

NINTO JOÃO BICO VAZ

**SUBSÍDIOS E PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COM
BASE EM GÊNEROS DISCURSIVOS NO SISTEMA ESCOLAR DE
GUINÉ-BISSAU**

PORTO ALEGRE

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA**

NINTO JOÃO BICO VAZ

**SUBSÍDIOS E PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COM BASE
EM GÊNEROS DISCURSIVOS NO SISTEMA ESCOLAR DE GUINÉ-BISSAU**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Margarete Schlatter

PORTO ALEGRE
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Vice-reitora: Patricia Pranke

INSTITUTO DE LETRAS

Diretora: Carmen Luci da Costa Silva

Vice-diretora: Márcia Montenegro Velho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Simone Sarmento

Coordenador Substituto: Antonio Marcos Vieira Sanseverino

CIP - Catalogação na Publicação

Vaz, Ninto João Bico
SUBSÍDIOS E PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS
COM BASE EM GÊNEROS DISCURSIVOS NO SISTEMA ESCOLAR DE
GUINÉ-BISSAU / Ninto João Bico Vaz. -- 10/2023.
117 f.
Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 10/2023.

1. princípios para ensino de língua portuguesa
como Língua Adicional. 2. Concepção dos Gêneros
Discursivo como base do letramento no processo de
ensino. I. Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

NINTO JOÃO BICO VAZ

SUBSÍDIOS E PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COM BASE EM
GÊNEROS DISCURSIVOS NO SISTEMA ESCOLAR DE GUINÉ-BISSAU

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLet, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Margarete Schlatter

Porto Alegre, 18/10/2023

Resultado: Aprovado com o conceito (A)

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Juliana Roquele Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (UFRGS);

Prof^a. Dr^a. Camila Maria Marques Peixoto
(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – (UNILAB));

Prof^a. Dr^a. Bruna Morelo
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Ao realizarmos os nossos sonhos, muitas das vezes, temos pessoas importantes atrás de nós, impulsionando, encorajando e motivando a seguir em frente, mesmo em quaisquer momentos, sejam eles bons ou maus, que enfrentamos ao longo do percurso de construção desses sonhos. Esses indivíduos que nos instigam a prosseguir nem sequer podemos retribuir com um galardão, a não ser agradecer. Assim, a concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração e à parceria de diversas pessoas.

Portanto, dedico o meu agradecimento, primeiramente, a Deus pela vida, oportunidade e força para poder realizar este sonho; a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram para seguir em frente e não deter pela adversidade acadêmica, especialmente, minha família: minhas mães, meus irmãos e irmãs, minha namorada. Sou grato a Deus pela vida da minha irmã caçula que tenho profunda saudade e, ao mesmo tempo, me deu a esperança de dar mais um passo, sabendo que ela está seguindo;

Direciono a minha imensa gratidão a UFRGS, especialmente o PPGLet, pela ocasião de me integrar e garantir a minha permanência nesta formidável universidade, diligenciando oportunidade de dar mais um passo na vida acadêmica;

Dirijo, também, o meu agradecimento aos magníficos professores, especialmente os da linha de Linguística Aplicada, que tive o privilégio de estudar com eles e conhecê-los mais de perto, em destaque, Juliana Schoffen, Luciene Simões, Simone Sarmiento e Pedro de Moraes Garcez.

Em particular, expresso imensamente a minha gratidão à minha orientadora, professora doutora Margarete Schlatter, pela sua sábia orientação, que incansavelmente dedica o seu tempo para compartilhar comigo a sua sabedoria. É imprescindível ressaltar que a experiência obtida nas suas aulas e na orientação, nesta pequena ocasião de tempo de mestrado, será inesquecível.

RESUMO

O trabalho versa sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional em Guiné Bissau, um país localizado, conforme Namone (2014), na costa ocidental da África. Para tanto, objetiva-se, de modo geral, desenvolver princípios para o ensino e a aprendizagem na perspectiva de práticas de letramento por meio de gêneros discursivos para escolas do ensino básico e secundário no país. Fundamenta-se o trabalho na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; 2016) e de Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984; 2000; KLEIMAN, 1995). São apresentados aportes teóricos sobre aspectos que se julgam relevantes para o ensino de português como língua adicional, os quais discorrem sobre uso da linguagem, gêneros do discurso, letramento, oralidade, relações entre a oralidade e a escrita e pesquisas sobre princípios para o ensino de compreensão e produção oral, leitura e escrita, com vista a desenvolver a competência comunicativa oral e escrita dos estudantes. A partir desses aportes, foram construídos dez princípios que versam sobre a seleção de temas, de gêneros do discurso, de usos da linguagem e modalidades, destacando habilidades e objetivos que podem nortear o ensino de português como língua adicional no contexto escolar guineense. A pesquisa contribui com subsídios para melhorias no ensino de língua portuguesa no país, tendo um posicionamento e propósitos que favorecem a reflexão crítica e o aperfeiçoamento da proficiência dos alunos participantes.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos; Letramento; Princípios; Ensino; Português como Língua Adicional.

ABSTRACT

The work focuses on teaching and learning Portuguese as an Additional Language in Guinea Bissau, a country located, according to Namone (2014), on the western coast of Africa. The study aims at developing teaching and learning principles, from the perspective of literacy practices through discursive genres, for primary and secondary schools in the country. The study is based on the Bakhtinian perspective of discursive genres (BAKHTIN, 2003; 2016) and New Literacy Studies (STREET, 1984; 2000; KLEIMAN, 1995). Theoretical contributions about aspects considered relevant to the teaching of Portuguese as Additional Language are presented, such as language use, speech genres, literacy, listening and speaking, relationships between oral and written language and research on principles for teaching listening, speaking, reading and writing, with the intention of developing students' oral and written communicative competence. From these theoretical contributions, ten principles were constructed encompassing the selection of themes, genres, language uses and modalities, highlighting skills and objectives that can guide the work of teaching Portuguese as an Additional Language in the Guinean school context. This research contributes with subsidies for improvements in Portuguese language teaching in the country, having a positioning and purposes that favor critical reflection and the improvement of the proficiency of the participating students.

Key words: Discursive Genres; Literacy; Principles; Teaching; Portuguese as an Additional Language.

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. A EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU	15
2.1. O Contexto Sócio-Histórico de Guiné-Bissau.....	15
2.2. Percurso Histórico da Educação no País	18
3. O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	30
3.1. O Multilinguismo como Contexto de Ensino de Língua Portuguesa	30
3.2. A Formação de Professores para o Ensino Básico e Secundário.....	34
3.3. Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa.....	35
4. GÊNEROS DO DISCURSO COMO BASE PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS	40
4.1. Gênero do Discurso e Gênero Textual.....	40
4.2. Gênero do Discurso, Aprendizagem e Ensino.....	46
4.3. Letramento e Participação em Práticas Sociais	48
4.4. Português como Língua Adicional no Contexto de Ensino Guineense	54
5. A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A COMUNICAÇÃO COMO EIXOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS	58
5.1. O Ensino de Língua Adicional: Objetivos Gerais.....	58
5.2. O Desenvolvimento da Competência Comunicativa.....	63
5.3. A Relação Entre Fala e Escrita	69
6. PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU	79
6.1. Critérios e Parâmetros para Níveis de Proficiência em Português.....	80
6.2. Princípios para o Trabalho com Gêneros Orais e Escritos	87
6.3. Princípios para o Ensino de Português como Língua Adicional com base em Gêneros.....	98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

1. INTRODUÇÃO

Ensinar é uma especificidade humana. (p. 56)
Ensinar não é transferir conhecimento. (p. 27)
Aprender para nós é construir, reconstruir,
constatar para mudar, o que não se faz sem
abertura ao risco e à aventura do espírito. (p. 41)
(FREIRE, 2011)

As citações apresentadas de Paulo Freire situam o assunto a ser abordado neste trabalho, pois as palavras centrais são ensinar e aprender, sendo colocadas como uma atividade humana. Este trabalho trata sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional em Guiné Bissau, um país localizado, conforme Namone (2014), na costa ocidental da África, que possui 36.135 km² de território, com mais de 1,6 milhão de habitantes formados por diferentes grupos étnicos. O Estado tem a língua oficial portuguesa, língua em que se desenvolve o ensino e a aprendizagem na escola, em um contexto multilíngue, em que existem as línguas étnicas e a língua da união nacional, que é o *kriol*.

Foi nesse contexto que tracei a minha formação básica, desde o Ensino Básico até o Ensino Secundário. Quando criança, não estudei no ensino primária, dado que não havia escola na nossa tabanca (Canhob secção de Canchugo) na época quando era menor. Depois que a escola foi criada, surgiu a oportunidade de ingressar no primeiro ano do nível básico. Cursei até o quinto ano nessa escola, onde todos os estudantes falavam suas próprias línguas étnicas, a maioria deles falava manjaco, e começavam a aprender o *kriol* falando uns com os outros e com os professores. O *kriol* mediava, assim, o ensino de e em língua portuguesa, língua que nos era apresentada por meio dos livros didáticos. Fui para Bissau para seguir os estudos. A partir do sétimo ano, para além da língua portuguesa, também havia ensino de língua inglesa. Concluí a educação básica (12º ano) e me candidatei para a Unilab, onde consegui o ingresso ao ensino superior na área de Letras.

