade procura combater os padrões impostos, começando nas convivências socioculturais, político-econômicas e, principalmente, procura lutar contra a uniformização da diversidade cultural e de saberes. Trata-se de conceber uma compreensão de mundo drasticamente distinta daquela construída ao longo da história por colonizadores europeus, que estruturaram classificações como o primeiro mundo, segundo mundo etc. Também, entende-se que a decolonialidade propõe combater as estruturas políticas linguísticas, com vista a demonstrar o quão essenciais as outras línguas são e que desempenham papéis fundamentais na sociedade onde elas são usadas, que é o caso particular do contexto guineense.

A discussão da decolonialidade é aplicável em Guiné-Bissau, sendo que os rastros da colonização se encontram presentes nessa nação até os dias atuais, especificamente no campo linguístico. Essas marcas são vistas nas formas do ensino da língua portuguesa, como frisado no primeiro capítulo, desta maneira, acredita-se que a sua retomada neste capítulo é de suma importância, pois nos permite a entender o espaço que essa língua ocupa e a discrepância que há entre ela em relação outras línguas nacionais. Essa diferença envolve não só a maneira que o português é tratado, mas, também, pode ser considerada de língua de opressão, como demonstra Timbane e Rezende (2016), pois ela discrimina as oportunidades das populações em

diferentes circunstâncias e áreas de atuação, além do mais, causa a segregação no próprio contexto escolar e fora dele. Dentro do contexto escolar, trata-se de distanciamento que os professores fazem com os seus alunos, e esses com seus colegas alunos, ou seja, os alunos mais fluentes em língua portuguesa causam barreiras comunicativas com os menos fluentes. Os professores, por outro lado, dão mais atenção aos que falam português com menos dificuldade. Ademais, fora do âmbito escolar, pensa-se que quem fala o português é a pessoa mais inteligente e que merece ocupar um espaço no serviço público, dado que essa pessoa entende da língua considerada melhor. Indubitavelmente, a língua portuguesa é a ferramenta e a história em comum que os países lusófonos partilham para se comunicarem, mas, ao mesmo tempo, ela é, de certa forma, empecilho para grande parte do povo guineense no sentido de incitar a desigualdade entre os que a fala e os que não a conhece/fala. Não negamos a importância e a função que essa língua representa no país, assim como fora dele, no sentido de nos possibilitar a estabelecer a comunicação e, conseqüentemente, em nos amparar em trocas de experiências com os países lusófonos, a fim de compreender suas culturas e desenvolver aprendizagem mútua. Mas, também, precisa-se discutir e interpelar até que ponto a língua portuguesa nos ajuda, e até que circunstância prejudica as comunidades guineenses que não a conhece. É de suma importância e bem lúcido que ela pertence às comunidades lusófonas e, principalmente, não se nega que é a língua oficial de Guiné-Bissau. Mas os guineenses precisam se apropriar dela, trazendo a fusão dela com sua cultura. Para que o português seja efetivamente a língua nacional, os guineenses precisam vivenciar o pertencimento da língua portuguesa, senti-la como sua forma de expressão. Mas se sabe que a sua aprendizagem é apenas no contexto escolar e que fora desse ambiente é dificilmente aprendida, a menos que seja em uma família, cujo pai ou mãe é português ou ambos estudaram no exterior e falam apenas o português em casa com os seus filhos, o que raramente acontece no contexto guineense.

Levando em consideração que a sociedade guineense é constituída por mosaico linguístico, os estabelecimentos do ensino paradoxalmente não respeitam as identidades linguísticas de seus alunos, posto que há negação de suas identidades e esses passam a assumir outra identidade que lhes é estranha, que não faz parte do ambiente onde vivem e compartilham suas culturas. A escola passa a desempenhar a função preconceituosa, reconhecendo apenas a existência das línguas nativas, mas proibindo a sua utilização no ambiente escolar e privilegiando a língua portuguesa.

Sendo assim, conforme Timbane e Rezende (2016) pode-se considerar que o português continua oprimindo a maior parte da população do PALOP, e isso é aplicável em Guiné-Bissau.

Neste país, o português é implementado como a única língua oficial e do sistema educacional até os dias atuais, mesmo sabendo que ela é a língua menos falada pela população no território nacional. Considerando essas nuances, pode-se perceber que o prestígio da língua portuguesa em sociedade guineense ainda é de tamanha dimensão, mesmo ela sendo a língua de pouca utilização no dia a dia do povo. Ainda assim, a camada populacional que nunca frequentou o estabelecimento escolar continua acreditando que a língua portuguesa é melhor que as línguas étnicas e o guineense. Reconhecemos que essa reprodução não é por acaso, ao que tudo indica, isso se deve à herança histórica, ou seja, durante o período de colonização, os europeus implementaram suas culturas aos povos africanos e, ao mesmo tempo, indicando que a deles é o melhor. Sendo assim, essas ideias permanecem na memória de grande parte do povo, motivo pelo qual a sua reprodução ainda é viva.

À vista disso, pode-se identificar que a questão da língua pode e deve ser discutida na perspectiva da decolonialidade, pois se sabe que, com a língua podemos construir cultura e identidade. A língua, além de ser instrumento de comunicação, ela pode ser utilizada como ferramenta para manipular e subordinar um povo, como visto nas histórias da colonização em África. E, isso também reverbera no contexto do ensino, porquanto se imita os modelos do ensino europeus, mesmo que não coadunam com as realidades locais dos aprendizes e dos professores que ensinam a tal língua, pois acreditam-se que aquelas formas do ensino são únicas e melhores para aplicar na aula. Exemplo disso se vê nos métodos que os professores empregam nas aulas, os seguem apenas para cumprir o protocolo escolar e também por acreditarem que aquilo é melhor, uma vez que foram ensinados assim e, sobretudo, esses procedimentos são frutos de reprodução do ensino colonial. O que Namone e Timbane (2017) chamam do ensino não correspondente à realidade local, porque os professores se baseiam no que os europeus aplicam, portanto, a decolonialidade tem como objetivo, neste caso, quebrar com os paradigmas estabelecidos, tanto no nível social, como no de ensino. Nessa perspectiva, lembra Rezende (2020) que, na concepção europeia, o ensino tem uma carga ideológica no que tange à transmissão de conhecimento de cultura a um povo considerado que não a tem. E, essa ideologia é uma compreensão do que significou a colonização e, principalmente, de que maneira essa colonização continua e, é por isso que ainda nós a chamamos de colonialidade. E, portanto, se não compreendermos esses assuntos e, acima de tudo, se isso continua a ser visto como ideologias no contexto de educação, de modo algum, se pode pensar em decolonialidade.

Essa visão de decolonialidade tem consistência com a de pós-método, como se verá no item a seguir.

2.1.2. Pós-Método

Nesta seção, apresenta-se a discussão de pós-método, o termo designado por Kumaravadivelu (1994), que trata de questões além de métodos desenvolvidos para aprendizagem da língua.

Entendemos que o surgimento da nomenclatura pós-método se deu em resposta, e não de negação da existência de funcionamento de outros métodos e muito menos de eliminá-los. Trata-se de apresentar um pano de fundo diferente daqueles e também demonstrar uma visão distinta de ensino-aprendizagem de língua, seja ela materna ou adicional.

Conforme Leffa (2012), o ensino de língua não deve apenas ocorrer em um universo subjetivo apenas criado pelo estado na lógica imperativa fundamentado no domínio, quer no âmbito do poderio quer baseado no saber, entretanto, deve-se enquadrar dentro de um estabelecido ambiente, levando em consideração aquele espaço e segurando ao professor a possibilidade de atuar dentro do que é necessário naquela determinada circunstância.

O pós-método refere-se em subsidiar um modelo de ensino que transcende os princípios de ensino-aprendizagem de línguas estabelecidos pelas instituições, isto é, os métodos impostos que servem como modelos que orientam os professores no ensino de línguas. Métodos esses fornecidos pelas as instituições escolares, às vezes são incongruentes à realidade dos alunos, uma vez que são impostos aos espaços de convívio em que estes frequentam. Também, pós-método, surge para complementar lacuna e não menosprezar os outros métodos antecedentes, ele tende a possibilitar a capacidade (re)criativa de professores, quer no âmbito da (re)construção e aprimoramento de sua autonomia como na forma pela qual o professor articula no sentido de fornecer o modo mais conveniente de ensino a seus alunos em diversos contextos.

Kumaravadivelu (1994) fragmenta sua recomendação em dez macroestratégias, em conformidade com o pós-método e que podem ser aplicadas pelos professores em suas aulas de línguas. Conforme visto em Kumaravadivelu (1994), essas macroestratégias subdividem-se resumidamente em:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem, gerar e possibilitar uma aprendizagem simultânea no contexto escolar, singularmente em sala de aula entre professor e alunos, o professor precisa ser mediador e, concomitantemente, deve ser o portador em adequar os conteúdos de aula em diferentes contextos;

2. Professor precisa proporcionar ao aluno a interação negociada para que possa haver engajamento deste na compreensão e criação de significado entre seus colegas, e não só, também entre o aluno e seu professor;
3. Diminuir as irregularidades percepçionais entre a intenção de professor e modo de compreensão de aluno perante o que o professor intencionou;
4. Ativar heurística intuitiva de alunos, possibilitá-los a adquirirem conhecimentos linguísticos consideráveis dos preceitos da língua através de descoberta pessoal e que consequentemente os ajuda na comunicação e no uso gramatical da língua;
5. Estimular a consciência linguística do aluno, não tendo como fundamento as regras gramaticais, contudo recorrendo aos trabalhos que demonstram as dimensões valorativas da língua em suas particularidades formais e funcionais.
6. Incorporar a utilização da língua, apresentar a maneira que a utilização da língua é adequada aos diversos contextos linguísticos;
7. Introduzir as competências linguísticas, envolvendo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
8. Proporcionar a autonomia do alunado, ajudá-lo a adquirir o conhecimento suficiente que lhe permita orientar e controlar seu conhecimento;
9. Aumentar consciência cultural, lidar com os alunos e considerando-os como partes de uma cultura na sala de aula, levando em consideração sua identidade;
10. Propiciar a relevância social, iniciando do ambiente do alunado, isso envolve não só a sua esfera escolar em que ocorre o processo de aprendizagem, mas o espaço político e econômico desse aluno;

Todas essas características apontadas por Kumaravadivelu (1994) tendem a não estabelecer e nem qualificar os critérios prescritivos (métodos estabelecidos) no ensino-aprendizagem de línguas, mas sim, colocar de modo lúcido e demonstrar que cada professor pode ser autônomo ao ponto de enxergar o ensino de língua como uma mera prática que gera possibilidades de aprendizagem e, concomitantemente, que esse professor entenda o modo que essa prática utilizada por ele gera oportunidades de aprendizagem a seus alunos. Ademais, essas categorias propõem a imersão e aceitação do aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua, ou seja, o aluno passa a assumir papel de participante ativo na sala de aula enquanto o professor desempenha a função crucial que é possibilitar a interação recíproca entre ele e seus alunos para que haja a aprendizagem e, principalmente, o professor se encarrega em mediar a aula. Também, o professor passa assumir o papel de quem gerar as oportunidades que permitam

os alunos a serem confiantes e autônomos no que concerne a descoberta de aprendizagem, ao mesmo tempo, incentiva-os a conhecerem mais sobre a língua.

Posto isto, pós-método pode ser compreendido em três pontos: primeiro, trata-se da busca de autonomia de professor. Neste ponto, o objetivo é que o professor norteie a aula de acordo com a sua percepção e realidade no contexto em que está a lecionar, e não no que os teóricos dizem que ele deve ou não fazer, pois ele é o mais indicado, isto é, o professor conhece a realidade melhor que metodólogos, singularmente quando se trata da circunstância em que envolve a avaliação de seu alunado. Tal implica que o pós-método cria a oportunidade que atribui ao professor poder e autonomia de decidir a não se sujeitar aos parâmetros que os especialistas e teóricos da área impõem ao longo da história de ensino de língua. Em contraposição, sugere-se que o professor investigue e adote a forma mais adequada de dar aula em contextos de ensino específicos. Segundo, a aprendizagem deve pautar-se em planejamentos e atividades que levem o aluno a tornar-se agente de sua aprendizagem. Ademais, indica-se que se permita inserir um modelo ativo de “aprender fazendo” e abandonar o aspecto passivo de “aprender sentado”. Por último, a recomendação de uma pedagogia crítica, que procura chamar a atenção do professor e aluno no sentido de que não é necessário apenas ter entendimento isolado da língua. Entendimento esse que diz respeito ao conhecimento das nomenclaturas e, que não implicam necessariamente o conhecimento de suas funções dentro do contexto de seu uso. Pois, é necessário ter a compreensão de que saber o português vai além de conhecer a sua estrutura, isto é, deve-se compreender a maneira de usá-la em diferentes contextos comunicativos, tratá-la como ferramenta comum com vista ao benefício da comunidade (LEFFA, 2016). E para engajar-se e posicionar-se socialmente (MOITA LOPES, 2003).

Em síntese, entendemos que essas discussões nos trazem a compreensão que o pós-método trouxe diversas características diferenciais das dos métodos antecessores por propor a autonomia ao professor no que se refere a adotar as medidas singulares mais adequadas ao contexto social. E isso desperta a nossa atenção, principalmente por nos identificamos com essa perspectiva, já que ela nos orienta a perceber que o professor é o responsável por suas práticas na sala de aula. Ele, dotado de uma perspectiva crítica, é o maior conhecedor de seus alunos, principalmente no que diz respeito a quem entende as necessidades de aprendizagem e, portanto, o mais apropriado para buscar e elaborar abordagens adequadas que atendem a necessidade de seus alunos.

CAPITULO 3

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)

O capítulo aqui apresentado possui como arcabouço teórico a Linguística Sistêmico-Funcional, conforme desenvolvida por Halliday (1985, 1994) e seus seguidores, tais como Martin (1992), Eggins (1994), Thompson (1996), e outros.

O antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1932), no início de século XX, reconhece que a língua é uma das ferramentas mais importantes da cultura de determinado povo. Assim, mostra a relação entre a língua e seu contexto de uso, o que influenciou o linguista John Rupert Firth (1890-1960), que começou a fazer as primeiras organizações de linguagem nessa perspectiva. Posteriormente, aluno de Firth, o linguista M. A. K. Halliday (1925) põe em prática as experiências e o conhecimento adquirido com seu professor e as desenvolveu. Deu início no começo de década de 1960, assim, a uma linha de estudo gramatical chamada “Gramática de Escala e Categorias”. A partir desta época, essa linha começou a se alargar, contando com séries de produções de trabalhos científicos (FUZER; CABRAL, 2014).

Essa gramática se preocupa com a língua no seu contexto social de uso, uma vez que entende que a linguagem é viva e se encontra em ocorrências, grupos, em diversos eventos e igualmente sofre influência desses fenômenos apresentados.

Segundo Fuzer e Cabral (2014), as gêneses teóricas da LSF estão delineadas em Halliday (1978, 1985, 1994), Halliday e Matthiessen (2004), Halliday e Hasan (1976, 1989), Eggins (1994), Martin e Rose (2003), Thompson (2004), entre diversos outros pesquisadores que consideram relevante o ambiente e o contexto cultural em que a língua é usada.

Conforme lembra Almeida (2010), a LSF distingue-se de outras gramáticas, porque está inclinada aos estudos de significados e para o uso da língua como elemento social e não como manifestação individual. E, sobretudo, ela tem como objetivo principal, análise de textos escritos e falados.

Ademais, segundo a perspectiva hallidayana, a LSF é um mecanismo para perceber um significado que inclui uma compreensão da língua como escolha. Posto isto, significa que a base de LSF está em relações paradigmáticas e não sintagmáticas. Nesta teoria, o importante não é apenas a opção escolhida, todavia a opção escolhida em referência a outras opções disponíveis.

Para Santos (2014) e Fuzer e Cabral (2014), essa teoria é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos relacionados dos quais nos utilizamos para produzir significados, realizar as coisas no mundo. E cada sistema é um conjunto de possibilidades viáveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É funcional pois explica as estruturas gramaticais relativamente ao significado, isto é, as funções que a linguagem exerce em textos.

Silva (2014) destaca que a LSF é uma teoria sociossemiótica da linguagem, dado que engloba ocorrências sociais em distintas situações. Consequentemente, pode-se perceber que as práticas dos falantes interferem nas suas escolhas linguísticas realizadas com base em sistemas semióticos dentro de contextos interacionais. O autor frisa que “a teoria sistêmica é uma teoria do sentido como escolha, por meio da qual uma língua, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretado como redes de opções interconectadas” (SILVA, 2014, p. 3).

A linguagem humana se manifesta em diferentes situações comunicativas em diversos contextos. Essas manifestações interessam especificamente à teoria LSF para estudar a língua(gem) em suas diferentes circunstâncias interacionais. Seja essa ocorrência no âmbito de estudo de linguagem como sistema que se materializa em textos, em contexto de produção, seja para classificar/avaliar os seres. Expressar sentimento, ver posicionamento do sujeito numa determinada situação comunicacional, tudo interessa ao campo sistêmico-funcional.

A linguagem em LSF é considerada como recurso para manter, trocar e construir significados e é, sobretudo, utilizada no meio social de maneira que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais. Ademais, a linguagem é um modo de proceder, de dar e pedir bens e serviços e informações (FUZER; CABRAL, 2014). Santos (2015) entende a linguagem como “um sistema de significados” que dispõe de um conjunto de recursos que facilita que tais significados aconteçam. Na perspectiva hallidayana, a organização da linguagem não é vista apenas em sua estruturação linguística, mas dependente de uma determinada circunstância social.

Nas análises de textos com base na LSF, todos os significados dispõem de uma relação direta com o contexto social - acima - e uma ligação direta com os elementos léxico-gramaticais - abaixo, dado que os textos carregam interferências do contexto em que foram produzidos. Desta maneira, na perspectiva LSF não se analisa um texto exclusivamente em termos dos elementos léxico-gramaticais. De maneira oposta, cada significado deve ser relacionado, ao mesmo tempo, a práticas sociais e formas linguísticas (SANTOS, 2014).

Dentro desta perspectiva, teorizar a relação entre a linguagem e contexto, sobretudo, a maneira que o contexto insere no texto, é o interesse fundamental dos teóricos de registro. Por isso que a autora frisa que,

(...) a relação entre texto e contexto é teorizada como probabilística e não determinista: um interactante para alcançar uma meta cultural particular é provável iniciar um texto a partir de um gênero particular, e este texto é provável se desdobrar em uma forma particular – mas o potencial para as alternativas está inerente na relação dialógica entre linguagem e contexto (SANTOS, 2014, p.169).

Com base nessa perspectiva, a ligação entre um texto e suas circunstâncias de produção ocorre impreterivelmente pelo contexto no qual é gerado e em que vai ser negociado. O que, de certo modo, implica que há uma relação dialética interna e ativa entre texto e contexto. E, sobretudo, as escolhas linguísticas compõem o contexto social em que o texto é negociado e, concomitantemente, em que elas são estabelecidas pelo mesmo contexto. Por esse motivo que se diz que o texto e o contexto se interdependem, ou seja, um não procede sem o outro.

Os estudos de LSF consideram que a prática linguística exercida em um texto, seja em qualquer situação e local, está imersa em duas categorias de contextos, a saber: contexto de situação e de cultura.

Em função disso, Silva e Pereira (2019) apontam que a construção de significados resulta do contexto social do uso da linguagem, que pode ser concebido como contornado nesses contextos.

Conforme estas autoras, o contexto de cultura é mais abstrato e extenso, ele é concebido como conjunto das práticas sociais exercidas pelos seres humanos. Ele se relaciona à atividade social e à compreensão da utilização da língua pelos seus usuários de modo a fazer sentido em uma cultura. Ademais, lembram Fuzer e Gerhardt (2018) que o contexto de cultura está ligado ao meio sócio-cultural, de modo a abranger ideologia, convenções sociais e institucionais.

Acentuam Fuzer e Cabral (2014) que o contexto de cultura é “macrocontexto”, uma vez que se cria através de convivências e costumes mais comuns que perduram por muito tempo e, sobretudo, eles são partilhados no meio ambiente em que uma comunidade se insere. Nonemacher (2016) lembra que o contexto de cultura ajuda a compreender modos pelos quais

diferentes culturas usam a língua e expressam sentido através das escolhas de determinadas marcas léxico-gramaticais.

Para Fuzer e Cabral (2014), contexto de situação é a circunstância mais momentâneo em que o texto está de fato funcionando. Ou seja, ele é considerado como “microcontexto”, pois se constitui em torno do contexto mais imediato em que o texto se insere. Contexto de situação serve para explicar por que de certas coisas serem proferidas ou escritas numa circunstância particular, e o que deveria ter sido falado ou escrito, mas não foi (SILVA, 2014). O conhecimento desse contexto possibilita aos usuários exercerem algumas previsibilidades, por outro lado, ajuda-os a criar uma compreensão em relação ao que se pode vir no decorrer de uma interação permeado pela fala ou escrita.

O contexto de situação propõe três variáveis que atribuem particularidades aos textos: campo, relações e modo. O campo dá conta do que está ocorrendo, de caráter de acontecimentos sociais cujos colaboradores estão envolvidos. As relações correspondem-se a quem está tomando parte dos acontecidos, isto é, à natureza dos participantes, seus status e suas funções. O modo refere-se à parte da linguagem que está em jogo, ou seja, o que os participantes desejam que a linguagem faça por eles nessa circunstância. O que se relaciona com a organização simbólica do texto, o status que ele possui e sua utilidade no contexto. Compreendendo o canal e modo retórico, isto é, o que está sendo conseguido pelo texto no sentido de naturezas persuasivas, expositivas, didáticas e similares (FUZER; GERHARDT, 2018). Na perspectiva dessas autoras, a cada tipo de situação está ligada a um registro, no qual pode ser concebido como a organização de suportes semânticos que os integrantes de uma cultura usualmente ligam com um tipo de situação.

Dentro de contexto de situação, o campo discursivo se procede por meio da função semântica ideacional e manifestada pelas ocorrências ou pelo ambiente de acontecimentos sociais. Isto é, quem está fazendo o quê para quem, quando, onde, porquê e como. As relações se ocorrem mediante a metafunção interpessoal que se dedica à organização da realidade de sujeitos com as quais nos mantemos comunicação. E o modo (escrito/falado) acontece atentado à metafunção textual que ancora na organização dos significados que abarcam as metafunções ideacionais e interpessoais de uma forma unida e coesa (ALMEIDA, 2010). Essas metafunções vão ser detalhadas adiante.

Em suma, Santos (2014) lembra que os termos *gênero* (contexto de cultura) e *registro* (contexto de situação) indicam as duas maiores categorias da variação de contextos que têm um

efeito no texto. E, por isso, são consideradas as duas basilares dimensões da variação entre os textos.

Compactuamos com a ideia da autora acima mencionada, ao considerar que a linguagem se organiza à volta de um intuito, isto é, uma função. Vamos perceber que essa finalidade determina para os constituintes funcionais da língua as três metafunções: metafunção ideacional, interpessoal e textual.

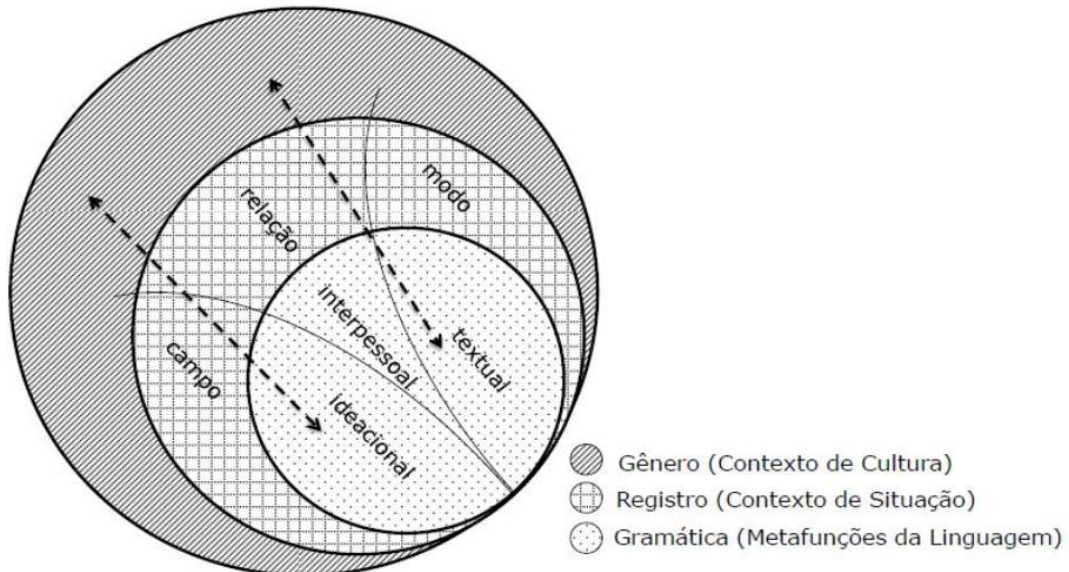


Figura: N 3 Figura de contexto de cultura, contexto de situação e metafunção de linguagem (fonte Silva, 2014, p. 4).

4.1. As metafunções da linguagem

Os significados, conforme lembram Fuzer, Olioni e Cabral (2018); Silva e Pereira (2019), desdobram-se em três maneiras. O que Halliday (1989, 1994); também Hallyday; Mathiessen (2004) e Eggins (2004) denominam de metafunções. Neste sentido, “metafunções” refere-se a diferentes usos da linguagem.

A metafunção ideacional explica como representamos a nossa experiência por meio da linguagem, sendo que, a todo o momento falamos sobre algo, ou de alguém fazendo algo. A interpessoal está ligada às relações sociais que ocorrem entre as pessoas e seus modos atitudinais manifestados através de linguagem, uma vez que expressamos atitudes e sempre exercemos papéis ao usar a língua. Por último, a metafunção textual serve para sistematizar a nossa informação sendo ela mensagem, uma vez que, sempre estamos organizando o nosso enunciar em forma de textos mais ordenados (SANTOS, 2014).

Na perspectiva desse autor, os significados textuais nos auxiliam a organizar a nossa informação enquanto mensagem, dado que estamos constantemente estruturando a nossa comunicação em forma de textos congruentes. Conforme se vê no quadro a seguir, assim se organizam as relações entre sistemas do discurso e metafunções.

Quadro: N° 3 as metafunções e suas divisões.

Metafunção	Significado	Status correspondente na oração
Ideacional	Representar o mundo da experiência	Oração como representação
Interpessoal	Desempenhar relações sociais	Oração como troca
Textual	Criar relevância para o contexto	Oração como mensagem

Fonte: reproduzido em Santos (2014, p.172).

Conforme apresentado nesse quadro, a LSF dispõe diferentes metafunções de linguagem para atender variadas nuances relacionadas ao estudo de textos. Para o desenvolvimento desta dissertação, escolhemos trabalhar com o Sistema de Avaliatividade que está relacionado à metafunção interpessoal, visto que ambos se preocupam em focar a maneira que os professores colaboradores se relacionam com seus alunos, a forma que os julgam perante sua aprendizagem e, também, trata-se de compreender como que os próprios professores colaboradores desta pesquisa avaliam sua instituição escolar. Em seguida, debruçamos sobre o Sistema de Avaliatividade.

4.1.1. O sistema de Avaliatividade

Vian Jr. (2012), Oliveira (2014) e Hoods (2019) lembram que o sistema de Avaliatividade se alicerça na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday. O sistema de Avaliatividade está relacionado à metafunção interpessoal, pois as avaliações que se encontram nos textos têm como objetivo, manter relações entre escritor/falante e o leitor/ouvinte. Os autores acentuam que se pode encontrar a avaliação como um sistema interpessoal ao grau da semântica do discurso.