Durante todo o período escolar, os textos escritos que circulavam em português eram em sua maioria livros didáticos e materiais adicionais que os professores traziam para as aulas para o ensino de conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento. Os textos na disciplina de Língua Portuguesa tratavam principalmente de questões gramaticais. Para além da escola, nas estações de rádio e de televisão locais, a maioria das notícias eram e seguem sendo em *kriol*, e há um horário específico para notícias veiculadas em língua portuguesa. Ao passo que a

comunicação escrita e oral em redes sociais e as canções¹ acontecem, em geral, em *kriol*, o uso do português escrito permeia as questões administrativas em instituições tais como escolas, hospitais, parlamento, tribunal, etc. É comum que a participação nessas instâncias seja mediada pelo *kriol* e, não raro, contrata-se alguém para preencher documentos. Ciente de que essa breve descrição do uso do português e do *kriol* na vida cotidiana dos guineenses é um recorte que tem como base a minha própria experiência, posso afirmar que retrata as vivências de grande parte da população da Guiné-Bissau, especialmente os que vivem em zonas rurais, como veremos mais adiante. Meu interesse pelo ensino de língua portuguesa na escola nasce dessas vivências e de um questionamento sobre como a escola poderia tornar esse percurso mais significativo para os estudantes.

Partindo do pressuposto de que, no contexto de Guiné-Bissau, o acesso pleno à cidadania se dá em língua portuguesa, entendo que o ensino de português na escola tem como compromisso fundamental criar oportunidades de prática com textos (orais, escritos, multimodais) que possibilitem preparar para e refletir sobre as participações sociais em língua portuguesa. Para o desenvolvimento deste trabalho, portanto, objetiva-se propor princípios de ensino e aprendizagem na perspectiva de práticas de letramento escolar por meio dos gêneros discursivos para escolas do ensino básico e secundário no país. Para tal, buscamos o aporte teórico bakhtiniano de gêneros do discurso e a perspectiva de letramentos de Street (1984) no intuito de construir diretrizes que possam orientar uma prática escolar voltada para o texto como pontos de partida e de chegada e observando a cultura como fator central.

De modo geral, é constatado que a Guiné-Bissau se encontra com problemas no sistema educativo, os quais, conforme Balde (2013), são originados por diferentes fatores, tais como: a pobreza e conseqüente abandono escolar para o trabalho na zona rural; o multilinguismo, que gera muita repetência nos diferentes níveis escolares; a língua do ensino (português), que não é dominada fluentemente pelos professores; e os materiais didáticos, que não condizem com a realidade social e que estão fortemente estruturados com base em uma perspectiva de análise gramatical.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, autores como Cá (2019), Siga (2020) e Namone (2014) consideram o multilinguismo e a língua de ensino como um dos fatores de bloqueio de assimilação do conhecimento, porque a língua portuguesa tem sido ensinada de forma fragmentada e mecânica a partir de frases soltas e sem considerar a

¹ Para um estudo sobre o papel de canções em *kriol* na propagação de valores das tradições guineenses e de movimentos de luta, ver, por exemplo, Intipe e Timbane, 2019.

diversidade linguística e sociocultural. Em outras palavras, o português é apresentado e ensinado na escola como sendo a primeira língua de socialização dos estudantes: a instrução não leva em conta o cenário da diversidade sociocultural étnica e multilíngue do país, em que o português se situa como o único meio de aprendizagem do conhecimento mesmo não fazendo parte do uso cotidiano e de relação social entre os indivíduos. Com base em uma concepção normativa, tanto o ensino quanto as avaliações se restringem às noções de “certo” e “errado”, com a observação rigorosa na estrutura sintática das orações, concordância verbal e nominal.

De acordo com Balde (2013), Cá (2019, Cá e Rubio 2019) e Namone (2014), os professores guineenses do Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário (ES) muitas vezes apresentam dificuldades similares aos de seus alunos pois não tiveram acesso a uma formação que priorize o uso da língua portuguesa em práticas sociais variadas. Com isso, ficam presos nas gramáticas e no ensino mecanicista de frases soltas sem contexto, o que, desde o início do percurso escolar, passa a ser também uma das causas das dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes no ensino e na aprendizagem de conhecimento em outras áreas.

No intuito de compreender a perspectiva dos professores sobre o ensino de língua portuguesa, o objetivo inicial deste trabalho era analisar, a partir das entrevistas com professores do Ensino Secundário público de Guiné-Bissau, se o ensino atual de língua portuguesa estaria considerando a perspectiva de gêneros textuais em aulas de leitura, produção de texto e gramática. Pensava-se investigar se a noção de gênero textual era assumida pelos professores que atuam no ensino secundário e catalogar, no dizer dos professores, os gêneros textuais usados nas aulas.

Esse objetivo foi alterado ao longo do tempo devido, principalmente, a dois fatores. Primeiro, por se tratar de uma pesquisa que demanda procedimentos metodológicos e éticos, ela exigiria mais tempo do que dispunha no Mestrado. Por outro lado, depois do levantamento bibliográfico em relação ao tema, se verificou que, nas práticas escolares descritas até o momento, os docentes não trabalham com a perspectiva do gênero como elemento fundamental e de base do ensino. Em pesquisa anterior (VAZ, 2021), que focalizou a análise do livro didático utilizado no sexto ano, foi constatado que o material de ensino é desprovido de propostas de ensino por meio dos gêneros textuais, não tendo o texto como objeto de aprendizagem e análise linguística. Em duas outras análises do livro didático utilizado no 1º ano do ensino Básico na Guiné-Bissau, Sambu (2017) e Cá (2017) constataram que o conteúdo não se adequa ao perfil social e linguístico dos alunos ou às suas necessidades e também não dá conta do que está previsto nos documentos oficiais para o ensino de português na escola.

Embora com diferentes perspectivas de análise, esses estudos reafirmam a minha própria experiência de aprendizagem na escola, a de que a condução das aulas de língua portuguesa é muito diferente das orientações que norteiam a disciplina de Língua Portuguesa², sendo essas orientações baseadas no desenvolvimento das competências comunicativas e reflexivas dos alunos. Dado o caráter mecanicista e reprodutivista das aulas, a gramática tradicional se torna um conteúdo fundamental no ensino, centrado em leitura e interpretação dos textos e de frases soltas, sem focalizar textos como parte de práticas sociais e que possibilitem o educando a pensar e refletir criticamente sobre a sua realidade e sua cultura (CÁ; RUBIO, 2019).

Ressalta-se que o interesse pela questão dos gêneros textuais surgiu durante a graduação no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, que realizei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará, Brasil. Indecisamente, pleiteava realizar trabalho de pesquisa voltado para o meu país, com interesse pelas duas grandes áreas do curso - Linguística e Literatura. O interesse inicial pela Literatura se alterou devido ao novo contexto gerado pela pandemia, em que todas as interações advindas de atividades acadêmicas e sociais foram modificadas. Nesse cenário, a universidade passou a oferecer um período letivo excepcional, no qual me matriculei na disciplina “Escrita, Oralidade e Ensino”, que despertou meu interesse para o ensino de gêneros textuais. Durante as aulas dessa disciplina passei a me interessar pela questão do ensino de línguas por meio dos gêneros textuais, uma vez que percebi que a condução das aulas de língua portuguesa no meu país era muito diferente das orientações que nortearam a disciplina. Esse novo olhar despertou a minha curiosidade para o material didático utilizado pelos professores, no caso o livro didático que é o principal instrumento utilizado pelo professor principalmente em séries iniciais.

Dado esse contexto, o presente trabalho passou a ter como objetivo desenvolver princípios de ensino e aprendizagem para promover práticas de letramento por meio dos gêneros discursivos nas escolas de EB e ES no país. Com este trabalho, pretendo contribuir, portanto, para uma reflexão sobre possibilidades de melhorias para a disciplina Língua Portuguesa, buscando, desse modo, trazer subsídios que possam trazer benefícios também ao ensino de outras disciplinas no currículo escolar. Desse modo, parto da seguinte questão norteadora: quais são princípios básicos para promover o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional na escola na perspectiva de práticas de letramento e de gêneros discursivos considerando o contexto multilíngue da Guiné-Bissau?

² Utilizo Língua Portuguesa em letras maiúsculas para me referir ao componente curricular; utilizo letras minúsculas quando me refiro à língua propriamente dita: língua portuguesa, português, *kriol*, etc.

O trabalho se centraliza nas concepções de gêneros discursivos e de letramento. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são enunciados orais ou escritos relativamente estáveis, proferidos pelos participantes em uma determinada atividade comunicativa humana. Tais enunciados inserem-se em situações comunicativas particulares e, conforme os propósitos e a interlocução, apresentam determinados conteúdos temáticos e estilos de linguagem. Quando nos referimos a gêneros discursivos, acionamos, assim, o conjunto de elementos sócio-históricos que constroem a situação de produção de um texto (esfera de atividade em que ocorre, quem diz, para quem diz, com que propósito e com quais recursos diz o que tem a dizer)³. Letramento diz respeito ao conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita, ou seja, são eventos ou “qualquer ocasião em que a escrita é parte essencial da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (KLEIMAN, 1995, p. 20) e aos modos como os participantes atribuem sentido a esses eventos.

Utilizo ainda o conceito de língua adicional para me referir ao ensino e à aprendizagem de português na Guiné-Bissau. De acordo com Judd et al (2001), o termo “língua adicional” faz sentido em um contexto em que uma nova língua se soma a outras línguas de socialização dos indivíduos. Como já referido, a língua portuguesa em Guiné-Bissau se soma às línguas étnicas faladas pelos alunos em seus ambientes de socialização familiar e comunitária e ao *kriol*, língua utilizada para a comunicação entre as diferentes etnias. No ensino de uma língua adicional, segundo Schlatter e Garcez, (2009), é importante considerar as motivações para a aprendizagem e criar um ambiente para reflexão, autonomia e conscientização do outro com o intuito de procurar por um entendimento de sua própria realidade e de expandir sua inserção nas atividades sociais, em que o idioma alvo e as atividades de leitura e escrita tornam-se objetos culturais e simbólicos valorizados. Desde essa perspectiva, ensinar uma língua adicional implica propiciar a vivência de situações de uso da língua em atividades relevantes que se assemelham com a vida, que proporcionem o uso de conhecimento e de competências já adquiridas e novas e que se instigue a pensar e a agir nas práticas e problemas que rodeiam os aprendizes.

Com base nessas perspectivas teóricas, neste trabalho procurei reunir princípios que considero fundamentais para o ensino de português como língua adicional no contexto escolar guineense, relacionando-os a competências a serem desenvolvidas nos alunos e, desse modo,

³ Nesse sentido, o termo se difere de “gênero textual”, termo utilizado para referir o texto materializado, em uma perspectiva de análise das características relativamente estáveis (conteúdo, função comunicativa, composição e estilo) que o compõem. Para uma análise aprofundada desses termos, ver Rojo, 2005.

delineando objetivos pedagógicos que considero fundamentais para as aulas de português na escola. Para responder a questão norteadora e tendo por base os conceitos acima, o trabalho está constituído pelos seguintes capítulos: esta **Introdução** apresenta sinteticamente a visão e o propósito da pesquisa; o segundo capítulo, **a Educação em Guiné-Bissau**, apresenta o contexto sócio-histórico de Guiné-Bissau e o percurso histórico da educação no país; o terceiro, **O contexto de Ensino de Língua Portuguesa na Escola**, discorre sobre o ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue do país, a legislação que rege a educação em Guiné-Bissau e o que está sendo colocado em prática com base nos livros didáticos adotados. No quarto capítulo, **Gêneros do discurso como base para o ensino de português**, apresento conceitos e diretrizes para o ensino com base em gêneros do discurso, trazendo também algumas propostas de ensino de português como língua adicional. O quinto capítulo, **a participação e a comunicação como eixos para o ensino de português**, traz um conjunto de orientações que entendo serem fundamentais para promover um ensino com base em gêneros do discurso. O sexto capítulo **princípios para o ensino de português como língua adicional na escola** apresenta sugestão de diretrizes para o ensino de português língua adicional em Guiné-Bissau. Concluo o trabalho tecendo algumas considerações sobre as contribuições pretendidas, limitações deste estudo e perspectivas para pesquisas futuras.

2. A EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

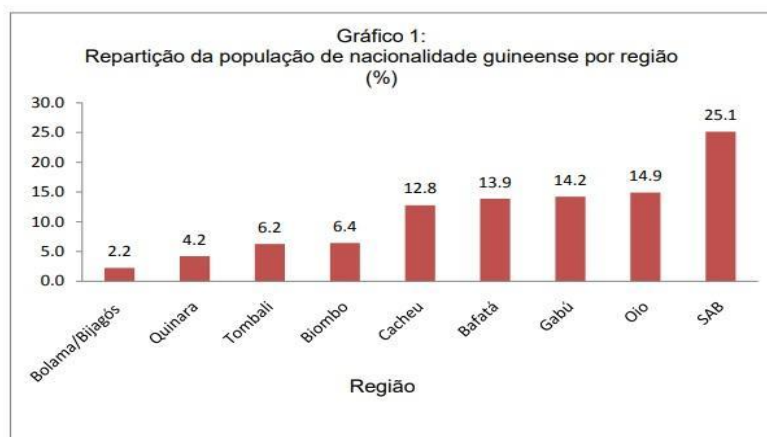
Este capítulo traz uma contextualização sócio-histórica da Guiné-Bissau, abrangendo diversas nuances que dizem respeito à configuração social e ao sistema educativo que contempla diferentes camadas sociais. Vale ressaltar que, como o trabalho se enquadra no quadro da educação escolar, tendo como objeto de discussão o ensino da língua portuguesa a uma população que, em sua maioria, não fala esse idioma, meu intuito não é trazer uma abordagem sociológica e histórica de uma forma aprofundada, mas trazer alguns dados que apresentem a inserção e a configuração dessa língua no solo guineense e mostrar uma perspectiva que julgo plausível para o ensino e a aprendizagem nesse contexto social. Início apresentando a configuração estrutural do território e de sua população e, em seguida, trago um panorama de como foi instituída a educação escolar no país.

2.1. O Contexto Sócio-Histórico de Guiné-Bissau

O território atualmente conhecido como Guiné-Bissau foi uma província ultramarina do Império Português, ou seja, era colônia de Portugal. Por via de luta armada que perdurou 11 anos, conseguiu a sua independência, declarada unilateralmente em 24 de setembro de 1973, depois de cinco séculos de dominação colonial (GUINÉ-BISSAU, 2009a, p.13). Considera-se que o país é localizado na costa da África Ocidental, situado entre a República do Senegal ao norte e a Guiné-Conacri ao leste e sul, e banhado pelo Oceano Atlântico ao oeste. O Estado abrange uma área total de 36.125 km², com mais de 1,5 milhão de habitantes, formados por diferentes grupos étnicos. Além do território continental, tem ainda a parte insular que compõe os arquipélagos de Bijagós, formados por mais de 80 ilhas (GUINÉ-BISSAU, 2003, p.11).

Administrativamente, a Guiné-Bissau está dividida em 9 regiões, agregando-se o Sector Autónomo de Bissau (SAB), e 38 sectores. Contam-se as seguintes regiões - Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e SAB. Compreende-se que as regiões são administradas pelos Governadores Regionais sob tutela do Ministério da Administração Territorial (GUINÉ-BISSAU, 2009a, p.13). Considera-se que o país possui uma população jovem com uma taxa de crescimento demográfico médio anual de 2,2%. A maioria da população vive na zona rural e somente 25,1%, na zona urbana, ou seja, no Sector Autónomo de Bissau (SAB), a capital do país, conforme se vê na figura a seguir, que mostra a distribuição da população por região.

Figura 1: Dados do recenseamento geral de Guiné-Bissau



Quadro 1A

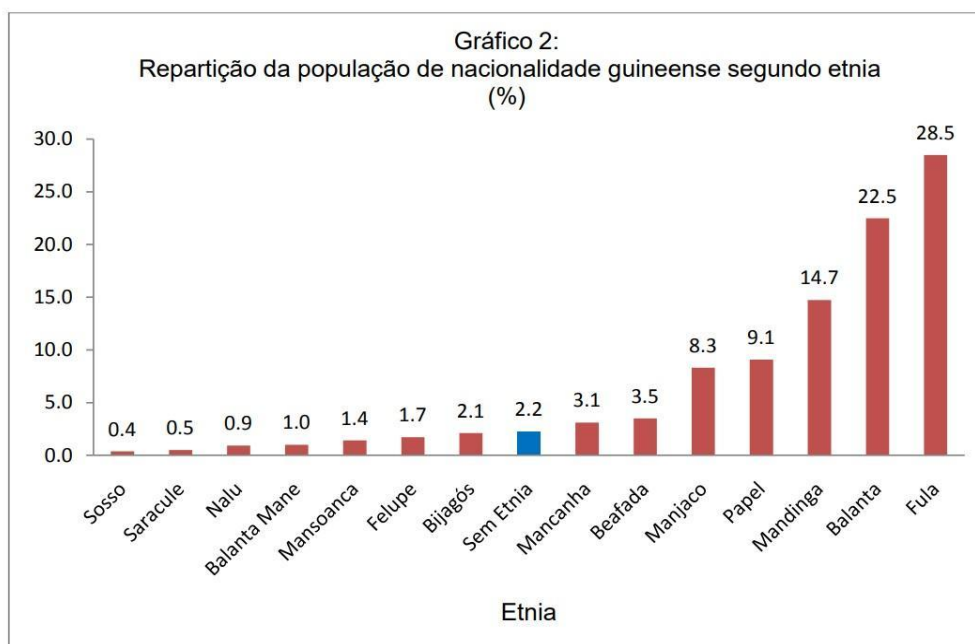
População de nacionalidade guineense segundo sexo, por região (%)

Região	Total		Sexo			
			Masculino		Feminino	
	Efectivos	%	Efectivos	%	Efectivos	%
Guiné- Bissau	1442227	100	698119	48,4	744108	51,6
Tombali	90128	100	43430	48,2	46698	51,8
Quinara	60624	100	29761	49,1	30863	50,9
Oio	214791	100	102952	47,9	111839	52,1
Biombo	92665	100	43559	47,0	49106	53,0
Bolama/Bijagós	32140	100	15597	48,5	16543	51,5
Bafatá	200242	100	96818	48,4	103424	51,6
Gabú	204814	100	99026	48,3	105788	51,7
Cacheu	184124	100	87513	47,5	96611	52,5
SAB	362699	100	179463	49,5	183236	50,5

Fonte: Guiné-Bissau, 2009a, p.21.

O Estado é caracterizado pela heterogeneidade cultural e linguística. Estima-se, sem consenso, que o território agrega mais de 30 grupos étnicos, cada etnia com a sua língua. Além dessas, aporta ainda o *kriol* e a língua portuguesa, a qual possui o status oficial. Conforme repartição demográfica do censo (GUINÉ-BISSAU, 2009a 2009b), os principais grupos são: Fulas, Balantas, Mandingas, Papéis, Manjacos, Beafada, Mancanha, Bijagós, Felupe Mansoanca, Balanta Mané, Nalu, Saracule e Sosso, sendo que os cinco primeiros possuem maior número de falantes, conforme pode-se ver na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Repartição da população de Guiné-Bissau segundo etnia



Fonte: Guiné-Bissau, 2009a, p. 22.

A sociedade guineense conserva grande parte de sua cultura tradicional, como músicas cantadas nas línguas locais e crioula (crioulo de Guiné), esculturas de madeiras e pedras, agropecuária, o casamento tradicional, que mesmo anos e anos continuam a resistir às influências da modernidade em todas as etnias e em todas as regiões do país. O casamento tradicional, por exemplo, reúne diversas pessoas, acompanhado com banquetes, músicas, danças tradicionais e bebidas. Ainda existe o casamento tradicional tanto monogâmico como poligâmico com uma predominância, apesar de jovens, em especial da cidade, vem rejeitando essa maneira de formação da família, tendo a influência através da escola, assim como da religião (principalmente cristão).