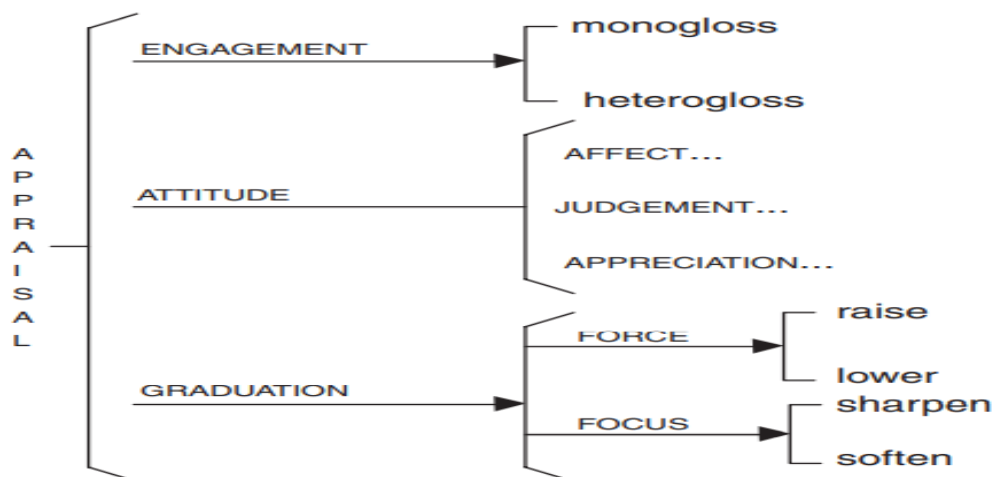
O sistema de Avaliatividade pode ser entendido como uma abordagem que analisa, descreve e explica a maneira pela qual a língua é usada para avaliar, acolher uma atitude, construir personagens textuais e relacionar-se com posicionamentos interpessoais (OLIVEIRA, 2014).

Martin e White (2005) propõem três subsistemas interacionais de domínios de Avaliatividade que se desdobram em: atitude, engajamento e gradação. O primeiro corresponde aos sentimentos, compreendendo as reações emocionais, julgamento de comportamento e de avaliação de objetos e situações. O segundo refere-se as fontes de atitude e a função das vozes a respeito de opiniões no discurso. Terceiro relaciona-se à manifestação gradativa pelos quais os sentimentos são estendidos (ALMEIDA, 2010).

De acordo com as discussões apresentadas anteriormente, o centro da nossa atenção se encontra no subsistema de atitude. Ele vai nos orientar a compreender as reações emocionais, posicionamentos de docentes e, sobretudo, o modo que os professores colaboradores da pesquisa julgam as coisas dentro do contexto de sua profissão.

Para tal, trouxemos Silva (2015) que demonstra o sistema de Avaliatividade elaborado por Martin e Rose (2003), como consta na figura a seguir:

Figura nº 5



Fonte: (MARTIN; ROSE 2005, p.38).

É de suma importância acrescentar que todos os subsistemas de Avaliatividade interligam. Cada um responsabiliza e possui sua particularidade, porém todos são interlaçados. Além disso, Almeida (2010) salienta que a Avaliatividade é um sistema de significados interpessoais; um recurso semântico aplicado para negociar emoções, julgamentos e avaliações. No próximo subitem apresentamos o subsistema de Avaliatividade, a Atitude.

4.1.2. Atitude

O Subsistema Atitude, segundo Almeida (2010) é responsável pela expressão linguística das avaliações, quer no âmbito negativo quer no positivo. A Atitude engloba três extensões semânticas: a emoção, a ética e a estética. Conforme Hoods (2019), o subsistema Atitude compreende-se em três dimensões categóricas, a saber: Afeto, Julgamento e Apreciação.

Afeto refere-se ao registro positivo ou negativo de sentimentos e reações emocionais reais ou inexistentes de avaliador, e esse espaço semântico de Afeto está subdividido em In/Felicidade, In/satisfação, In/Segurança e declinação/inclinação. Por exemplo, no Afeto de In/Felicidade: *estou tão triste/feliz*. Afeto de In/Satisfação: *Não gostei/gostei* de seu presente! Afeto de In/Segurança: envolve medo/coragem. Por exemplo, a minha sobrinha está com *medo/coragem* de pular na piscina. Afeto de Inclinação/Declinação segundo Hood (2019), exprime uma escolha ilusória em que as emoções se relacionam com as circunstâncias futuras, ainda não realizadas, em vez de mostrar as reais/existentes, uma diferença que retrata aquela entre os processos mentais e desejados e emotivos como em: por exemplo: *queria que eles vencessem/gosto deles ganhando*.

Julgamento diz respeito às atitudes comportamentais que manifestam admiração ou crítica do avaliador. Esse também suscita as subcategorias de julgamentos de estima social, estão relacionados à normalidade (quão normal uma pessoa é), à capacidade (quão capaz uma pessoa é) e à tenacidade (quão decido, confiável alguém é). E os julgamentos de sanção social que dizem respeito à veracidade (quão verdadeiro alguém é) e à propriedade (quão ético e correto alguém é) (FARENCENA; FUZER, 2018).

Finalmente, a Apreciação diz respeito ao campo de significados usados para dar valores positivos ou negativos em relação a objetos, fenômenos e produtos de trabalho humano. Aprecia-se o modo como as pessoas reagem às coisas (as perguntas de referências seriam: chamam a atenção? agradam?) à sua composição (equilíbrio e complexidade) e aos seus valores (inovadoras, eficazes e importantes).

Segue abaixo o quadro que resume as discussões a respeito de subsistema de Atitude.

Quadro: nº 4 - Subsistema Atitude

Categoria	Classificação	Definição
Afeto	(IN)felicidade	Emoções relacionadas ao coração.
(IN)segurança	Emoções relacionadas ao bem-estar.	
(DES)confiança	Emoções relacionadas aos objetivos do avaliador.	
Julgamento	Estima social	Capacidade
Tenacidade		
Normalidade		

Sanção social	Propriedade	
Veracidade		
Apreciação	Reação	Qualidade e Impacto
Composição	Equilíbrio e complexidade	
Valoração	Autenticidade e relevância	

Fonte: Adaptado em Martin e White (2005) Pinton e Pereira (2017, p. 271).

Na nossa análise de dados utilizamos as três categorias de Subsistema de Atitude supracitados, dado que o Afeto nos ajuda a compreender a maneira que os professores colaboradores manifestam seus estados emotivos em relação aos seus alunos e suas crenças; a categoria de Julgamento também me auxilia a entender como esses professores se posicionam face às práticas de seus alunos no contexto escolar; e a Apreciação serve como instrumento auxiliador em apreender como os professores avaliam os objetos, isto é, seus materiais escolares, instituição assim como a aprendizagem dos alunos.

CAPITULO 4

METODOLOGIA

O presente capítulo expõe a metodologia do estudo, com a finalidade de esclarecer o contexto e colaboradores e procedimentos de coleta utilizados para se desenvolver esse estudo. Os procedimentos metodológicos utilizados centram-se na pesquisa qualitativa-quantitativa e interpretativista de cunho etnográfico (GRANDE, 2011; SOUZA; KERBAUY, 2017; PROETTI, 2018). Esta pesquisa é qualitativa preponderantemente porque compreende um pequeno número de colaboradores e principalmente não há propósito de fazer generalização. Por outro lado, também tem cunho quantitativo porque há contagem das ocorrências linguísticas na análise, assim sendo, com base nessa contagem a pesquisa traz os dados quantitativos para respaldar linguisticamente as interpretações.

Deve-se acentuar que este trabalho foi submetido e aprovado pela Comitê de Ética em Pesquisa com os Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, sob o Registro do parecer: 3.663.274 na Plataforma Brasil, uma vez que envolve seres humanos. Ou seja, os dados para análise são os depoimentos dos professores colaboradores, que foram voluntários e se dispuseram a dar informações sobre sua prática.

Na seção a seguir apresentamos os procedimentos de coletas de dados.

5.1 Procedimentos da coleta de dados

Todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se compor nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações. A principal providência que o pesquisador deve estabelecer com as pessoas que vão lhe fornecer acesso ao local/dado de pesquisa, tem que fazer a negociação. A negociação, portanto, vai garantir ao professor que todos os dados coletados vão ser segilosos (BORTONI-RICARDO, 2008).

Assim sendo, para a coleta de dados, entramos em contato com o professor guineense, nosso colaborador, que nos auxiliou bastante na obtenção das informações. Ele serviu como coadjuvante em conseguir reunir os dados para essa dissertação, pois sem ele não teríamos conseguido estes dados. A necessidade de estarmos no campo de pesquisa era preciso, mas como não há condição financeira para realizar a coleta, resolvemos executá-la por meio da internet em colaboração com o professor supracitado.

Usamos WhatsApp para manter uma comunicação mais eficiente em troca de informações e, conseqüentemente, para transferimos os anexos, especialmente, o questionário

em formato Word.

Encaminhamos a carta de solicitação da pesquisa que permitiu com que o setor responsável pelo contato com os professores deliberou a aplicação da pesquisa em Guiné-Bissau. Por questões éticas, até porque a Comitê da Ética exige isso dos pesquisadores. Este documento foi elaborado por nós, eu e minha orientadora e contém assinaturas de ambos, especialmente, o carimbo da professora que convalidou que a pesquisa realizada neste país, teve o reconhecimento da Universidade Federal de Lavras – UFLA o conhecimento do Departamento de Ciências Humanas (DCH).

Após essa fase, o colaborador desta pesquisa fez as fotos dos dados e os compilou, em seguida, encaminhou-os para nós, via WahtsApp. O envio dos dados acontece com muitas dificuldades. Às vezes, o coadjuvante se encontra atarrefado com seus deveres, ou à procura dos pesquisados para ter acesso ao questionário aplicado.

Foi elaborado um questionário de seis perguntas relativas ao tema do estudo, visando levar em consideração a colaboração dos professores através de suas contribuições, isto é, suas respostas.

Dito de outro modo, um questionário precisa seguir um preceito básico estrutural em que vai ilustrar seu objetivo. Por esse motivo, inserimos o meu nome no questionário, o da universidade em que estudo e o espaço que consta o nome de colaborador/participante e a escola em que leciona. Acreditamos que essas informações são basilares para aplicação do questionário. O questionário foi elaborado com base em algumas perguntas responsivas direcionadas aos colaboradores. As perguntas aplicadas são, na sua maioria, abertas e escolhemos essa modalidade de pergunta, porque ocasiona as respostas mais detalhadas.

Eis as questões aplicadas para a coleta de dados:

1. Que materiais você usa para ensinar português?
2. Por que você usa esses materiais?
3. Como você usa esses materiais?
4. O que você considera importante ensinar nas aulas da língua portuguesa?
5. Quais as principais dificuldades que você enfrenta no ensino da língua portuguesa e como você lida com elas? Por favor, dê exemplos.
6. Para você, o que é ensinar a língua portuguesa?

5.1.2 Contexto de pesquisa

Os colaboradores que responderam o questionário são de Bissau, sendo docentes das escolas públicas, de 10º a 12º ano de escolaridade.

Como dito anteriormente, Guiné-Bissau é um país, cuja densidade territorial pequena acima de tudo, pobre. O país contém poucas escolas públicas do ensino médio dentro da própria capital e nas zonas rurais quase inexistentes, o que leva muitos alunos a saírem de interior do país para irem estudar na capital para a realização de seus sonhos. Por isso, torna-se difícil direcionar esta pesquisa para fora de capital, uma vez que as escolas públicas mais renomadas se encontram todas concentradas na cidade, centro de Bissau e não são tão distantes uma das outras. Todos os professores colaboradores nesta pesquisa têm grau de ensino superior completo e estão intrinsecamente ligados em exercícios práticos de suas atividades profissionais. Todavia, as escolas públicas, de modo geral, são instáveis, começando nas infraestruturas, poucos professores qualificados, ausência dos materiais escolares, sucessivas paralizações etc., tudo isso se deve à ausência das políticas públicas e educacionais no país.

5.1.3. Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa são professores de língua portuguesa das escolas públicas de Guiné-Bissau, precisamente, da capital, Bissau. Todos eles, aqui figurando com nomes fictícios para atender as orientações do comitê de ética, estão exercendo a profissão ativamente em suas escolas. É grupo de nove professores colaboradores nesta pesquisa e apenas duas delas são de gênero feminino, meninas, do resto todos são homens. No quadro abaixo apresentamos essas informações.

Quadro nº 5

Nome figurativo	Gênero	Idade	Classe de ensino	Nível de formação
Adão	M	25 a 35	10º ano	Nível superior
Bruno	M	27 a 37	12º ano	Nível superior
Ana	F	26 a 30	10º ano	Nível superior
Dino	M	28 a 35	12º ano	Nível superior
Dante	M	29 a 34	10º ano	Nível superior
Flávio	M	30 a 33	[não mencionou]	Nível superior
Inês	F	28 a 31	10º ano	Nível superior
Omar	M	28 a 32	12º	Nível superior

Valdo	M	33 a 36	12°	Nível superior
--------------	---	---------	-----	----------------

Fonte: Autor

Em Guiné-Bissau, os professores são respeitados e considerados pais/mães, porque são entendidos como educadores, mas estes não recebem salário digno e isso os leva a trabalhar em muitas escolas. É corrente ver um professor da escola pública a trabalhar em diversas escolas privadas ou públicas, talvez, duas ou mais escolas, tudo isso é por falta de bom salário.

Ademais, há disparidade de gênero na escola, ou seja, as escolas contêm mais professores do que as professoras, essa disparidade é muito elevada no setor do ensino, isso se deve, também, a grande percentagem de homens que frequentam o estabelecimento do ensino, segundo o Censo de recenseamento de 2009, 30% entre os homens e 16,8% de mulheres que aderem à escola. Ainda, conforme esse recenseamento, a percentagem das mulheres que nunca frequentaram uma instituição de ensino é comparativamente mais superior que a dos homens, isto é, 53,4,8% de mulheres e 33,2% para os homens.