Conforme GUINÉ-BISSAU (2009a), é notória a íntima ligação de dependência e reciprocidade da cultura e da realidade económica e social com o nível das forças produtivas e a forma de produção da sociedade. Destaca-se que a agricultura persistiu e ainda persiste como um elemento indispensável da base da economia das comunidades étnicas do país, sendo a atividade principal da população com instrumentos tradicionais (enxadas, catanas e arades). Como pode-se observar na figura a seguir, a maioria da população ativa se concentra na zona rural, com 63,4%, e 36,6% nos centros urbanos. Da população ativa que reside nos centros

urbanos, 36,1% está empregada e 55,8% não tem emprego/ocupação; já entre a população que está na zona rural, 63,9% tem emprego/ocupação e 44,2% não.

Figura 3: População activa de nacionalidade guineense de 6 anos ou mais segundo meio de residência por etnia

Etnia	População activa																	
	Total						Empregada (Ocupada)						Desempregada u					
	Total		Urbano		Rural		Total		Urbano		Rural		Total		Urbano		Rural	
	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%
Total	501381	100	183712	36,6	317669	63,4	486760	100	175549	36,1	311211	63,9	14621	100	8163	55,8	6458	44,2
Sem Etnia	13223	100	9558	72,3	3665	27,7	12710	100	9116	71,7	3594	28,3	513	100	442	86,2	71	13,8
Balanta	99733	100	30394	30,5	69339	69,5	96659	100	28724	29,7	67935	70,3	3074	100	1670	54,3	1404	45,7
Fula	163675	100	52864	32,3	110811	67,7	160591	100	51380	32	109211	68	3084	100	1484	48,1	1600	51,9
Mandinga	80597	100	26324	32,7	54273	67,3	78460	100	25289	32,2	53171	67,8	2137	100	1035	48,4	1102	51,6
Manjaco	37442	100	12842	34,3	24600	65,7	36001	100	12154	33,8	23847	66,2	1441	100	688	47,7	753	52,3
Mancanha	13781	100	11213	81,4	2568	18,6	13094	100	10623	81,1	2471	18,9	687	100	590	85,9	97	14,1
Papel	40117	100	20627	51,4	19490	48,6	38038	100	19258	50,6	18780	49,4	2079	100	1369	65,8	710	34,2
Bijagós	9616	100	2287	23,8	7329	76,2	9338	100	2146	23	7192	77	278	100	141	50,7	137	49,3
Beafada	15263	100	6616	43,3	8647	56,7	14803	100	6315	42,7	8488	57,3	460	100	301	65,4	159	34,6
Felupe	7846	100	3247	41,4	4599	58,6	7617	100	3099	40,7	4518	59,3	229	100	148	64,6	81	35,4
Mansoanca	5966	100	2799	46,9	3167	53,1	5755	100	2699	46,9	3056	53,1	211	100	100	47,4	111	52,6
Balanta Mane	5528	100	1154	20,9	4374	79,1	5402	100	1113	20,6	4289	79,4	126	100	41	32,5	85	67,5
Nalu	4171	100	1028	24,6	3143	75,4	4032	100	988	24,5	3044	75,5	139	100	40	28,8	99	71,2
Sosso	1825	100	920	50,4	905	49,6	1759	100	878	49,9	881	50,1	66	100	42	63,6	24	36,4
Saracule	2598	100	1839	70,8	759	29,2	2501	100	1767	70,7	734	29,3	97	100	72	74,2	25	25,8

Fonte: Guiné-Bissau, 2009a, p.62.

É importante destacar que, nesse contexto marcado por diversidade étnica e linguística, manutenção de culturas tradicionais e uma situação econômica bastante difícil, o sistema educativo guineense é totalmente organizado em língua portuguesa desde a época colonial até os dias de hoje, como veremos a seguir.

2.2. Percurso Histórico da Educação no País

Para entender a configuração do sistema educativo guineense e, sobretudo, o enquadramento da língua portuguesa na sociedade e no ensino (o setor onde a língua possui maior circulação), é necessário remontar à época pré-colonial e colonial até o momento da independência, e depois da independência aos dias atuais, para poder enxergar a sua transformação e o seu estaque.

Não se encontra literatura suficiente que trata da educação dos africanos de uma maneira aprofundada na época pré-colonial, principalmente, dos povos que ocuparam a região que conhecemos atualmente como Guiné-Bissau. Quando se refere à educação pré-colonial, parte-se de uma visão geral sobre o continente africano, em que todo sistema educativo era regido de modo informal, e a transmissão do conhecimento era feita por via da oralidade, difundido de geração a geração. Almeida (1981), na sua dissertação do mestrado, nos apresenta um panorama

geral da educação antes da colonização, levando em consideração a maioria das regiões do continente africano e ressaltando que, nessa época cabia aos mais velhos, ou seja, aos anciãos das diferentes etnias a tarefa de instruir a nova geração sobre os valores, costumes, as práticas sociais e culturais compartilhadas dentro da comunidade. O conhecimento esse que se aprende, muita das vezes, pela prática, ou seja, nas atividades desenvolvidas diariamente, por exemplo na construção, na agricultura, na pesca, na culinária etc. Siga (2020) corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

A educação na época pré-colonial na Guiné-Bissau assim como em toda a África foi uma educação informal, mas é com essa educação que os meus avós apreenderem as técnicas de agricultura, pesca, caça, de construção etc., e até hoje ainda se verifica este tipo de educação na Guiné (SIGA 2020, p. 55).

Compreende-se que, apesar de não existirem instituições como escolas, universidades e faculdades, as crianças aprendiam todos os conhecimentos dentro das atividades sociais em que estavam inseridos (até este preciso momento continua tendo essa aprendizagem: ação-aprendizagem, aprendizagem-ação). Porém, desde o ponto de vista do colonizador, por essa forma de construção do saber ser informal, sem literatura escrita para servir como base do conhecimento, esses povos foram considerados sem cultura e sem literatura.

Na literatura sobre a educação no período colonial, há vieses dos povos africanos e dos colonizadores portugueses que se estabeleceram nas diferentes regiões. De acordo com Namone (2014), registrou-se o desembarque dos navegadores portugueses na costa da Guiné em 1446. Desde então, prescreve-se a chegada da língua portuguesa no solo guineense, com propósito de conquistas e dominação. Assim, com a efetivação do império colonial começou-se a instrução educativa no molde europeu com base na língua portuguesa.

Conforme Furtado (2005), a educação no início da colonização não era agregada de agência institucional. Ela possuía caráter informativo e era destinada a um grupo de nativos influentes, com objetivo de transformar as suas práticas para que eles passassem a imitá-los e garanti-los uma colaboração. Assim, o autor afirma que “era uma educação ocasional, precária e limitada principalmente a pessoas influentes. O período foi dominado por um desconhecimento absoluto da psicologia dos colonizados, da sua organização política e social e das suas crenças, tradições e superstições” (FURTADO 2005, p.247).

Caracterizada como melhor forma de modificação e de alienação das mentes para uma possível dominação, os colonizadores acharam que necessitavam de criar uma forma para manter o seu domínio sobre esses povos, e o ensino foi visto como elemento principal para irrigação e fertilização do espaço, conforme explica Furtado (2005). Com a penetração efetiva

nos territórios dominados, começaram a ser instaladas as instituições de ensino, e o ensino passou a adquirir caráter formal com o intuito de aculturação dos povos nativos à cultura europeia. Siga (2020) afirma que essa educação formal figurava como uma forma de “lavagem cerebral”, pois era desprovida da realidade social dos nativos chamados na altura como indígenas, porque o conteúdo, no seu total, dizia respeito somente ao modo da vida europeia, ou seja, falava especificamente do contexto de Portugal com a sua história expansionista. É o que Almeida já postulava ao dizer que “o saber transmitido foi sempre a cultura, os valores, a religião, os hábitos, a língua e até mesmo a geografia e a história dos povos da Europa” (ALMEIDA 1981, p. 22).

Furtado (2005) acrescenta que foi por via de escola que se instituíram aos nativos das regiões dominadas (a Guiné-Bissau, denominada na altura de Guiné Portuguesa, Angola, Moçambique etc.) a sua língua e a sua “civilização”. A escola era centrada em instruir apenas rudimentos a um número considerável dos indígenas, para retê-los nos seus ambientes ou habitats, e, ainda, conseguir converter uma minoria para participar de uma sociedade que era considerada civilizada, servindo como seus colaboradores mais próximos. Assim, para a realização concreta do projeto colonizador, a “igreja serviu de base para a aculturação da sociedade guineense nos moldes da cultura europeia principalmente portuguesa” (SIGA 2020, p.56).

No caso da Guiné-Bissau, assim como em outras colônias, de acordo com Siga (2020), não havia escolas em todo território, e a educação escolar que pairava na altura era seletiva e segregacionista. Havia escolas apenas em Bolama, Bissau e Cacheu, onde o propósito era reter os nativos sob tutela, sem o comprometimento de ensinar esses povos. Na maioria dos casos, eram apenas as crianças dos colonos e de um número pequeno dos assimilados⁴ que iam à escola. Os assimilados eram considerados segunda classe da sociedade, não eram concebidos como portugueses e perderam também o vínculo social e cultural com os africanos que não se associavam à cultura e à civilização europeia. Esses já não tinham uma afinidade cultural com a comunidade local, em decorrência dos objetivos desse sistema voltado a construir um grupo minoritário de elite, com um pensamento europeu, que se tornaria fácil de manipular para obter um controle total do território.

⁴ O termo “assimilado” era usado para referir os nativos que eram aculturados nos costumes e valores do colonizador. Cabe observar que, desde uma perspectiva contemporânea, mesmo em situações de muita violência, como é o caso da colonização, os confrontos e as interações interculturais são complexos e, nesses processos, o apagamento das identidades prévias de fato não ocorre, não é unilateral, nem passivo, como o termo sugere.