Posto isto, dá-se a entender o porquê que há apenas duas professoras/colaboradoras nesta pesquisa, ao invés de ter um número equivalente de homem e mulher, isso explica a razão de ter quantia disparada dos professores como colaboradores neste trabalho.

Na seção a seguir vamos falar das limitações desta pesquisa.

5.1.4. Limitações da pesquisa

O quadro nº 6 do item de colaboradores desta pesquisa, contém poucas informações a respeito desses professores, pois no momento da elaboração de perguntas não havíamos planejado elaborar as informações em relação à idade, nível mais alto de formação, estado civil e tempo de experiência profissional dos colaboradores.

Naturalmente, poderíamos ter voltado a eles para completar esses dados, mas devido à distância e dificuldade de comunicação, tornou-se difícil voltar a perguntar esses colaboradores, motivo pelo qual inserimos a faixa etária deles, aproximadamente, entre 25 a 35 anos e 27 a 37 anos idade, pois é o que estimamos a partir das informações que temos a partir de terceiros. No que concerne ao nível deles, como havíamos mencionado, não deixamos o espaço no questionário para que os colaboradores preenchessem, mas todos eles são professores formados no ensino superior e exercem suas funções na área de ensino da língua portuguesa nas escolas públicas.

Também, denota-se que esta pesquisa contém apenas duas professoras e sete professores, números esses que não são representativos no que se refere a proporção de gênero

no país, pois se sabe que grande parte das pessoas que atuam no contexto escolar são de sexo masculino.

Convém ressaltar que não delimitamos o número de gênero masculino e feminino dos professores, pois pela experiência que temos como estudante guineense, há poucos números de professoras em Guiné-Bissau. Dessa forma, para ter acesso aos professores colaboradores, tivemos que percorrer essa trilha para o benefício da pesquisa.

No ítem a seguir, falamos sobre os procedimentos de discussão de dados.

5.2.1. Procedimentos de Análise dos dados

O procedimento é compreendido como método ou maneira pelo qual se percorre para chegar ao objetivo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Neste caso, entendemos o procedimento como o método atravessado em busca de resoluções de problemas a serem analisados/discutidos.

As discussões de dados foram realizadas com base nas temáticas apresentadas na fundamentação teórica. A base central para a discussão foi enraizada nas concepções de linguagem. Portanto, fizemos as interpretações dos dados baseando em conceitos estabelecidos pelas concepções de linguagem, isto é, discutir como esses conceitos sugerem e enxergam o ensino da língua(gem), a função da língua, a gramática, leitura etc. Por outro lado, utilizamos a LSF para a discussão dos dados, uma vez que auxiliou em compreender, como os docentes manifestam suas ações por meio de suas atitudes em relação as suas crenças nas aulas.

5.2.2. Recorte dos dados

O recorte foi feito a partir de seleção das respostas mais adequadas à pergunta de pesquisa e também, escolheu-se nove dados de professores colaboradores para análise/discussão desta pesquisa.

Os dados foram fragmentados em diversos excertos, atendendo a seis questões elaboradas, como mencionado no subtópico procedimento da coleta de dados. Em cada pergunta respondida em nove dados dos professores colaboradores acima referidos, fizemos identificações em R1, R2, R3... que correspondem à resposta de primeira pergunta, segunda pergunta etc. Por exemplo, R1 equivale à resposta de primeira pergunta: Que materiais você usa para ensinar português? como apresentada em tópico anterior, procedimentos da coleta de dados.

Vale ressaltar que as letras em destaques (negritadas ou itálicas) nos dados analisados, são feitas por nós para facilitar em organizar e compreender a discussão dos dados desta pesquisa. Por exemplo, em uma das falas do professor colaborador, ele foi perguntado sobre o que acha importante ensinar na aula de português, o professor diz que ensina: “*Verbos, conjugações, preposições*, usando o método de língua segunda, privilegiando mais a oralidade”. Denota-se que colocamos em destaque (em itálico) algumas palavras que são de interesse em análise dessa pesquisa, uma vez que nos orienta a entender e fazer a discussão a respeito do trabalho.

CAPITULO 5

DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, discutimos os dados coletados nesta pesquisa, provenientes dos questionários respondidos pelos professores colaboradores desta pesquisa. As interpretações dos dados apoiam-se no arcabouço teórico discutido no capítulo II, concepções de linguagem e III, Linguística Sistêmico Funcional. Deste modo, a discussão em seguida se estrutura conforme as perguntas de pesquisa.

6.1. Que concepção de linguagem os professores colaboradores privilegiam?

Conforme abordado no segundo capítulo, ao longo das décadas os estudiosos têm se dedicado a discutir teorias de linguagem no ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2011; FUZA; OHUSCHI, MENEGASSI, 2011). Deste modo, entendemos que as concepções de linguagem servem não só para apresentar as diferentes perspectivas sobre o ensino e função da língua(gem) e da gramática, mas também para compreender como quem ensina se envolve com essas teorias ao ponto de adotá-las. Portanto, para se entender o problema de ensino-aprendizagem apontado e para possível tomada de decisões, é relevante compreender como os professores colaboradores desta pesquisa concebem as concepções de linguagem adotadas à sua prática pedagógica. Trazemos nesta discussão, conforme pontuado no capítulo de Metodologia, excertos de nove colaboradores que especialmente se prestam a responder nossas perguntas de pesquisa.

Iniciamos por observar o excerto 1 de Adão a respeito da forma que utiliza seus materiais para ensinar o português:

Excerto 1

Adão R2	Utilizo estes materiais para melhor poder fazer os alunos <i>interagir</i> nas aulas.
----------------	---

No excerto 1, o professor colaborador diz que utiliza seus materiais para estabelecer uma interação com seus alunos. Podemos entender que para ele, ocasionar uma interação entre os alunos, a fim de proporcionar aprendizagem, é mais importante do que apenas focar nos preceitos gramaticais. Vale ressaltar que o Adão se encontra imerso no contexto plurilíngue e a língua a qual ensina não é sua língua materna e muito menos a fala no seu dia a dia, mas, mesmo

assim, ele se interessou, com base em sua resposta, em aplicar seus materiais na aula com a finalidade de possibilitar a interação entre seus alunos. Desta maneira, levando em consideração as discussões tidas mediante as concepções de linguagem, acreditamos que a resposta de Adão se encaixe na concepção de linguagem como interação, considerando que seus materiais lhe sirvam para manter a comunicação. Nesta concepção, os sujeitos são entendidos como seres interativos, dado que é pela interação entre os indivíduos que acontecem as trocas de experiências e conhecimentos. O professor, nessa perspectiva, considera os alunos como agentes sociais e a interação entre eles suscitaria o ponto de partida para uma aprendizagem de língua, assim como fundamentado em Fuza, Ohuschi; Menegassi (2011).

O excerto acima é registrado por marcas de julgamento na perspectiva da Avaliatividade, uma vez que o Adão expressa que utiliza os materiais para auxiliá-lo em fazer com que os alunos possam “interagir” no momento de aulas. Constatou-se que o professor Adão prioriza a interação entre os alunos, já que ela os ajudará a desenvolverem suas percepções e capacidade sobre a língua portuguesa. Logo, o fato de Adão proferir que “*utilizo estes materiais para melhor poder fazer os alunos interagir nas aulas*”, é o julgamento de estima social de capacidade positiva, dado que está a julgar a manifestação positiva do coletivo relativamente à aprendizagem por meio de interação dos alunos. Esse julgamento se refere às atitudes comportamentais que visam promover o desenvolvimento de apreensão de um grupo de alunos. Essa perspectiva possibilita entender o posicionamento do professor quanto a forma de ensino que entende como a mais adequada para proporcionar a melhor aprendizagem da língua.

Em seguida, professor colaborador Adão foi indagado a respeito sobre a maneira que procede para usar seus materiais de ensino da língua portuguesa, ao que respondeu:

Excerto 2

Adão R3	Uso estes na leitura de textos ou na <i>conjugação dos tempos verbais</i> .
----------------	---

No excerto 2, o professor colaborador demonstra explicitamente a sua posição quanto aos materiais que utiliza e como os aplica para o ensino da língua portuguesa. Portanto, denota-se que a concepção da linguagem que o professor Adão prestigia se atrela a que considera a linguagem como expressão do pensamento, pois, nesta concepção, são priorizados os preceitos gramaticais, nos quais estão inclusos as conjugações e os tempos verbais, bem como demonstra o professor. Muito embora, no que se refere à leitura o colaborador não tenha deixado claro se

prioriza ou não uma concepção. Contudo, pelo contexto, dá-nos a perceber que ele está a aplicar a leitura dentro do contexto em que ensina as conjugações verbais. Nesse sentido, concordamos que a perspectiva que enxerga a linguagem como expressão do pensamento é que prioriza esses parâmetros, ensinar a língua dentro de preceitos impregnados pela gramática e que descreve a norma modelar que os alunos vão e devem se espelhar.

O colaborador também apontou o que acredita ser importante ensinar nas suas aulas de língua portuguesa, como por exemplo, “os verbos, adjetivos, as proposições etc.”, como se observa no excerto abaixo.

Excerto 3

Adão R4	O que eu considero importante ensinar nas aulas de língua portuguesa para melhor fazer os alunos participar é importante mostrá-los os verbos , adjetivos , as proposições e não só, textos narrativos, romances. Considero importante ensinar os alunos a conhecer diferente, tempos gramaticais a fim de estarem nas suas orações .
----------------	--

No excerto 3, o mesmo colaborador demonstra a sua inclinação a concepção de linguagem como expressão do pensamento, para ele o ensino de língua portuguesa se engendra em ensinar as classes gramaticais, dentre elas os “*verbos, adjetivos, proposições, os tempos gramaticais* etc.”, para em seguida, adentrar no campo literário e terminar com esses tempos gramaticais que fazem parte de preceitos prescritivos. O professor demonstra a perpetuação de ensinar a língua com base nas normas que devem ser seguidas. Ainda, vale ressaltar que a prescrição nesta perspectiva é tida como um código, ou seja, um conjunto de signos no qual se associam segundo as regras (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011). Em outras palavras, constatou-se que o colaborador se atrelou a prescrição da língua e as regras que devem ser seguidas, uma vez que apontou os epítetos acima mencionados. De mesmo modo, no comentário de colaborador, de maneira bem explícita, se compreende que privilegia as normas que devem ser seguidas para aplicação de um bom ensino a fim de haver a aprendizagem, o que remete a uma abordagem estrutural.??

O professor colaborador manifesta a sua avaliação por meio de categoria de *apreciação de valorização autenticidade* porque ele está avaliando o objeto/algo “*os verbos, adjetivos, as proposições*”, isto é, dar a importância a classes gramaticais. Professor Adão considerou essencial a participação dos alunos, porém, o ponto mais fulcral neste comentário direciona-se a atribuição da importância ao objeto. Assim sendo, é uma apreciação de valorização de

autenticidade, dado que se relaciona ao campo de significados usados com a finalidade de atribuir o valor positivo as coisas ou fenômenos.

Além disso, como qualquer professor, o Adão apresentou a sua perspectiva sobre o que significa ensinar a língua portuguesa:

Excerto 4

Adão R6	Para mim ensinar a língua portuguesa é <i>instruir, orientar</i> alguém <i>comunicar</i> ou <i>expor os sentimentos</i> dessa língua é a arte de fazer alguém <i>ser dotada</i> de <i>vocábulos</i> que lhe possa <i>permitir falar correctamente respeitando as regras estabelecidas</i> .
---------	---

No excerto 4, o professor colaborador reforça a importância de ensinar o português a partir da gramática prescritiva. Nessa perspectiva prescritiva, percebe-se que ao proferir os termos “*instruir, orientar, dotada de vocábulo, falar corretamente* e, sobretudo, *respeitando as regras estabelecidas*”, são orientações que tendem a determinar o conjunto de regras que devem ser seguidas. Com isso, dá-se a entender que este comentário está relacionado a concepção da linguagem como expressão do pensamento, o fato de Adão proferir os epítetos acima destacados, essa perspectiva corrobora com o que Koch (2015) chamou de sujeito sem história, uma vez que, para o colaborador, a língua se encontra bem organizada à disposição para a orientação de seu uso.

Pela ótica da avaliatividade, o professor colaborador demonstra seu ponto de vista em relação ao ensino de língua portuguesa, para ele ensinar a língua portuguesa é “*instruir, orientar etc.*”, o que pressupõe uma *apreciação de reação de qualidade positiva*, sendo que instruir os alunos à aprendizagem da língua é favorável ao professor e, sobretudo, à instituição em que ele trabalha. Para este professor, o ensino da língua portuguesa perpassa a instrução e orientação, também, esse ensino ajuda seus alunos a comunicar e “*expor os sentimentos*”, esse excerto é associado ao *afeto satisfação*, pois o professor demonstra o entusiasmo por colaborar com uma habilidade de clara utilidade prática. Reforçando as ideias apresentadas por Hoods (2019), o afeto satisfação está ligado ao registro positivo ou negativo que envolve sentimentos e reações emocionais do avaliador/avaliado.

Voltando à pergunta de pesquisa, o pequeno quadro abaixo apresenta as ocorrências avaliativas do colaborador relacionado as concepções de linguagem. Denota-se que o posicionamento de professor Adão quanto a essas concepções é incerto, devido ao privilégio manifestado a cada uma delas, como se observa no quadro a seguir.

Quadro nº 6: ocorrência de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	03	00	01
Colaborador 1: Adão			

Fonte: Autor

No total de quatro ocorrências obtidas referentes a avaliações do primeiro colaborador nas questões nos excertos 1, 2, 3 e 4, foram identificados três casos de privilégio de expressão do pensamento, um na interação e zero na linguagem como instrumento de comunicação. Mesmo assim, esse resultado obtido perante ao colaborador, demonstra o quão incerto ele é, quanto ao seu posicionamento no que concerne as concepções de linguagem.

Em seguida, professor Bruno foi questionado sobre os materiais que utiliza no ensino-aprendizagem de português, e deu pormenores, como se constata no excerto 5.