Segundo Almeida (1981) havia dois níveis educacionais: no primeiro, as escolas elementares, o ensino era basicamente a leitura, a escrita, a aritmética, a doutrina cristã e a história de Portugal; no segundo nível, as escolas “principais” centradas nas capitais das colônias, o ensino era português, desenho, geometria, contabilidade, economia da colônia e física aplicada. Nessa ocasião, o propósito da educação e os programas de ensino eram, desde o ponto de vista do colonizador, conceder aos nativos uma formação nacional e moral, e de inculcar em todas as camadas sociais hábitos de trabalho e capacidades técnicas que se enquadravam à situação e às necessidades das economias regionais; inserir a educação moral que teria por finalidade curar a preguiça e preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais a uma produção necessária para realizar suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais. Com isso, pode-se perguntar, que tipo de formação moral os nativos precisavam? Não tinham educação moral? Não tinham suas técnicas de trabalho e nem trabalhavam? Nesse período, a educação se configurava, pois, como um trabalho forçado a serviço de um projeto escravocrata.

Nesse contexto, é relevante para este trabalho, refletir sobre até que ponto a língua portuguesa era disseminada na sociedade africana (Guiné Portuguesa atual Guiné-Bissau) conforme a estabilização dos portugueses nos territórios. Nessa ocasião, segundo Almeida (1981), os portugueses tinham pouca presença na Guiné e sempre inexpressiva até a independência, em 1973, pois a população portuguesa não atingia 5.000 habitantes, para 800.000 guineenses. Esse fato é explicado por a região não oferecer matérias primas como em outros territórios colonizados, tais como Angola e Moçambique, que possuíam diversas minas para exploração atraindo investimento não só dos portugueses, mas também das grandes potências coloniais como Inglaterra e França.

Portanto a língua portuguesa não atingia de uma forma significativa a população guineense, e, conforme Siga (2020), o ensino era não apenas alheio às realidades sociais, mas também as contrariava e as destruía, considerando que não contribuía para uma evolução socioeconômica e cultural por não estabelecer uma conexão entre as atividades instruídas e a realidade das comunidades locais. Além disso, o autor acrescenta que havia falta de professores, e os manuais didáticos traziam conteúdos desvinculados à realidade e na língua do colonizador, fatos observáveis até o presente momento no sistema educativo no país, conforme apontado anteriormente.

Conforme pode-se perceber, a Guiné Portuguesa era vista pelo colonizador como uma colônia de comércio, e não havia, por parte do governo português, uma preocupação em

desenvolver e estabelecer uma política educativa para a maioria da população guineense. Foi estabelecida, por normas legais, uma divisão de estrutura sistemática do ensino de indígenas e civilizados, de modo que os classificados como civilizados (assimilados e europeus) frequentavam as suas escolas elementares, com um currículo moldado às aprendizagens de ler, escrever e contar e com professores formados em Portugal e destacados para Guiné. Por outro lado, os indígenas eram inseridos nas escolas rudimentares, em que a maioria dos professores se formavam nas Missões (em geral católicas) com o objetivo de civilizá-los por meio do método de assimilação de modo que poderiam enquadrar-se a novas maneiras de estar, pensar e trabalhar. Portanto, sem grandes custos, esses eram colocados a trabalhar na agricultura, construção, manutenção de estradas e pontes para o desenvolvimento do sistema colonial. Em outra palavra, eram tratados como mão-de-obra barata, como destaca Balde (2013).

Segundo Balde (2013), foi em meados de 1961 que a autoridade portuguesa extinguiu o regime do Indigenato nas suas colônias, concedendo o direito de obter nacionalidade aos cidadãos locais. Dado essa abolição, o sistema de ensino passou a ser único a toda população, abolindo a existência do ensino rudimentar e elementar que estipulava a segregação dos indígenas e dos civilizados. Com esses atos, partiu-se a construções das instituições escolares de formação docente nos anos de 1966, (quando já tinha iniciado a guerra de libertação), com a perspectiva de dar um crescimento qualitativo e quantitativo no ensino em Guiné. Assim, as escolas passaram a contribuir para o desenvolvimento de uma política educativa no que diz respeito à formação de professores tanto no período colonial como após a independência.

Após a independência, o governo do novo Estado herdou diversas heranças da educação da era colonial, entre elas uma infraestrutura administrativa, em grande parte degradada, e que converteu os antigos quartéis portugueses em escolas, hospitais, hospedarias, conforme as exigências. Houve enormes dificuldades no período de transição entre a herança colonial e a nova sociedade projetada. De acordo com Almeida (1981) e Namone (2014), havia falta de recursos de diversas naturezas, além disso, a independência econômica era (e é até hoje) um fator extremamente difícil de alcançar. Entre essas dificuldades ou falta de recursos, havia uma quase inexistência de guineenses qualificados nas cidades, uma vez que quem figurava nos postos administrativos e educativos eram os portugueses na sua maioria e esses foram embora: “a experiência das áreas libertadas não podia ser estendida de imediato a todas as escolas do país. [...] a falta de técnicos, cientistas, funcionários intermediários e profissionais de todos os níveis, produzida pelo colonialismo, é sentida profundamente pelos guineenses” (ALMEIDA, 1981 p.87).

Ainda nessa herança colonial, embora fosse o crioulo a língua mais falada pela população, definiram a língua portuguesa como língua oficial do país e como instrumento de ensino, de administração e de relação internacional, mesmo com as implicações negativas da ideologia da dominação colonial para o país e do número muito pequeno de guineenses que falavam ou entendiam português. Dada essa medida, Namone (2014) reitera que a ideologia cultural colonial continua sendo parte do sistema de ensino: “a cultura do colonizador continua eficaz na sociedade guineense, sobretudo entre os jovens escolarizados. Essa realidade conflita com os objetivos pelos quais o PAIGC lutou: conquista da independência e formação do ‘Homem Novo’” (NAMONE, 2014, p. 92)⁵. Foi dentro dessa perspectiva de criação ou projeção de um novo ser social amparado na sua realidade que o autor nos esclarece que o ensino no país (na época após a independência) possui por objetivo construir uma educação de massas que garantisse o engajamento da população no mundo atual: “Ensino a todos os níveis, deve ser orientado mediante a integração unitária de um sistema educacional que responda cabalmente às necessidades culturais, técnicas e sociais que o desenvolvimento da nação impõe” (NAMONE, 2014, p. 94).

Segundo Almeida (1981), a estrutura do ensino da era colônia permaneceu nos primeiros anos da independência: nos anos letivos de 1974/75 e 1975/76, o percurso escolar era organizado do seguinte modo: 1) ensino pré-primário (geralmente um ano); 2) ensino primário (1ª a 4ª classe), 3) ciclo preparatório, que pertencia ao ensino secundário (1º e 2º anos); escolas de formação de professores de Bolama (4 anos) e C6 (3 anos), que começavam com classes equivalentes ao ciclo preparatório, pois o ingresso podia ser feito com a 4ª classe primária; 4) curso geral do Liceu e Escola Técnica (3 anos); 5) curso complementar do Liceu (2 anos); escola de magistério primário (2 anos) em Bissau (ALMEIDA, 1981, p.88).

Até os dias atuais, segundo Almeida (1981), houve poucas mudanças no plano de estruturação de níveis de ensino e no plano dos conteúdos de ensino, dado as enormes dificuldades encontradas. No plano de níveis, houve modificação dos "ciclos" de preparatórios para o ensino secundário em 5ª e 6ª classes primárias, todavia continuou como uma "fase" desse nível de ensino, diferenciando-se das 4 primeiras séries. O curso geral do Liceu, começando o nível secundário, com os 1º, 2º e 3º anos (antigos 3º, 4º e 5º), e o curso complementar, com os 4º e 5º anos (antigos 6º e 7º). Quanto ao conteúdo de ensino, houve modificação em disciplinas

⁵ O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) constitui o movimento em prol da luta pela independência da Guiné Portuguesa (atual Guiné-Bissau) e de Cabo Verde. Após a independência, o PAIGC se tornou um dos partidos políticos no país, ainda hoje o maior partido. Para mais informações, ver: <https://paigc.gw/>, acesso em 1 de out. de 2023.

e textos didáticos que tinham uma ideologia colonialista. Com isso, no ensino primário, os livros antigos foram trocados por “textos policopiados” e manuais elaborados para as áreas libertadas. Foram alterados os programas das disciplinas de História, Geografia e Línguas vivas, porém deixaram foram mantidos os das disciplinas de ciências exatas, em especial no ensino secundário. Além disso, não foi possível fazer uma mudança completa pois não havia exemplares de livros didáticos para todas as crianças na altura. Nos manuais de língua portuguesa fizeram a escolha seletiva de textos que julgavam menos prejudiciais e promoveram o uso de textos de escritores africanos de expressão portuguesa, com um conteúdo que instigasse a consciência dos alunos para problemas do país e do continente. Namone (2014) confirma essa afirmação quando postula que:

A referida reforma foi iniciada pela mudança dos conteúdos do sistema educativo colonial, com destaque especial para as seguintes disciplinas: história, geografia, língua portuguesa e literatura, que o PAIGC considerava as mais carregadas da ideologia colonial. Assim, foi instituído o sistema de ensino que permitia que os alunos estudassem a sua própria história, a sua cultura, a sua geografia, e não a história, a cultura e a geografia de Portugal. As medidas tomadas no quadro da reforma empreendida foram: a manutenção do português como língua do ensino; a substituição dos materiais didáticos usados no ensino colonial pelos materiais produzidos e usados no ensino nas zonas libertadas (NAMONE, 2014, p. 92).