Excerto 5

Bruno R1	Para ensinar a língua portuguesa uso vários materiais de acordo com a necessidade. Ano 2018 e 2019 é o ano no qual trabalho com 12º ano. Então, nesse nível trabalho com o programa de língua portuguesa de 12º produzido pelo INDE, Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Nesse programa os técnicos determinam objetivos, temas, conteúdos, métodos ou estratégias; tempo, recurso e avaliação. Atualmente, tenho o programa traçado para três períodos e programas traçado para quatro meses (de setembro para dezembro do ano 2019). Sob o programa anual ou quadrimestral é que a coordenação dos professores elabora o plano mensal e isso tem como objetivo para evitar a na abordagem da matéria entre os professores do mesmo coletivo. Finalmente, elaboramos o plano diário baseado no mensal. A partir daí é que selecionamos outros materiais para <i>facilitar</i> o ensino de língua portuguesa no nosso país. Falando de outros materiais que usei no ensino da língua portuguesa são: conto de autor, o filho de amor, cujo autor Marinho de Pina (...) <i>Gramática de português moderno</i> de José M. de Castro Pinto, Manuel Neves, Marta do Céu Vieira Lopes; outros materiais cujos conteúdos temáticos gramaticais traçados no programa.
-----------------	---

Neste excerto 5, o colaborador professor Bruno aponta que utiliza muitos materiais para ensinar a língua portuguesa com base no cumprimento do programa estabelecido pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), começando em objetivos, temas, conteúdos, métodos e entre outros. Por conseguinte, ele seleciona os materiais para facilitar o ensino do português na sala de aula em exercício de seu profissionalismo. Denota-se que o professor Adão utiliza a gramática para ensinar o português, embora não tenha apresentado que tipo e como a usa. Contudo, percebe-se que essa gramática é a que considera a língua como

expressão do pensamento, ou seja, a que prescreve as regras que devem ser seguidas pelos alunos, em consonância com a nossa experiência enquanto estudante no contexto educacional guineense, dá-se a perceber que o colaborador Bruno está a se referir à gramática prescritiva.

Segundo a Avaliatividade, a justificativa do professor Bruno face aos materiais que usa no ensino de língua portuguesa se adequa a apreciação de composição de complexidade “*facilitar* o ensino de língua portuguesa (...)”. Trata-se de seguir os preceitos determinados pela INDE com vista a tornar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais acessível para seus alunos. Por outro lado, isso revela a complexidade de dar aula sem acompanhamento de conteúdos que a instituição responsável pela elaboração de materiais didáticos recomenda. Por isso, Bruno acredita que, para que haja uma aprendizagem com êxito, deve-se cumprir com as orientações a ele confiada, pois isso torna o ensino menos complexo.

Para Bruno, o uso de materiais dentro de sala de aula exige todo o cuidado porque existe uma hierarquia que deve ser seguida no ambiente escolar, portanto, ele tem que obedecer aos protocolos de maneira bem estruturada, como se observa no excerto a seguir:

Excerto 6

Bruno R3	Use esses materiais dum forma <i>sistemática</i> , partindo do seguimento do programa e vai até recolha de outros materiais conforme os conteúdos temáticos e gramaticais definidos no programa.
-----------------	--

Em excerto 6, professor Bruno explicou ordenadamente a forma pelo qual se baseia para colocar em prática o cumprimento do programa a ele confiado. Os materiais dos quais se fala, tratam-se de contos, gramática de português moderno e outros conteúdos não mencionados. Portanto, levando em consideração as nuances apresentadas por ele, dá-se a entender que a sua concepção de linguagem está atrelada a de expressão do pensamento. Muito embora, na sua justificativa apresentada não está bem explícita, ao ponto de entender a priori como a que recai a essa concepção. Acredita-se que ao referir neste excerto 6, os termos “gramaticais definidos no programa”, ele está a tratar dos preceitos que lá se encontram e que devem ser seguidas, como bem recomenda essa concepção. De acordo com esta concepção, como bem aponta Possenti (2012), a gramática é prescritiva, dado que determina conjunto de regras que devem ser seguidas de modo rigoroso, com o objetivo de atingir uma boa escrita e fala.

Em Avaliatividade, o colaborador preocupou-se com a forma de utilização de materiais segundo os princípios estabelecidos, o que indica que não é fácil a escolha de sua aplicação, apreciação de composição de equilíbrio, motivo pelo qual afirma que usa esses materiais de

“*forma sistemática*” para atender diferentes demandas de modo mais adequado. Sendo assim, atentando para as escolhas linguísticas, há uma apreciação do tipo de composição de equilíbrio, nesse caso, corrobora um posicionamento de equilibrar a compreensão dos materiais, posto que essa apreciação se trata do espaço de significados usados para dar valores positivos ou negativos, relativamente as pessoas, animais e as coisas, ou seja, essa apreciação se refere ao quão equilibrado o algo é.

Bruno também chamou atenção sobre a importância do ensino do português no contexto guineense e postulou os benefícios que a aula de língua portuguesa possibilita a seus alunos, segundo ele:

Excerto 7

Bruno R4	Na verdade, considero importante ensinar na aula de português quatro competências: <i>leitura, escrita, ouvir e falar</i> . Os alunos <i>imitam o professor</i> . Quando imitam o professor <i>desenvolvem a competência de ouvir</i> , com o ato de <i>ler desenvolvem a competência de escrita</i> .
-----------------	--

Neste excerto 7, o professor colaborador estabelece quatro elementos essenciais para ensinar a língua portuguesa, segundo ele, estabelece as competências de: “leitura, escrita, ouvir e falar”. Ainda, acredita que, se os alunos o imitarem, eles vão desenvolver a sua “competência de ouvir, com o ato de ler desenvolvem a competência de escrita”. A língua portuguesa que o professor ensina não faz parte do seu convívio social, mas ele acredita que a melhor forma de instruir seus alunos a se comunicarem e escreverem bem, é apenas por meio de imitação e, é com base nisso que eles podem desenvolver sua competência, como bem apontou o professor colaborador em excerto acima. Portanto, o comentário do colaborador está intrinsecamente correlacionado a concepção da linguagem como instrumento de comunicação, sendo essa concepção a que trabalha com a competência. Nessa concepção, a leitura é compreendida como o reconhecimento baseado em reprodução de sentido do texto com o intuito do leitor é decifrar a mensagem dentro do mesmo texto (BARCELLOS, 2013). Constatou-se que o colaborador privilegia trabalhar com a competência e não interação, pois ele descreve séries de pressupostos com base nas prescrições descritivas. Ainda assim, vale ressaltar que essa concepção de linguagem priorizada por Bruno ensina o aluno a ter a competência linguística.

Na perspectiva da Avaliatividade, percebe-se que o comentário do colaborador está ligado ao julgamento estimo social de capacidade, assim como demonstram Farencena e Fuzer (2018), desde então que o Bruno se convencionou basear a sua aula em quatro dimensões essenciais “*leitura, escrita, ouvir e falar*” e, ainda, acrescentando o epíteto “*emitam*”, o que pressupõe

uma ação em conjunto, cuja finalidade desenvolver a competência comunicativa e a escrita de seus alunos. Ele preza a importância da participação coletiva dentro do contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Em seguida, Bruno explicou o que entende por ensinar a língua portuguesa.

Excerto 8

Bruno R6	Ensinar a língua portuguesa é transmitir o conhecimento da própria língua a alguém.
-----------------	---

Neste excerto 8, para professor Bruno ensinar a língua portuguesa significa “transmitir o conhecimento da própria língua a alguém”, neste caso, aos seus alunos. Nesse sentido, este comentário está ligado a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, segundo em Fuza, Ohuschi; Menegassi (2011). Pois segundo o entendimento do professor colaborador, parte-se de princípio de que o ensinar a língua pressupõe “transmitir” a compreensão a alguém. No quadro abaixo apresentamos o posicionamento do professor quanto as ocorrências de sua avaliação sobre as concepções de linguagem.

Quadro nº 7: ocorrência de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>03</i>	<i>00</i>	<i>01</i>
Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>02</i>	<i>02</i>	<i>00</i>
Colaborador 2: Bruno			

Fonte: Autor

As ocorrências referentes a avaliações de quatro perguntas em excertos 5, 6, 7, e 8, respondidas pelo segundo colaborador evidenciam que foram privilegiados apenas dois casos de concepção de linguagem como expressão do pensamento, dois casos em concepção de linguagem instrumento de comunicação e zero caso na concepção da interação.

Em excerto a seguir, a professora colaboradora Ana foi indagada a respeito de materiais que usa no ensino de língua português na sala de aula:

Excerto 9

Ana R1	Os materiais que nós usamos para ensinar a língua portuguesa são gramáticas, 1 e 2, antologia, etc.
---------------	---

Neste excerto 9, professora Ana foi perguntada sobre os materiais que usa para ensinar a língua portuguesa, ela deixou claro, inicialmente, que utiliza a gramática e duas antologias, isto é, a antologia 1 e 2.

Pode-se perceber que, o fato de a professora colaboradora mencionar o uso da gramática como um dos recursos que aplica na sua aula de português, isso justifica que a sua presença é importante para a professora, motivo pelo qual a apontou. Contudo, não deixou claro na sua justificativa como a usa e para que finalidade, mas essa justificativa tende-se a ligar a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção tende-se ensinar a gramática com olhar crítico em estabelecer a visão tipicamente “correta”, a que traz juízo de valor, que prescreve conjunto de regras que devem ser praticadas.

A professora colaboradora em excerto a seguir, relativamente ao motivo que a leva a usar esses materiais para ensino do português, justificou que os utiliza:

Excerto 10

Ana R2	porque achamos através dessa que podemos ensinar a língua portuguesa <i>corretamente</i> .
---------------	--

No excerto 10, professora Ana acredita que para ensinar o português é necessário a utilização de gramática (normativa) e antologias, uma vez que esses materiais são mais adequados para a aplicação do ensino do português “corretamente”, relatou ela. Vale relembrar que, nesse excerto, a professora fez a retomada do comentário anteriormente frisado. Portanto, a concepção de linguagem que versa discutir a proposta de certo e errado é a concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois se trata de ditar as regras prontas que devem ser seguidas. Essa concepção é prescritiva no sentido de que, se o aluno seguir as suas prescrições tem grande possibilidade de alcançar o sucesso na língua, ou seja, torna-se fluente e fala corretamente.

A colaboradora também apresentou a forma que usa esses materiais do ensino do português na sua sala de aula e considera que:

Excerto 11

Ana R3	Eu uso esses materiais como materiais básicos da língua portuguesa, cópias retiradas das <i>gramáticas</i> , ativas, e metodologia.
---------------	---

Neste excerto 11, a professora Ana demonstra que os materiais básicos que usa na sua aula são retirados a partir das gramáticas, e essa utilização se baseia por meio de xerox (cópias) de gramáticas. O que não descarta a possibilidade de que a sua aula é regida de regras que devem ser seguidas, pois essa justificativa se trata da continuidade do excerto anteriormente frisado por ela. Portanto, evidencia-se que o comentário da professora Ana, a respeito de materiais que usa no ensino da língua portuguesa, tem como base a gramática prescritiva, a que prescreve regra, segundo qual deve ser espelhada, isto é, a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Porém, a professora não detalhou profundamente a forma da utilização desses materiais, apenas aponta os que usa para dar aula, mas não o modo de sua aplicação no ensino. Todavia, tendo a gramática como elemento básico de ensino, demonstra o quão importante ela é para a professora colaboradora no ensino da língua portuguesa.

Por outro lado, a professora justificou sobre o que acredita ser importante ensinar na aula de português, como se vê no excerto 12.

Excerto 12

Ana R4	Eu considero de importância é os <i>exercícios, leituras e perguntas oralmente</i> .
---------------	--

Neste excerto 12, Ana aponta a importância de aplicar os exercícios, leituras e perguntas oralmente, porém não deixou explícito como ocorrem essas práticas, o que deixou vago a possibilidade de fazer a interpretação dessas características. No que tange às “perguntas oralmente”, trata-se de fomentar aquelas interpelações que exigem a resposta do aluno perante ao que lhe é exposto, em outras palavras, essas perguntas aplicadas são diretas. O que pressupõe que o aluno precisa responder o que é isto e aquilo, de acordo com a pergunta dirigida por professora. A pergunta dessa modalidade visa reforçar a reprodução da prescrição o que comumente se denominam em Guiné-Bissau “chamadas orais”. Assim sendo, entendemos que a concepção relacionada ao comentário da professora colaboradora, relaciona-se a concepção da linguagem como expressão do pensamento.

Pode-se perceber que a professora colaboradora ao longo de suas justificativas privilegiou-se a concepção de linguagem como expressão do pensamento nomeadamente nos excertos 9, 10, 11 e 12, e não escolhendo outras concepções.

Quadro nº 8: ocorrência de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>03</i>	<i>00</i>	<i>01</i>
Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>02</i>	<i>02</i>	<i>00</i>
Colaborador 2: Bruno			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>04</i>	<i>00</i>	<i>00</i>
Colaboradora 3: Ana			

Fonte: autor

Por outro lado, Professor colaborador explica a respeito do que considera essencial ensinar na aula do português, ele apontou:

Excerto 13

Dino R4	<i>Verbos, conjugações, preposições, usando o método de língua segunda, privilegiando mais a oralidade.</i>
----------------	---

Neste excerto 13, professor colaborador reuniu série de lista importante que acredita ser úteis no ensinar da língua portuguesa. Entre elas, estabeleceu-se as classes gramaticais como a mais essencial, constatou-se que o professor apresenta de modo explícito a sua posição quanto ao que julga ser importante ensinar na aula do português. Verifica-se que atribuiu a importância ao ensino de gramática normativa, especificamente, ensino de verbos e suas conjugações assim como as preposições, por outro lado, considera importante o uso do método de segunda língua no ensino do português. Mas não deixou claro que método seria esse, porém ao que tudo indica, percebe-se que deu ênfase à oralidade, pois acredita que é essencial a sua aplicação no ensino-aprendizagem da língua. Verificou-se também que o professor colaborador utiliza diversas formas e as compreende como importante para empregar no ensino de língua e, principalmente, considera a interação como a mais essencial na sua aula. Por isso, deu-se a entender que o professor colaborador está priorizando a concepção de linguagem como interação, embora ele não descarte a possibilidade de ensinar as regras gramaticais na sua aula, mas o mais essencial se encontra no ensino da oralidade.

Em depoimento do professor Dino, apenas contém um caso de concepção de linguagem interacional, como visto em excerto 13. Ele enfoca essa concepção porque acredita que, para

aprender o português, é mais importante ensinar a oralidade a fim dos alunos aprenderem se interagir. Oriente-se no quadro 9, o caso de ocorrências de avaliação na última coluna abaixo.

Quadro nº 9: ocorrências de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	03	00	01
Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	02	02	00
Colaborador 2: Bruno			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	04	00	00
Colaboradora 3: Ana			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	00	00	01
Colaborador 4: Dino			

Fonte: autor

No que concerne aos materiais de uso no ensino de língua portuguesa no contexto educacional guineense, para professor colaborador Dante, ele justifica que:

Excerto 14

Dante R1	Os materiais que eu uso para ensinar são: primeiro trabalho com plano de aula e de seguida uso a gramática , programa curricular de M.E.N e outros materiais que facilita a nossa aula de língua portuguesa. Por exemplo, a oralidade , esse ritmo que domina mais a nossa aula para poder facilitar os alunos a dominarem a língua portuguesa.
-----------------	--

Neste excerto 14, o professor colaborador Dante explica a questão relativamente aos materiais que utiliza na aula de português, ele demonstrou que trabalha com plano de aula, uso de gramática, programa curricular de Ministério de Educação Nacional, ainda aplica outros materiais na sua aula. Contudo, pode-se perceber que o professor colaborador privilegia a concepção de linguagem como interação, pois segundo ele, a interação/oralidade, dado que pode “facilitar os alunos a dominarem a língua portuguesa”. Vale ressaltar que a visão de expressar corretamente é impregnada pela concepção de linguagem como expressão de pensamento e, às vezes, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, mas, aqui, o professor está retomando a ideia ilustrada anteriormente a respeito de sua justificativa sobre os materiais que utiliza com a finalidade de possibilitar a interação entre os alunos, uma

vez que essa interação é que molda a capacidade comunicativa assim como da escrita de seus alunos.

Em Avaliatividade, o excerto 14, enquadra-se na categoria de apreciação do subtipo composição de equilíbrio “materiais que facilita a nossa (...)”, pois Dante trata das questões relativamente aos materiais que usa para facilitar a compreensão do conteúdo para seus alunos na sala de aula, decerto a sua mediação por meio de criar a possibilidade de maior entendimento entre aprendizes com a finalidade de dominarem a língua portuguesa é um desafio para ele, visto que gera grande dificuldade. Contudo, professor Dante demonstrou a determinação em viabilizar diversas formas que permitem exercer uma aula mais dinâmica e produtiva.

Ainda, no excerto a seguir, o professor colaborador relatou a respeito do uso de materiais no ensino, ou seja, maneira pelo qual os utiliza para dar aula de português e ele apontou que:

Excerto 15

Dante P2	Uso esses materiais porque acho que são materiais necessários para poder <i>facilitar</i> os alunos atingirem seus objetivos que é <i>expressar bem</i> o português e <i>saber escrevê-la bem</i> .
-----------------	---

Neste excerto 15, o professor Dante revelou a importância de uso de materiais no ensino da língua portuguesa, cuja finalidade é proporcionar “os alunos atingirem seus objetivos que é *expressar bem* o português e *saber escrevê-la bem*”, portanto, o fato de proferir os epítetos acima em destaques, corroborou-se com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, posto que nessa concepção o critério de avaliação está ligado à concepção de “certo e errado”, relativamente aos modelos que devem ser seguidos para a obtenção de uma aprendizagem desejável na língua-alvo.

Na ótica de Avaliatividade, o excerto 15 demonstra uma apreciação de composição de equilíbrio, pois face a muitos materiais existentes, o professor colaborador considera-os como os mais essenciais para proporcionar uma compreensão de conteúdo, os utiliza com a finalidade de “facilitar” seus alunos a aprender falar e escrever a língua portuguesa fluentemente, vale ressaltar que no contexto em que o professor colaborador ensina a língua portuguesa, pouco se escreve e se fala essa língua.

Por outro lado, professor Dante apresenta a forma que esses materiais servem para sua utilização no ensino do português no contexto escolar, como se pode perceber no excerto abaixo.

Excerto 16

Dante R3	Uso esses materiais através da <i>interatividade</i> com os alunos. Para poder fazer os alunos compreenderem com <i>facilidade</i> a matéria que leciono. Só plano de aula que é meu, do resto são partilhados com os alunos.
-----------------	---

Em excerto 16, o professor colaborador apontou destaque à interatividade num contexto social em que a língua portuguesa é dificilmente falada, tanto para ele e quanto para os seus alunos, de modo geral, é incomum o uso da língua portuguesa na comunidade guineense, uma vez que é uma das línguas menos conhecida e menos falada. Apesar disso, evidencia-se que para o professor Dante, a aprendizagem de língua se ocorre a partir de interação, o que segundo a sua concepção, usando esses materiais com vista a possibilitar a interatividade, facilita a compreensão da língua portuguesa aos seus alunos, portanto, o professor colaborador privilegia a concepção de linguagem como interação, considerando-a o mais fundamental para o ensino-aprendizagem de português. Ademais, pode-se perceber que a interação é o meio mais proveitoso para proporcionar uma aprendizagem de língua-alvo, deixando neste excerto 16, o ensino de regras que os alunos precisam/devem seguir/obedecer.

Em Avaliatividade, o colaborador Dante em excerto 16 retrata que utiliza esses materiais para interagir com seus alunos a fim de oportunizá-los a perceber o conteúdo com facilidade. Face a isso, professor entende que é apenas com a sua interferência em possibilitar uma providência que pode permitir a compreensão entre os aprendizes. Assim sendo, por Dante tenha apontado epíteto “*facilidade*”, indica que há complexidade que apenas ele na qualidade de professor precisa exercer o papel preponderante para mitigar as dificuldades de seus alunos. Portanto, a colocação do professor colaborador se enquadra em apreciação de composição de equilíbrio porque se trata dele mitigar as complexidades existentes e torná-las mais acessíveis aos seus alunos.

No excerto 17, professor Dante vai apontar o que considera importante ensinar para seus alunos, ou seja, o que é inevitável ensinar na língua portuguesa e ele mostra que:

Excerto 17

Dante R4	O importante para mim é a <i>oralidade</i> e a escrita baseando nos materiais didáticos para efeito.
-----------------	--

Neste excerto 17, o professor colaborador vai sustentar a sua ideia sobre o que considera importante ensinar na aula de português, ele tem diversas possibilidades de escolher uma das

concepções para aplicar durante o seu exercício profissional, mas resolve partir por meio de convívio, isto é, a concepção interacional da linguagem. Nessa concepção, a participação do indivíduo é considerada como crucial, pois envolve não só a aprendizagem de língua-alvo, mas reconhece o contexto cultural e identitário do sujeito engajado dentro de sala de aula, também leva em conta a existência de sua variedade linguística sem impregnar o juízo de valor. Por isso, fato de o professor Dante priorizar a oralidade, como visto acima, demonstra que ele se compactua com a concepção da linguagem como interação.

Constata-se também que o professor Dante demonstra segundo a sua percepção o que considera ensinar a língua portuguesa para ele.

Excerto 18

Dante P6	Ensinar a língua portuguesa é fazer os alunos <i>saberem falar bem</i> a língua portuguesa e também <i>saber ler e escrever bem</i> o português, porque é a língua oficial do nosso país.
-----------------	---

Em excerto 18, considerando o contexto em que o professor se encontra, contexto esse que tem como o modelo do ensino de língua portuguesa configurado no de Portugal e, principalmente, os materiais didáticos utilizados no ensino dessa língua, inclusive os dicionários e gramáticas do português são oriundos e elaborados em Portugal. Ainda assim, o professor defende a aplicação do modelo enlaçado a concepção da linguagem como expressão do pensamento, pois se trata de entender “ensinar a língua portuguesa é fazer os alunos *saberem falar bem* a língua portuguesa e também *saber ler e escrever bem*”, conforme lembra o professor colaborador. Portanto, essa perspectiva do entendimento de ensinar a língua se associa com a de concepção de linguagem como expressão do pensamento, dado que essa teoria prioriza promover o caráter avaliativo que antepõe a ideologia do certo e errado, baseado em um molde descritiva que orienta a forma a ser seguida a fim de proporcionar conhecimento na fala e na escrita.

Denota-se que na última coluna abaixo do quadro nº 10, professor Dante aponta cinco casos de concepção de linguagem, entre elas, três estão enlaçadas ao privilégio a concepção de linguagem como interação, começando em excertos 14, 16 e 17, apenas houve dois casos em excertos 15 e 18, que são demonstrados em concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Quadro nº 10: ocorrências de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	03	00	00

Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	02	02	00
Colaborador 2: Bruno			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	04	00	00
Colaboradora 3: Ana			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	00	00	01
Colaborador 4: Dino			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	02	00	03
Colaborador 5: Dante			

Fonte: autor

A respeito do ensino, cada professor tem a sua percepção do que se pensa sobre ensino-aprendizagem de língua, dessa maneira, para professor Flávio:

Excerto 19

Flávio R6	Ensinar é <i>orientar</i> cientificamente o aluno na pesquisa, na produção e na representação de temas.
------------------	---

O colaborador Flávio entende o ensinar a língua portuguesa como “orientar cientificamente” o aluno no que tange à investigação, assim como apontou em produzir e na representação dos temas. Portanto, o termo “orientar” filia-se mais a concepção da linguagem como interação, já que essa concepção considera o sujeito no contexto do ensino como ser interativo em constante (con)vivência com a linguagem. E, também, essa concepção possibilita os alunos a serem independentes e, sobretudo, a saberem criar o espaço investigativo em diversas temáticas para que possam conhecer mais sobre a língua.

Portanto, evidencia-se que no relato do professor Flávio, apenas há um comentário que é apontado para a discussão, assim sendo, essa justificativa do professor colaborador demonstra privilégio a concepção da linguagem como interação em seu único excerto 19, como bem se verifica na última coluna do quadro nº 11 das ocorrências de avaliação.

Quadro nº 11: ocorrências de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	03	00	01

Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	02	02	00
Colaborador 2: Bruno			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	04	00	00
Colaboradora 3: Ana			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	00	00	01
Colaborador 4: Dino			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	02	00	03
Colaborador 5: Dante			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	00	00	01
Colaborador 6: Flávio			

Fonte: autor

Segundo a professora colaboradora Inês, no ensino aprendizagem do português é indispensável o uso de:

Excerto 20

Inês R1	Guia gramatical, gramática do português, antologia de textos português, dicionário e <i>dicionário de verbos</i> são esses materiais que usamos para ensinar português.
----------------	---

Neste excerto 20, a colaboradora Inês foi interpelada a respeito de materiais que utiliza para ensinar a língua portuguesa. A professora colaboradora apontou a “guia gramatical, gramática do português, antologia de textos português, dicionário e dicionário de verbos”, ou seja, para ela, parte-se de princípio de que ensinar o português deve-se fundamentalmente basear nos materiais por ela elencados. Sendo assim, entre os materiais do ensino de língua portuguesa que a professora elencou, nos atrelamos ao uso da gramática. Pois entendemos que que o ensino da gramática baseada em regras consideradas como modelos que devem ser espelhados, está interlaçado a concepção de linguagem expressão do pensamento, portanto, a gramática da qual a professora se trata, neste caso, é aquela, cuja norma é a referência para os alunos, isto é, a gramática prescritiva.

Em suma, percebe-se que a professora Inês apresentou um relato a respeito de concepção de linguagem como visto em excerto 20. Assim, o comentário apresentado pela professora está

enlaçado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, vê-se isso na última coluna do quadro nº 12.

Quadro nº 12: quadro de ocorrências de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>03</i>	<i>00</i>	<i>01</i>
Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>02</i>	<i>02</i>	<i>00</i>
Colaborador 2: Bruno			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>04</i>	<i>00</i>	<i>00</i>
Colaboradora 3: Ana			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>00</i>	<i>00</i>	<i>01</i>
Colaborador 4: Dino			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>02</i>	<i>00</i>	<i>03</i>
Colaborador 5: Dante			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>00</i>	<i>00</i>	<i>01</i>
Colaborador 6: Flávio			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	<i>01</i>	<i>00</i>	<i>00</i>
Colaboradora: Inês			

Fonte: autor

Professor Omar relata sobre os materiais que utiliza para ensinar a língua portuguesa e ele salienta que:

Excerto 21

Omar R1	Os materiais que uso no ensino de língua portuguesa são seguintes: <i>gramática, prontuário, dicionário, plano da aula, caneta, quadro, giz e apagador.</i>
----------------	---

Neste excerto 21, o professor colaborador apresenta os materiais que usa no ensino de língua portuguesa, dentre eles, se destacam: a gramática, prontuário, dicionário, plano de aula, caneta giz e apagador, esses materiais devem ser os que se encontram ao seu alcance para assim possibilitar um bom ensino para os seus alunos. Percebe-se que o professor Omar apontou os detalhes que talvez possam ser considerados pequenos, mas para ele faz toda a diferença,

motivo pelo qual os elencou. E, isso não só justificou a precariedade dos materiais didáticos, mas, sim, confirma o quão escasso o material é na instituição em que leciona, este é o exemplo de muitas escolas públicas guineense e também a realidade de muitos professores. Diante disto, os materiais apresentados por professor colaborador parecem ser fundamentais na sua aula e, de igual modo, são indispensáveis no ensino-aprendizagem do português. Portanto, constata-se que o fato de professor Omar listar series de materiais, principalmente, a gramática em destaque (em primeiro lugar), isso demonstra o quão substancial ela é. Com isso, indica-se que o professor está a seguir um protocolo, ou seja, essa justificativa alinha-se a concepção de linguagem como expressão do pensamento, dado que essa concepção enxerga gramática como a que prescreve conjunto de regras que devem ser seguidas.