Passando para a questão de acesso a escolas e espaços públicos, vigorou o sistema elitista colonial de seletividade e exclusividade de determinados indivíduos, pois, como afirma Almeida (1981), o Governo do PAIGC no início manteve uma escolha seletiva e discriminatória na escola secundária, tendo privilégio ao estudo uma elite minoritária urbana, que teria acesso aos melhores empregos ou cursos no exterior. Essa prática ainda é constatada até os dias atuais. Nesse contexto escolar, foram sendo gerados uma série de problemas, muitos dos quais agravados muitas vezes pela língua do ensino, que a maioria não falava e nem entendia. A autora destaca que nos primeiros momentos existiam problemas em termos de interação, sobretudo para os alunos do 1º ano, novatos, dificuldades essas de se comunicar na língua de ensino, porque a maioria interagiu apenas em crioulo ou em sua língua étnica, desencorajados ou impossibilitados de fazer perguntas e pedir explicações ao professor, porém com uma expectativa de conseguir boas notas nas provas. Um outro problema sublinhado por Almeida (1981) foi a reformulação dos métodos de ensino e de avaliação, fortemente sustentados pela memorização na época colonial e que se pretende modificar para passarem a valorizar o raciocínio do aluno e articular a prática de todos os professores, por meio de discussões coletivas sobre a metodologia.

Essa visão não chegou a se concretizar até os dias atuais, dado que, conforme exposto anteriormente, muitos professores ensinam e avaliam apenas com base nos manuais, sem propiciar que os alunos reflitam sobre o assunto em destaque. Nas questões de provas, em sua maioria, as perguntas são “O que é tal?”, “Define tal?”, que seguem priorizando a memorização do conteúdo (e a “cola”, que nós chamamos de cabula) para conseguir boas notas nos exames escritos ou orais, porque as notas configuram uma condição necessária para transitar de classe ou nível ao final do ano. Como afirma Almeida, na “fase (74-76) não foram resolvidos os problemas de avaliação e métodos de ensino, apenas se iniciou a procura de critérios mais justos e eficientes para a transmissão de conhecimentos aos guineenses, no Liceu e nas demais escolas do país” (ALMEIDA, 1981, p.111).

No governo colônia, não havia preocupação em construir instituições de ensino para instruir a massa populacional e o território não tinha universidade. No novo sistema administrativo, não havia como construí-las a curto prazo, pois, conforme foi apresentado acima, não havia condições financeiras. No ano de 1999 foi criada a primeira universidade pública no país, que iniciou suas atividades em 2003, com constantes dificuldades, greves e interrupções das atividades. Sendo assim, no princípio da independência, as pessoas eram mandadas ao exterior para estudar. Entretanto, muitas vezes, as pessoas enviadas para área de Educação, com o intuito de formar professores, não tinham formações adequadas à realidade do país (ALMEIDA, 1981), que tinha que lidar com a divisão dicotômica de ensino formal e não-formal, escola rural e escola urbana, como também a fuga das crianças do campo para a cidade, e os problemas oriundos da escola colonial, separada da vida da comunidade.

Nessa ótica, um dos propósitos era conectar escola à produção, de modo que a escola se tornasse um meio para formar os quadros necessários para encarar o desenvolvimento socioeconômico do país (NAMONE, 2014). Apesar de ter essa visão de inserção produtiva no princípio, Namone afirma que esse projeto não prosseguiu e nem se concretizou de acordo com o plano de PAIGC por diversos fatores, sendo eles “a falta de recursos financeiros, materiais e recursos humanos qualificados”. Por outro lado:

Uma experiência da educação voltada para o mundo rural - que era de fundamental importância para o desenvolvimento da educação nas zonas rurais, à qual os dirigentes do PAIGC não prestaram muita atenção e não apoiaram, foi a experiência educativa dos Centros de Educação Popular Integrada (CEPI). O projeto de criação dos Centros da Educação Popular Integrada (CEPI) propõe-se precisamente a procurar as vias de uma articulação eficaz entre a escola e a comunidade camponesa, na tentativa de se contrapor a uma visão clássica da educação e do desenvolvimento, que sempre privilegia a cidade (NAMONE, 2014, p. 102-103).

No passar dos anos, o país vem se deparando com diversos problemas administrativos e educativos causados por várias instabilidades políticas, sendo essas instabilidades os principais fatores para o agravamento e o desinteresse sobre o sector de ensino e assim como para uma política linguística adequada à realidade social. Nas últimas décadas vêm sendo constatadas algumas reformas no sistema educativo, conforme previsto pelos documentos normativos “Carta Política do Sector da Educação” (CPSE) (GUINÉ-BISSAU, 2009c), “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE) (GUINÉ-BISSAU, 2010) e “Plano Setorial da Educação” (PSE) (GUINÉ-BISSAU, 2017). Não é objetivo deste trabalho fazer uma discussão aprofundada sobre esses documentos, mas apresentaremos como esses textos nos apresentam de uma forma estrutural o sistema educativo atual do país. Neste caso, tomaremos como base a “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE), que tem como objetivo sanar as dificuldades emergentes e desencadear uma contribuição para a melhoria e elevação do Sistema Educativo a uma qualidade necessária e adequada às especificidades de certos aspectos sociais localmente relevantes.

A “Lei de Base do Sistema Educativo” foi aprovada em maio de 2010, e possui, na sua totalidade, 65 artigos, enquadrados em 8 capítulos. Como princípios gerais, o documento explicita que todos os guineenses têm o direito à: educação e cultura; liberdade de ensino; ensino público não confessional; educação que deve estimular a emergência e a consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade; segurança a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Além disso, estipula que o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.

Como objetivos específicos, define a garantia da formação moral e cívica dos educandos; uma adequada formação orientada para o trabalho, considerando a vocação, os interesses e a capacidade de cada um. Propõe também: diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país; promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros atores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar; promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais; garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema; garantir a ambos os

sexos a igualdade de oportunidades; contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.2).

Para tal, o sistema educativo se esquematiza em educação não formal e educação formal (conforme artigo 4 da LBSE, p. 3). No que tange ao setor não formal, se desenrola na ideia de educação permanente que engloba todas as dimensões da ação educativa com o intuito de ampliar os conhecimentos ou potencialidades dos seus integrantes, sendo como acréscimo da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter. Por ter caráter informal, a educação não formal não possui uma intervenção por parte do Estado, deixando muitas vezes a incumbência a organizações não governamentais e instituições da sociedade civil. Segundo o artigo 6º, fazem parte da educação não formal a alfabetização e a educação de jovens e adultos, promovendo as atividades de reconversão e aperfeiçoamento profissional, levando em consideração o acompanhamento da evolução tecnológica, dando educação cívica e dirigida para a inserção criativa nos tempos livres.

Por outro lado, a educação formal, de modo geral, e principalmente no âmbito escolar, possui a seguinte estrutura, conforme o artigo 8º da LBSE: “os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.4). A educação pré-escolar é destinada às crianças de três anos até a idade de entrada no ensino básico e possui caráter não obrigatório. Por ser facultativa, não é regida pelo agente estatal, ficando a responsabilidade para família e as instituições da natureza privada, apesar de ser garantida pela lei. Ao ensino básico é outorgado caráter universal, obrigatório e, também o princípio de gratuidade de uma forma parcial em determinados níveis. Conforme o artigo 12º do mesmo documento, é a partir do primeiro ao sexto ano que não há qualquer taxa de cobrança, quer seja de propina (mensalidade), matrícula, certificação ou livros e materiais didáticos.

O nível básico decorre ao longo de 9 anos de escolaridade e subdivide-se em 3 ciclos, ou Ensino Básico 1, 2, 3, como já concebido pela Carta de Política do Setor Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2009c). O primeiro ciclo (B1) integra o primeiro ao quarto ano, sendo também repartido em duas fases: primeira, 1ª e 2ª classe, segunda, 3ª e 4ª classe. O segundo ciclo (B2) enquadra o quinto e sexto ano e o terceiro (B3) compreende o sétimo ao nono ano do estudo escolar. Recomenda-se a integração dos alunos a partir de 6 anos de idade. Salienta-se que o primeiro ciclo nos seus quatro primeiros níveis têm a perspectiva de monodocência, ou seja, um professor lecionando diferentes matérias (Matemática, Português, Ciências etc.), enquanto

nas outras fases e ciclos se prevê que haja professores para cada uma das matérias e que eles busquem trabalhar de maneira interdisciplinar.

Relativamente ao nível em destaque, possui-se nos parâmetros legais os seguintes objetivos conforme artigo 14º:

a) Proceder à despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente; b) Ministrando uma formação geral aos seus destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética e estética, numa dimensão em que o saber fazer se encontram amalgamados; c) Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense; d) Formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionando aos alunos experiências favoráveis à sua maturidade cívica e socioafetiva e a aquisição de atitudes autónomas; e) Contribuir para a preservação do ambiente, com vista a melhoria da qualidade de vida; f) Promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida ativa (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.7).

O Ensino Secundário é regido com perspectiva de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas para integração ao ensino superior ou à inserção na vida ativa. Dessa forma, segundo o artigo 19º, objetiva-se oportunizar a aquisição profunda do saber alicerçado na observação, estudo, reflexão crítica e experimentação; além disso, conceder uma formação baseada nas realidades do país, capaz de sensibilizar os alunos para a resolução dos problemas nacionais e internacionais. Esse nível estrutura-se de seguinte maneira (art. 20º): a partir de 10º, 11º e 12º ano, desenvolvido em dois sentidos: “a) via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos primacialmente para o prosseguimento dos estudos; b) via técnico-profissional, integrando cursos dirigidos primacialmente para a inserção na vida ativa” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 9).

Ademais, o artigo 25º apresenta o ensino superior para quem está “[...] habilitado com o diploma do ensino secundário ou equivalente; e obtiver um resultado positivo na respectiva prova de admissão” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 11). O ensino superior pode ser ministrado em universidades, escolas universitárias não integradas em universidades, faculdades, institutos superiores ou técnicos, entre outros, atribuindo graus de licenciado, mestre e doutor. De acordo com o artigo 27º, entre os objetivos desse nível de ensino estão: desenvolver formação conveniente para o ingresso com o diploma no mercado de trabalho e no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau; incentivar a pesquisa e a investigação científica; instigar a formação cultural e a construção da consciência reflexiva e do espírito científico (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 12).

O documento apresenta ainda Modalidades Especiais de Educação escolar, onde agrega as seguintes formações: Formação Técnico-Profissional; Educação especial; Ensino recorrente de adultos; Ensino à distância; Educação para comunidades guineenses no estrangeiro (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 13). Essa maneira de qualificação, assim como a universitária, cabe principalmente a organizações e instituições privadas; para o Estado, é difícil assegurar incentivo e fomento para pesquisa científica de uma forma qualificada ou educação a distância, dado que o país não dispõe de verbas para esse fim ou energia suficiente e Internet para instituições escolares poderem ofertar ensino remoto. O maior problema atual é o saneamento básico: falta de água e energia em todas as cidades no país.

Observando a configuração estrutural e os objetivos estipulados pela LBSE, que salienta a necessidade de um ensino voltado para a realidade social e com a finalidade de promover o desenvolvimento, na prática, o sistema educacional do país ainda tem um longo caminho pela frente para alcançar o que está proposto. Como mencionado anteriormente, quando se observa as práticas de ensino no contexto escolar, a realidade é outra, pois a instrução mecânica e a memorização seguem sendo priorizadas e, na área de língua portuguesa, se limitam a análises gramaticais em frases soltas e descontextualizadas, conforme afirma Balde (2013). Desse modo, os principais propósitos do ensino colonial seguem vigentes, com um foco em regras linguísticas, leitura e escrita em língua portuguesa a partir de textos em livros didáticos, sem oportunidades para uma construção de uma consciência e pensamento crítico ou de uma ampliação de práticas de leitura e escrita para além dos objetivos escolares. O capítulo a seguir trata dessas questões de modo mais detalhado, descrevendo o contexto em que se insere o ensino de língua portuguesa.

3. O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Neste capítulo trato do ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue do país, apresentando a legislação que rege a educação em Guiné-Bissau e o que está sendo colocado em prática com base nos livros didáticos adotados. A nossa perspectiva é de que a aprendizagem e a instrução da língua portuguesa precisam se adequar à cultura própria do povo guineense facilitando sua interação com o mundo. Com isso, é desejável que o ensino crie oportunidades para que os alunos enxerguem a sua realidade e reflitam sobre ela e também sobre outras culturas e realidades sociais onde a língua portuguesa é usada. Para tal, discuto os seguintes subtópicos: o multilinguismo como contexto de ensino de língua portuguesa; a formação de professores para o ensino básico e secundário; e materiais didáticos e o ensino de português.

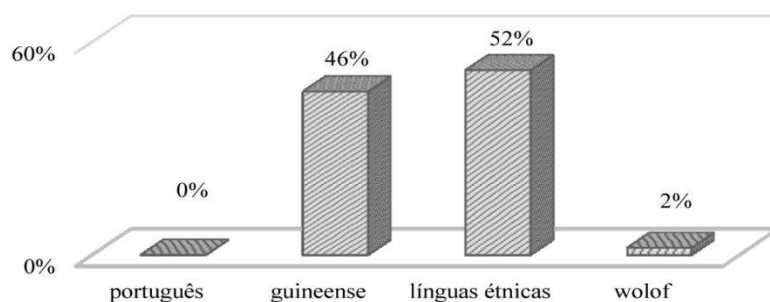
3.1. O Multilinguismo como Contexto de Ensino de Língua Portuguesa

O multilinguismo constitui uma heterogeneidade linguística e étnica da Guiné-Bissau. Conforme foi apresentado anteriormente, o país apresenta uma diversidade sociocultural em que convivem as diferentes línguas dos grupos étnicos que compõem esse mosaico cultural; além disso, tem-se a língua crioula (denominada no solo guineense de *kriol*) como língua mais amplamente utilizada pela população e a língua portuguesa como idioma oficial. Nesse cenário, a tendência é de que a criança aprende primeiramente a língua do convívio familiar e, depois, pela inter-relação social, adquire o *kriol*. E somente no contexto de educação formal começa a ter contato com o português. Esse percurso contempla a maioria das crianças guineenses em todo território, com maior predominância nas zonas rurais e interioranas do país, conforme postulam Monteiro (2005), Balde (2013), Cá e Rubio, (2019) e Siga (2020).

A pesquisa de Cá (2019) buscou traçar o perfil linguístico dos estudantes guineenses, cotejando-o com o material didático usado no ensino de língua portuguesa na escola. O resultado dos 50 entrevistados (estudantes de uma universidade brasileira no nordeste) mostra que 52% têm como a primeira língua as línguas étnicas, 46% têm o *kriol* (que o autor chama de “o guineense”), em 0% tiveram o português como primeira língua de socialização, conforme pode-se constatar na figura a seguir.

Figura 4: Primeira língua de socialização de estudantes guineenses, de acordo com Cá e Rubio (2019)

Primeira língua adquirida pelo informante



Fonte: Cá e Rubio, 2019, p.407.

Os dados apresentados pelo autor corroboram os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) no censo comum de 2009 sobre características socioculturais, onde se verifica que a maioria da população de todas as etnias concebe as suas línguas como principal meio de comunicação diária, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 5: Línguas étnicas como principal meio de comunicação em Guiné-Bissau



Fonte: Guiné-Bissau, 2009a, p.32.

Os dados acima sobre o perfil de aprendizagem e uso das línguas da maioria dos guineenses constroem um panorama geral que mostra que a língua portuguesa não tem uma circulação ampla na sociedade. Segundo dados do INE na figura a seguir, pode-se ver também que o *kriol* é um meio fundamental de comunicação, sendo a língua utilizada para a interrelação entre os diferentes grupos étnicos por 90,4% da população, enquanto população que sabe falar a língua portuguesa ocupa apenas 27,1%.

Figura 6: Línguas faladas pelas etnias de Guiné-Bissau

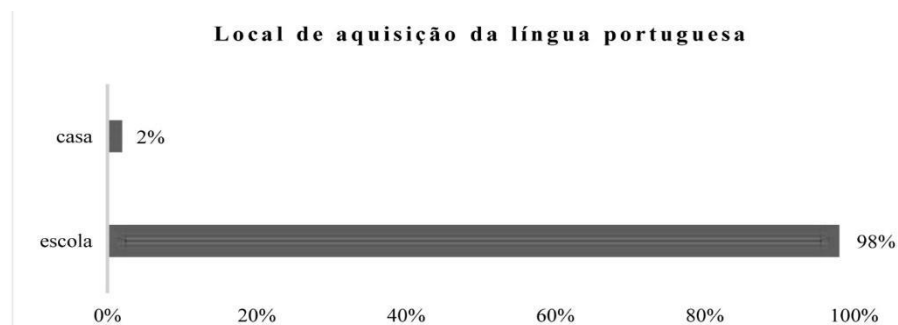
Quadro 6
População de nacionalidade guineense segundo línguas faladas por etnia

Etnia	Total	Línguas faladas													
		Crioulo		Portuguesa		Francesa		Inglésa		Espanhola		Russa		Outra Língua	
		Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%	Efec.	%	Efec.	%
Total	1442227	1303743	90,4	390727	27,1	73883	5,1	42194	2,9	6946	0,5	2104	0,1	25642	1,8
Sem Etnia	32098	29070	90,6	14515	45,2	6710	20,9	3462	10,8	926	2,9	241	0,8	1144	3,6
Balanta	323948	293983	90,8	79209	24,5	9172	2,8	7280	2,2	864	0,3	344	0,1	4091	1,3
Fula	410560	367089	89,4	82370	20,1	17297	4,2	7383	1,8	1279	0,3	343	0,1	5909	1,4
Mandinga	212269	189907	89,5	39513	18,6	6727	3,2	4200	2	750	0,4	202	0,1	4648	2,2
Manjaco	119808	109384	91,3	45681	38,1	10962	9,1	5492	4,6	858	0,7	233	0,2	3626	3
Mancanha	44829	41790	93,2	27113	60,5	6637	14,8	3630	8,1	636	1,4	223	0,5	364	0,8
Papel	130651	119659	91,6	50290	38,5	7934	6,1	6061	4,6	874	0,7	263	0,2	1510	1,2
Bijagós	30294	27667	91,3	10402	34,3	1474	4,9	831	2,7	142	0,5	45	0,1	1362	4,5
Beafada	50543	45941	90,9	14999	29,7	1944	3,8	1286	2,5	238	0,5	75	0,1	609	1,2
Felupe	24892	22912	92	9637	38,7	1930	7,8	797	3,2	63	0,3	22	0,1	472	1,9
Mansoanca	20456	18596	90,9	6002	29,3	785	3,8	612	3	85	0,4	32	0,2	963	4,7
Balanta Mane	14460	12902	89,2	2733	18,9	450	3,1	211	1,5	31	0,2	16	0,1	482	3,3
Nalu	13420	12300	91,7	3719	27,7	499	3,7	281	2,1	56	0,4	26	0,2	201	1,5
Sussu	5318	4801	90,3	1478	27,8	581	10,9	199	3,7	29	0,5	16	0,3	50	0,9
Saracule	7407	6741	91	2412	32,6	525	7,1	336	4,5	63	0,9	9	0,1	183	2,5
ND	1274	1001	78,6	654	51,3	256	20,1	133	10,4	52	4,1	14	1,1	28	2,2

Fonte: Guiné-Bissau, 2009a, p. 38.

Como já vimos, a língua portuguesa porta o status da oficialidade e é o único idioma de ensino, ficando restrito apenas aos documentos oficiais e aos recintos escolares. Todos os livros e manuais didáticos eram e são redigidos em português, conforme postula Balde (2013). Nesse caso, dentro do ambiente escolar, o aluno se relaciona com no mínimo três línguas (a língua étnica, o *kriol* e o português), sendo que o português é a mais prestigiada nesse espaço, considerando seu uso administrativo e oficial e o fato de que é compromisso da escola que seja aprendida. Cá (2019) complementa esses dados, mostrando que 98% dos entrevistados aprenderam o português na escola, e somente 2% em casa.