No excerto a seguir, professor Omar justifica a forma que utiliza os materiais que estão em sua posse, segundo ele:

Excerto 22

Omar R3	<p>Uso esses materiais em diferentes situações. Quanto a gramática o seu uso é necessário na <i>transmissão</i> dos conteúdos relacionados com o <i>ensino das regras gramaticais</i>; quanto ao prontuário o seu uso assenta na investigação das <i>novas palavras</i> (neologismo) e na integração das novas palavras no vocabulário português (estrangeirismo). O dicionário é usado na consulta de palavras difíceis.</p>
----------------	---

Neste excerto 22, o professor colaborador mostrou detalhadamente a forma que utiliza seus materiais em diferentes contextos do ensino, começando pelo uso da gramática, uma vez que a sua aplicação é necessária em “transmissão dos conteúdos relacionados com o ensino das regras gramaticais”, denota-se que o comentário do professor, inicialmente, privilegiou-se a concepção da linguagem como instrumento de comunicação, posto que o professor colaborador apontou sobre o ensino de regras a serem seguidas. Quanto ao estudo relacionado ao prontuário, na concepção de professor Omar abarca a aquisição de novos vocabulários que reforça a ideia de suportar o ensino de gramática baseada na tendência de concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A necessidade de uso de gramática parece ser imperativa para o professor, pois segundo este colaborador da pesquisa, a utilização daquela ferramenta se trata da necessidade de transmitir os conteúdos aos seus alunos.

No que tange ao relato do colaborador desta pesquisa face ao privilégio de concepção de linguagem, denota-se que professor Omar se corroborou em sua declaração nos excertos 21 e 22 com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A respeito dessa

concepção de linguagem apontada por ele se encontra no quadro nº 13 de ocorrências de avaliação, no ultimo campo abaixo.

Quadro nº 13: ocorrências de avaliação

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	03	00	00
Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	02	02	00
Colaborador 2: Bruno			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	04	00	00
Colaboradora 3: Ana			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	00	00	01
Colaborador 4: Dino			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	02	00	03
Colaborador 5: Dante			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	00	00	01
Colaborador 6: Flávio			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	00	01	00
Colaboradora: Inês			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	01	01	00
Colaborador: Omar			

Fonte: autor

No ensino de uma língua, seja ela materna ou não, professor necessita de material (is) didático(s) que sustenta e orienta sua aula para melhor facilitá-lo e, principalmente, para possibilitar a compreensão aos aprendizes, portanto o professor Valdo sustenta que:

Excerto 23

Valdo R1	Para ensinar português eu uso texto de apoio, como <i>gramática</i> etc.
-----------------	--

Neste excerto 23, o colaborador professor Valdo questionado a respeito dos materiais que utiliza no ensino de língua portuguesa, ele deixa claro que usa “texto de apoio, como gramática” na sua aula. Dessa maneira, ao indicar os dois materiais de uso para viabilizar seu ensino, isso denota que há precariedade de ferramentas que o serve como suporte para fornecer uma boa instrução a seus alunos a fim de terem uma aprendizagem eficaz. A gramática apontada por professor colaborador não explicita se é descritiva ou não, mas ao que tudo indica, trata-se de gramática prescritiva, aquela que prescreve conjunto de regras que devem ser seguidas, isto é, a que estipula o modelo que a sociedade deve-se orientar como espelho e, sobretudo, a que preocupa com ensino de estruturas sintáticas e regras gramaticais da língua, cuja concepção de certo e errado. Percebe-se que a concepção de linguagem que interessa e estabelece essas normas supracitadas é a concepção de linguagem como expressão do pensamento, ela se preocupa em reforçar ideia de ensinar a língua baseando em privilegiar o ensino da estrutura de língua com base em estipular o juízo de valor.

Em excerto a seguir, professor colaborador relata sobre os materiais que usa no ensino do português dentro de sala de aula, segundo ele:

Excerto 24

Valdo R2	Eu uso esses materiais porque a escola <i>padece</i> de <i>materiais</i> para <i>facilitar</i> o trabalho, (...)
-----------------	--

Neste excerto 24, Valdo ainda retoma a concepção anteriormente apresentada sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Aqui ele deixa claro que na sua aula apenas se orienta com as duas ferramentas, acreditamos que não há condição que o possibilite a adquirir outros materiais além dos que detém, observa-se que o problema desse caráter parece não ser apenas do professor Valdo, pois muitos colaboradores já apontaram esse tipo de incômodo que é o dever de estado, dar a condição mínima para que a escola tenha materiais suficientes com vista a promover um ensino de qualidade a seus alunos.

Em Avaliatividade, o comentário feito por professor Valdo se trata de apreciação de valoração negativa “escola padece”, pois assinala a ausência de materiais de ensino que pode ajudar de modo significativo em subsidiar uma boa aula e conseqüentemente em atender a necessidade de aprendentes. Constata-se que Valdo atribuiu indiretamente uma qualidade negativa à escola no sentido específico, por a instituição não conseguir ampará-lo em pormenores mais essenciais que o permite a ter facilidade em dar aula almejada.

Ainda assim, professor demonstra em sua justificativa a seguir face ao que considera importante ensinar na aula do português, como se observa no excerto a seguir.

Excerto 25

Valdo R4	O que eu considero importante nas aulas de língua portuguesa <i>é a gramática</i> , isto por ou a <i>gramática tem bom estruturada</i> na sua <i>composição</i> .
-----------------	---

Neste excerto 25, professor colaborador, ao ser questionado a respeito do que considera mais importante ensinar em sua aula do português, ele declara que “o que considero importante nas aulas de língua portuguesa é a gramática”. Para ele, o ensino de gramática talvez seja o mais essencial, pois segundo seu entendimento, a gramática reúne uma estrutura em sua composição. Talvez essas características sejam relevantes ao seu olhar e, principalmente, despertam a sua atenção, assim sendo, observa-se que esse comentário do professor Valdo se tende a privilegiar a concepção da linguagem como expressão do pensamento, porquanto deu valor ao que a gramática recomenda atribuir, começando pelas estruturas que devem ser vistas como aspectos importantes no ensino da língua.

Em sistema de Avaliatividade, cujo subsistema de atitude, a justificativa de professor colaborador se enquadra em apreciação de valoração de autenticidade “*gramática tem bom estruturada* na sua *composição*”, sendo que esta categoria se tende a apontar o significado e valor em relação aos objetos ou fenômenos, valor esse que pode ou não, ser positivo. Neste caso, o professor atribuiu a relevância à gramática, pois para ele, o uso da gramática é muito fundamental em sua aula, posto que ela contém uma estrutura e composição favorável tão eficiente.

Denota-se que nos relatos do professor colaborador, nos três excertos apontados, todos eles estão ligados ao privilegio de concepção de linguagem como expressão do pensamento. Portanto, ele demonstra privilegio a essa concepção de linguagem nos excertos 23, 24 e 25. Conseqüentemente, os números de casos de privilegio de concepção de linguagem confirmado por professor Valdo podem ser constatados no penúltimo campo abaixo de quadro nº 14.

Quadro nº 14

Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	03	00	00
Colaborador 1: Adão			
Concepções de Lgg	Exp. Pensamento	Comunicação	Interação
Números de casos	02	02	00

Colaborador 2: Bruno			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	04	00	00
Colaboradora 3: Ana			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	00	00	01
Colaborador 4: Dino			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	02	00	03
Colaborador 5: Dante			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	00	00	01
Colaborador 6: Flávio			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	00	01	00
Colaboradora 7: Inês			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	01	01	00
Colaborador 8: Omar			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números de casos	03	00	00
Colaborador 9: Valdo			
Concepções de Lgg	<i>Exp. Pensamento</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Interação</i>
Números totais de casos	14	04	05

Fonte: Autor

Face às discussões apresentadas relativamente à resposta da primeira pergunta de pesquisa, percebe-se que a concepção de linguagem para professores colaboradores não é sólida ou linear, todavia circunstancial. Ao que tudo indica, eles se afiliam principalmente a perspectiva que concebe a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, a concepção prescritiva da gramática que compreende a língua como conjunto de regras que devem ser seguidas, com o objetivo de ter êxito na fala assim como na escrita, no que tange ao ensino-aprendizagem do português. Observa-se que os números de privilegio de concepção de linguagem como expressão do pensamento constituiu-se em 14 casos, é o mais substancial em relação às outras, enquanto a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, reuniu, em sua totalidade, 04 casos apurados e a concepção de linguagem como interação agrupam-se em 5 casos. Todos esses casos aqui, são os que a pesquisa nos apresenta sobre a maneira que os professores colaboradores enxergam e justificam suas concepções de linguagem

no ensino-aprendizagem do português no contexto guineense, principalmente, aos professores das escolas constituintes dessa pesquisa. Essa visão de concepção de linguagem como expressão do pensamento, a mais prestigiada por colaboradores, não aborda as condições importantes para que a pessoa/aluno se aprenda o português de modo apropriado, pois ela se trata em prescrever séries de regras que devem ser seguidas, trata-se em difundir o ensino de língua em um molde bem restrito, impossibilitando, assim, a progressão criativa do aluno. Por outro lado, a função da língua se trata em exteriorização do pensamento e, ao mesmo tempo, a linguagem é, de certo modo, é considerado “dom”, em que o aluno/aprendiz é quem controla a sua comunicação como abordado no quadro nº 2.

Apresentamos, de modo sucinto, na seção seguinte o que a literatura nos diz sobre a concepção da linguagem na perspectiva interacional.

6.2. O que a literatura recomenda?

Esta pergunta de pesquisa tem como objetivo resgatar as ideias centrais apresentadas em segundo capítulo sobre as concepções de linguagem, sobretudo que versa a respeito de concepção de linguagem como processo de interação, respaldando em autores como Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011); Possenti (2012); Barcelos (2013); Koch (2015). Sendo assim, a concepção interacionista da linguagem é a que aborda as circunstâncias mais apropriadas para ensino do português principalmente no contexto guineense, no qual a língua portuguesa não é materna para grande parte de alunos. Esta visão de linguagem recomendada pela literatura é tão crucial especificamente para o contexto multilíngue, pois além de considerar a gramática como internalizada, isto é, conjunto de regras que o falante conhece suficientemente e os coloca em prática para manter a comunicação com interlocutores na situação real do uso de língua, ela também considera essa gramática como a contextualizada, conforme foi apontado no quadro nº 2. Além do mais, entende-se essa concepção como a mais adequada para o ensino de português porque ela compreende a função da língua como o agir sobre o outro por meio da interação desde reais necessidades comunicativas e ainda reconhece que o sujeito se constrói na e pela linguagem e a linguagem é a própria interação. O que pressupõe a entender que esta concepção proporciona ao aluno a responsabilidade de exercer uma reflexão sobre a própria língua ensinada e assim possibilitando um ensino mais eficiente que o permite a desenvolver a sua cognição no que tange a aprendizagem da língua no contexto escolar por meio da interação. De igual modo, a concepção da linguagem como processo de interação corrobora em mobilizar o

aluno a se tornar independente quer no sentido de compreender a língua em seu uso real, assim como a ter o conhecimento em diferenciar contextos diferentes do uso comunicativo em determinada circunstância, com vista a ser autônomo em construir o seu saber sobre a língua. Também, acredita-se que essa concepção além de servir para aplicar ao ensino de língua e no reconhecimento de suas variedades, ela aponta e, ao mesmo tempo, possui uma visão densa ao ponto de indicar para o ensino e aprendizagem de língua, o que não é o foco desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem como objetivo não só de apresentar os resultados finais obtidos durante as discussões/interpretações de nove dados com base em concepções de linguagem e LSF, mas também de apontar a relevância desta pesquisa e também suscitar as reflexões que possam promover a transformação do modelo do ensino e de novos enfoques pedagógicos de ensino de língua, especialmente considerando o contexto social guineense. Assim como apontar o benefício da relação de língua e decolonialidade propõe a esta pesquisa.

Resultados finais

Levando em consideração as discussões feitas no capítulo anterior até aqui, evidenciou-se que a concepção de linguagem como expressão do pensamento é a mais considerável dentre os nove dados compilados. Embora professores colaboradores não se limitem apenas a uma concepção, ou seja, nas suas aulas postulam diferentes concepções de linguagem, mas a mais dominante é a concepção de linguagem como expressão do pensamento, com quatorze casos enfocados. Vale ressaltar que essa concepção é aquela que serve de modelo tanto para os professores quanto para os alunos, isto é, a concepção segundo a qual estabelece as normas que devem ser seguidas para a obtenção de boa aprendizagem, porém não ensina a variedade linguística e muito menos reconhece a sua existência, uma vez que isso não é de seu interesse. Quanto à LSF, em sistema de Avaliatividade, observou-se que há mais relatos de categoria de subsistema de Atitude, nomeadamente a categoria de apreciação que atribui valor, quer ele positivo ou negativo dos seres e fenômenos na criação humana. Denota-se que os professores colaboradores desta pesquisa atribuem valores negativos e positivos não só aos seus materiais do uso na sala de aula, mas também às instituições escolares nas quais exercem o profissionalismo e assim dando a perceber claramente suas posições quanto ao que relatam sobre esses aspectos.

Esta pesquisa também nos orientou a perceber que os professores colaboradores deste trabalho priorizam ensinar a língua portuguesa no contexto guineense com base nas normas que regem os preceitos a serem estudadas, concepção essa que distancia de exercer ensino acolhedor, a que não leva em consideração o contexto do uso real da língua. Essa concepção é aquela que determina que os alunos apenas podem aprender a língua quando seguem os princípios prescritos pela gramática tradicional/normativa.

No entanto, este trabalho se inscreve a concepção de linguagem como interação, sendo que essa concepção propõe o ensino de língua voltada a contemplação da realidade dos alunos sem que haja preconceito e, principalmente, reconhece a existência de variedade e a respeita. Por esse motivo, sugere-se assim essa concepção de linguagem como interação para o ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, acredita-se que ela vai ao encontro do aluno, uma vez que o ensino de língua nessa concepção valoriza, sobretudo a interação, proporcionando o aluno a ser autônomo no que tange a construção de conhecimento sem que este fique atrelado aos preceitos estabelecidos pela gramática. Ainda assim, essa concepção além de reconhecer a variedade e heterogeneidade linguística, ela possibilita que a avaliação aos alunos ocorra mediante ao contexto de uso da língua, não o negando e muito menos fazendo o juízo de valor sobre a variedade menos valorizada. Em suma, acredita-se que é apenas com o reconhecimento de existência de variedade linguística e implementação de seu ensino em diferentes contextos que viabiliza a percepção em aprender a língua de maneira mais adequada, isto é, por meio de uso de concepção de linguagem como processo interação. Isto posto, acreditamos que a função do professor de língua portuguesa envolve não só a aplicação dos conteúdos aos seus alunos, mas também, uma orientação que visa fortalecê-los, torná-los independentes com relação à interação. Também, esta pesquisa nos orienta a entender a relação de decolonialidade e língua, no âmbito de aplicar o ensino de português que adeque a realidade dos aprendizes e também que não se submete as regras do ensino determinadas pelas concepções europeias que, conseqüentemente, não coadunam com a realidade guineense. Mas, que, antes, olha e protagoniza o seu ensino local com o objetivo de subsidiar uma aprendizagem que espelha à realidade dos próprios alunos, ainda assim, a concepção decolonial tende a alavancar o ensino benéfico e intrínseco ao país (Guiné-Bissau) em que a língua portuguesa está sendo ensinada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGOSTINHO, A. L. S dos; BANDEIRA, M. **Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada**. In: Timabane, A. A; Balsalobre, S. R. G. Organizadores. – 31. ed. – Lisboa, Portugal: AULP, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Universidade de Brasília. 2009.

ALMEIDA, F. S. D. P. **A 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.

ALVES, G. S; CABRAL, S. R. S. **Os negros pelos negros: uma análise da autoavaliatividade**. *Revista Uniabeu*, 2011, 4.6: 50-63.

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 08.jan.2020.

ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. L. S. de; ROSSATO, M. **O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, n. 1, 2018.

AUGEL, M. P. **O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té**, Guiné Bissau. 2013.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, n. 11, p. 89-117, 2013. Acesso: em 21.out.2020. disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext>.

BARCELLOS, R. da S. de. **As teorias de linguagem, as concepções de língua e a metodologia adotada de ensino de língua portuguesa**. *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*, 2013, 30.

BATISTA, M. C. **Especificidades do ensino de PLE**. 2019.

BERNARDO, E. P. J. **Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola**. In: Timabane, A. A; Balsalobre, S. R. G. Organizadores. – 32. ed. – Lisboa, Portugal: AULP, 2017.

BENZINHO, J; ROSA. M. **Guia Turístico: à descoberta da Guiné-Bissau**. União Europeia. 2015.

BEZERRA, R. G.; LUNA, T. S. **Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de aula.** *Encontros de Vista*, v. 16, n. 1, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANAVARRO, A. P. **Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos.** 2003.

CARVALHO, G. L. **Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros.** Fortaleza 2011.

CASSAMA, D. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.** São Paulo: 2014.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** – 1. ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2019.

COUTO, H; EMBALÓ, F. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP.** *Papia – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, v. 20, p. 11-253, 2010.

COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau– um país da CPLP.** *PAPIA*. Brasília: n. 20, 2010.

CRUZ, A. V. **Abordagem comunicativa – Enfoque na Competência Oral na Língua Segunda.** Caso da Guiné-Bissau. Dissertação. Porto: 2013.

DEWULF, J. **E se todas as línguas fossem consideradas crioulas?: um olhar pós-colonial sobre linguística.** 2014. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9423/2/4568000066046.pdf>>. Acesso: 31marc.2020.

DORETTO, S. A; BELOTI, A. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem.** *Revista Encontros de vista*, 2011, 8: 89-103.

EMBALÓ, F. **O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional.** *PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 2009, 18.1: 101-107.

FARENCENA, G. S; FUZER, C. **Representações em fábulas de esopo e Millôr Fernandes.** In: Cabral, Sara Regina Scotta; Barbara, Leila. organizadoras. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018.

FLORES, C. M. M. **Português Língua Não Materna.** Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. *Repositorium*. 2013. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23009>>. Acesso: 26.set. 2019.

FUZA, Â. F; OHUSCHI, M. C. G; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna.** *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. ed. – Salvador: Editora Atlas, 2008.

GRANDE, P. B. de. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.** Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf>. Acesso em: 15.jan.2020.

GROSSO, M. J. dos R. **Língua de acolhimento, língua de integração falantes de outras línguas.** Lisboa: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

GUIMARÃES, J. E. **Gêneros Discursivos e Textuais no Ensino de Língua Portuguesa em Timor Leste.** Revista Linguagem em Foco, v. 12, n. 1, p. 72-85, 2020.

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

INTUMBO, I. Blog do IILP. **Promoção e divulgação da língua portuguesa:** “ensinamos português nos nossos países como se fosse língua materna, quando não é”. 2019. Disponível em: <<https://www.dn.pt/mundo/diretor-do-iilp-diz-que-portugues-como-lingua-materna-nao-e-a-melhor-solucao-em-alguns-paises-africanos-11033118.html>>. Acesso: 10.jan.2020.

INTUMBO, I. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português.** Dissertação. Universidade de Coimbra, 2007.

KARLBERG, L. L; LIMA, S. V. **Similaridade entre o dialeto cearês e o acreanês.** *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, 2015, 16: 48-62. Disponível em: <<http://www.filologia.com.br/arquivos/REV%20XVI.pdf#page=48>>. Acesso: 31marc.2020.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas:** passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, 2012, 20.2: 389-411.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOPES, L. da S. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau:** Uma análise do processo de construção política. 2014. Tese de Doutorado. Tese de Mestrado. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

MAFRA, N. D. F; COSCARELLI, C. V. **Linguagem, NTIC e a sala de aula:** o que propõem as pesquisas de intervenção. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2013, 13.3: 899-917. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982013000300011&script=sci_arttext&tlng=p>. Acesso em: 30.mar.2020.

MANZATO, A. J; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** *Departamento de Ciência de Computação e Estatística–Universidade de Santa Catarina. Santa Catarina, 2012.*

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTIN, J. M.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, p. 355-378, 2012.

MINAYO, M. C. de S; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In L. Barbara e R.C.G. Ramos (orgs.) Campinas: Mercado de Letras. 2003.

MONTEIRO, A. O. C. **Guiné portuguesa versus Guiné-Bissau: A luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense**. Número temático: Literatura, cultura e memória negra. A cor das Letras – UFSC, n. 12, 2011.

NAMONE, D; TIMBANE, A. A. **Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência**. Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos (ISSN: 2526-3455), 2017, 1.1: 39-57.

NONEMACHER T. M. **Reflexos dos pressupostos saussurianos na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday**. In: Rottava, Lucia; Naoujorks, Jane. Organizadoras. - 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2016.

OLIVEIRA, D. M. de. **O Sistema de Avaliatividade: aspectos teóricos e práticos**. *Revista Fórum Identidades*, 2014.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PEREIRA, D. **Crioulos de base portuguesa**. História da língua portuguesa *em linha*. *Fórum dos Linguistas*. 2019. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html>>. Acesso em: 30.de.mar.2020.

PINTO, J. **O ensino /aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso**. in RevPLE – Revista eletrônica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna, Associação de Professores de Português (APP), nº 2, inverno ISSN -1647-7405. 2011.

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*, Fortaleza, v. 7, p. 266-282, ago./dez. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** – 2. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

PARDO, F. da S. **Decolonialidade e ensino de línguas:** perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras.** Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347.

PROETTI, S. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como método de investigação científica:** Um estudo comparativo e objetivo. 2. Ed. RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo: V. 35. n. 3. p.21. 2018.

RAMOS, S. G.M. **Métodos de ensino de segunda língua e língua estrangeira.** *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 2015, 1.1.

REES, D. K; MELLO, H. A. B. de. **A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira.** Cadernos do IL. Porto Alegre, N. 42, p. 30-50, 2011. Disponível em:<<https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003>>. Acesso em: 10 mai.2019.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Assembleia Nacional Popular: Constituição da República. 1996.

REZENDE, T. F. et al. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada: ensino de língua materna /.** – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANÉ, S. **Os desafios da educação na Guiné-Bissau.** Revista Temas em Educação, v. 27, n.1, p. 55-77, 2018.

SANTOS, Z. B. **A linguística Sistêmico-Funcional:** algumas considerações. *SOLETRAS*, 2014, 28: 164-181.

SARAMAGO, J. Em vídeo, trechos do filme. Língua: vidas em português. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LvaLxw-Y-NY>>. Acesso em 07.jan.2020.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCANTAMBURLO, L. **Dicionário do Guineense: Introdução e Notas Gramaticais:** Lisboa: Colibri, 1999.

SCANTAMBURLO, L. **O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português:** ensino bilingue português-crioulo guineense. 2013.

SEMEDO, O. **Guiné-Bissau: história, culturas, sociedade e literatura.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, E. D; LÁRCAR-ALARCÓN, Y. G. **Eu ensino, tu ensinas, ele ensina e nós aprendemos:** diferenciação do ensino de português como língua materna (l1), segunda língua (l2) e língua estrangeira (le). **Revista Anhanguera, Goiânia**, v. 16, n. 1, p. 43-51.2016.

SILVA, R. C. da. **A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos:** reflexões teóricas e metodológicas. **Letras**, n. 50, p. 359-382, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/20216>>. Acesso: 10 fev.2020.

SILVA, R. C. da; PEREIRA, S. R. **O ensino de línguas via gêneros discursivos na escola regular numa perspectiva sociosemiótica:** uma proposta possível. **REVISTA DA ABRALIN**, V. XVIII, N. 1, 2019. Disponível em <<http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1342/1317>>. Acesso: 04.abr.2020.

SILVA, W. R. **Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional.** In: *Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina (ALFAL)*, XVII, João Pessoa. 2014.

SOUZA, K. R; KERBAUY, M. T. M. **Abordagem quanti-qualitativa:** superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. 2017. Disponível em <<http://200.19.146.79/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>>. Acesso: 27.ago.2020.

TEIXEIRA, R. J. D. **Cabo Verde e Guiné-Bissau.** As relações entre a sociedade civil e o estado. - Recife: Ed. do Autor, 2015. 519. p. Disponível em: <http://www.didinho.org/Arquivo/OS%204602_V.8%20%282%29.pdf> Acesso em: 17 set.2019.

TIMBANE, A. A; REZENDE, M. C. M. **A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono:** o caso do Brasil e de Moçambique. **Travessias**, v. 10, n. 3, p. 388-408, 2016. Disponível em <<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15582>>. Acesso: 16 mai.2020.

TIMBANE, A. A. **Desafios do ensino do português em contexto multilíngue em Moçambique.** In: *Revista Travessias*, v. 8, n. 2. Paraná: UNIOESTE, 2015.

TRAJANO FILHO, W. **Crioulo, criouliização.** In: SANSONE, L; FURTADO, C, A. Organizadores. Salvador, BA: EDUFBA, 2014. disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14647/3/dicionario%20critico-repositorio.pdf>> Acesso: 15.mai.2020.

VIAN JR, O. **Avaliatividade, engajamento e valoração.** *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2012, 28.1

VILELA, M. **O cabo-verdiano visto por cabo-verdianos ou contributo para uma leitura da situação linguística em Cabo Verde.** In. Timabane, A. A; Balsalobre, S. R. G. Organizadores. – 31. ed. – Lisboa, Portugal: AULP, 2017.

ANEXOS

Anexo nº 1.

Questionário da entrevista

Este questionário é aplicado pelo mestrando em Letras, *Bernardo Alexandre Intipe*, a alguns professores da língua portuguesa da escola pública da Guiné-Bissau que lecionam de 10º a 12º ano de escolaridade (ensino médio), em virtude de conhecer os métodos de ensino da referida língua.

Nome do professor: _____.

Escola: _____.

1. Que materiais você usa para ensinar português? _____

2. Por que você usa esses materiais? _____

3. Como você usa esses materiais? _____




4. O que você considera importante ensinar nas aulas da língua portuguesa? _____

5. Quais as principais dificuldades que você enfrenta no ensino da língua portuguesa e como você lida com elas. Por favor, dê exemplos?

6. Para você, o que é ensinar a língua portuguesa? _____

Fonte: autor. Questionário de pesquisa.

Anexo N°2



Lavras, 24 de outubro de 2019

CARTA DE SOLICITAÇÃO DA PESQUISA

À Escola: _____

Prezado(a) Senhor(a)

Eu, Prof.ª Dr.ª Tania Regina de Souza Romero, Orientadora do Mestrando Bernardo Alexandre Intipe no Mestrado Acadêmico em Letras, pela Universidade Federal de Lavras – MG, Brasil, solicito a V. Sa. a colaboração para a realização da nossa pesquisa, cujo tema: ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU.

Para tanto, pedimos a permissão para que professores do 10º a 12º anos de escolaridade respondam a um questionário sobre o ensino de língua portuguesa.

Vale destacar que os nomes da escola e dos professores não serão mencionados na pesquisa, por questões éticas, conforme exigência do Comitê de Ética de nossa Instituição.

Além disso, após a defesa de mestrado, os dados e toda a pesquisa estarão disponíveis aos colaboradores e escolas participantes.

À disposição para quaisquer informações que julguem importantes,

Atenciosamente,

TANIA REGINA DE SOUZA ROMERO
Tania Romero
Tânia Regina de S. Romero
Professora do Departamento
de Ciências Humanas UFLA

BERNARDO ALEXANDRE INTIPE
Bernardo Alexandre Intipe

Fonte: Autor. Carta da solicitação da pesquisa.