Figura 7: Local de aprendizagem do português



Fonte: Cá e Rubio, 2019, p. 407.

Como também já mencionamos, o setor educativo guineense apresenta diversas dificuldades por diferentes fatores, e o ensino da língua portuguesa enfrenta todas elas. Além

de aspectos externos, tais como falta de boas estruturas escolares, saneamento básico (energia e água na escola), profissionais qualificados para lecionar, condição financeira, etc., há fatores mais específicos à área, tais como o multilinguismo, a língua do ensino e a formação ainda incipiente de muitos professores. Além disso, Monteiro (2005) chama atenção para outras questões que dizem respeito às crianças que vivem em zonas rurais, aproximadamente 60,4 % da população, segundo dados do INE (GUINÉ-BISSAU, 2009b).

As razões são múltiplas, mas a inadequação do ensino, incompatibilidades de ordem cultural e religiosa, a participação das crianças na agricultura e noutras atividades produtivas, [...] a migração e a língua de ensino aparecem como fatores que interferem negativamente com a escolarização de uma criança camponesa (MONTEIRO, 2005, p. 14).

Em relação a afirmação de que a língua do ensino constitui um dos fatores que impossibilita a aprendizagem, Siga (2020) postula que o desconhecimento ou a incompreensão do idioma de ensino pelos alunos causa o insucesso escolar e gera a repetência. O autor acrescenta ainda que também a formação dos professores não é adequada para lidar com um ensino de português como uma língua de pouca ou nenhuma circulação na vida dos estudantes. Como questiona Siga (2020, p. 136-137), “Como uma criança que só fala Balantas, ou Mancanha [...], no seu primeiro dia de aulas fica ouvindo o professor falando em português? Como conciliar a língua portuguesa com a língua que as crianças falam? Qual método de ensino devemos usar?”.

Para além das questões colocadas pelo pesquisador, vale colocar outras que se enquadram na mesma perspectiva: de que maneira os livros e materiais didáticos contemplam a realidade dos alunos? De que forma esses manuais são usados, ou seja, qual é perspectiva de uso dos instrumentos didáticos pelo docente? De que forma as atividades são propostas em português para o ensino e para avaliação? Ainda não temos respostas exatas para essas questões, pois isso exigiria um estudo etnográfico e aprofundado para angariar os dados que sirvam como resposta, mas, a partir dos estudos feitos e da minha própria experiência, pode-se afirmar que o ensino português é realizado como se essa fosse a língua de socialização das crianças e que os instrumentos de ensino não levam em consideração a realidade local dos alunos, constituído um problema grave de reprovação, desistência e desinteresse (BALDE, 2013; CÁ; RUBIO, 2019; SIGA, 2020).

Partindo das dificuldades elencadas, Siga (2020) realiza, para sua pesquisa, uma entrevista com um ex-ministro da educação, o qual afirma que há problemas na formação dos docentes porque eles próprios não possuem um bom domínio do idioma de ensino e são eles os responsáveis por ensinar nesse instrumento de comunicação. Segundo o entrevistado,

[...] nós estamos a formar mal os professores, professores que sai de... mesmo aquelas que fazem a língua portuguesa não dominam a língua portuguesa, e vão ensinar a língua portuguesa. Não têm domínio explícito da gramática portuguesa. Isso nos leva a um outro aspecto que tem a ver com [...] porque o insucesso escolar não se prende somente às questões de falta de domínio da língua de ensino, também tem a ver com compreender o porquê de um aluno ter dificuldade em assimilar determinada matéria, ou seja, tem a ver também com o posicionamento metodológico do próprio professor, isso leva-nos a línguas. (Entrevistado A) (SIGA, 2020, p.137).

Quanto aos materiais de ensino, conforme mencionado anteriormente, a maioria deles eram e são produzidos no exterior, principalmente em Portugal, e muitas vezes com conteúdos que pouco se vinculam à realidade local. Conforme afirmam Cá e Rubio (2019), o instrumento de instrução constitui um dos elementos centrais na educação, e se esse material não leva em consideração o perfil linguístico das crianças e nem que o português não é o principal idioma de socialização, isso estabelece uma incompatibilidade inicial muitas vezes difícil de superar. Some-se a essa perspectiva equivocada de apresentação de conteúdos, um ensino tradicionalmente normativo, tendo como foco a aprendizagem da estrutura da língua como um sistema abstrato, da nomenclatura dos elementos gramaticais, e de exercícios com frases soltas, sem conexão entre elas e sem contextualização em textos autênticos que circulem na vida dos estudantes.

3.2. A Formação de Professores para o Ensino Básico e Secundário

Conforme foi apresentado acima, o estado guineense vem se esforçando em qualificar os profissionais no sistema educativo mesmo com dificuldades desde a sua independência e em meio às dificuldades econômicas e à instabilidade política no país. Foi dito que as instituições coloniais herdadas foram transformadas em postos de saúde e outras em escolas de ensino e que elas atualmente se encontram em situação de degradação, com problemas de falta de carteiras, biblioteca e laboratório. É também nesses edifícios que estão estabelecidas as escolas de formação de professores.

Hoje em dia, o país conta com duas Escolas Normais públicas de formação de professores de ensino básico, as quais se encontram uma em Bissau e outra em Bolama. (FURTADO, 2005; CAMPOS; FURTADO, 2009). Essas instituições escolares são: Escola Normal Amílcar Cabral (ENAC), em Bolama, funcionando com internato, substituindo a Escola de Formação de Professores de Posto de Bolama da era colonial, que funcionava desde 1967; e Escola Normal 17 de Fevereiro (EN 17F) em Bissau, construída em 1978, que substituiu à

Escola do Magistério de Bissau, formada em 1972, que garantia a formação para o magistério primário (CAMPOS; FURTADO, 2009). Segundo os autores, a qualificação dos profissionais do ensino básico é de no máximo três anos, sendo habilitado para a docência nos dois ciclos do ensino básico (1ª à 6ª classe) e para ingressar no ensino superior, sendo, portanto, equivalente ao ensino secundário.

Além dessas instituições de formação de professores para o nível básico, existem duas que habilitam para a atuação no ensino secundário geral (7ª, 8ª e 9ª classes). As duas escolas se encontram em Bissau, a capital do país. Essas são - Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT) e Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). A ENSTT foi criada em 28 de novembro de 1979, com a nomenclatura “Destacamento de Vanguarda Tchico Té”, e ao ser renomeada Escola Normal Superior Tchico Té em 1985, também alterou o perfil de entrada, do período do curso, do diploma concedido e do nível de ensino a qual se integra, que é o ensino superior, integrado a Direção-Geral do Ensino Superior. O período de formação nessa instituição é de três anos, além de um ano propedêutico antecedente. Os diplomas dos cursos atribuídos são de caráter bacharel. Por outro lado, a ENEFD é uma escola pública, fundada em 30 novembro de 1979, que se concentra em formar profissionais de Educação Física, conforme destaca Campos e Furtado (2009).

Constata-se que, até o presente momento, o país não dispõe de instituições específicas para a formação docente que habilite para o ensino secundário complementar. Geralmente são os professores qualificados em ENSTT para o ensino secundário geral que atuam nesse nível complementar. Isso quer dizer que alguns profissionais que atuam nesse nível adquiriram os seus diplomas em algumas instituições em Bissau ou no estrangeiro. Para minimizar o problema, o Ministério da Educação Nacional (MEN) desenvolveu a cooperação com o Instituto Camões (ICA), em que esse passa a ministrar o curso de licenciatura em língua portuguesa no edifício de ENSTT. ICA é uma entidade pública amparada pelo Ministério de Negócios Estrangeiros de Portugal com a sua delegação no Centro de Língua Portuguesa em Bissau. Assim, para ingressar no curso superior ou da licenciatura nessa instituição, segundo Campos e Furtado (2009), exige-se ter uma habilitação básica de 11ª classe. O diploma de licenciado habilita para lecionar no ensino secundário geral e complementar.

3.3. Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa

Afirma-se que os materiais didáticos estão entre instrumentos pilares no ensino de línguas. Segundo Pavão (2006), o livro didático assegura o conhecimento e confere o viés para

o ensino e a aprendizagem, pois serve como elemento para orientação das atividades de produção do conhecimento e é um mecanismo de expressão de valores ideológicos e culturais. De acordo com Richter (2005, p.1), “a adoção e/ou uso de material didático reflete, explícita ou implicitamente, um conjunto de saberes, crenças e pressupostos sobre ensino-aprendizagem de línguas — bem como eventuais dúvidas”. Todavia, Pavão (2006) alerta que não podemos ficar limitados a esse objeto como um único meio para construção do saber. E acrescenta que é preciso levar em consideração as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel na formação integral do aluno seja mais efetivo.

Richter (2005) postula que o instrumento didático pode fornecer apoio aos professores e aos alunos sem, no entanto, figurar como “árbitro” dos conteúdos ou dos métodos de ensino. Dessa forma, a relação entre o livro didático e os docentes se insere numa concepção de parceria na qual cada parte oferece a sua contribuição centrada em objetivos comuns. Para o autor, na aprendizagem de idiomas o livro didático consiste em: meio para introdução de texto falado e escrito; elemento base para as atividades do educando (exercícios, prática e interação comunicativa); base de orientação para alunos em gramática, vocabulário, pronúncia, etc.; base de incentivo e ideias para o uso de língua em sala de aula; auxílio para professores com pouca experiência que precisam obter confiança em seu fazer pedagógico.

Richter (2005) apresenta-nos 10 requisitos que precisam ser levados em conta na adoção de um livro didático para aprendizagem de idiomas:

1. Os objetivos coadunam-se ao programa de ensino, às *necessidades dos alunos e ao contexto de utilização*.
2. O livro cobre a maioria dos itens necessários ao curso, é adequadamente organizado — quanto a estruturas, funções, conteúdos, habilidades — para alunos e professores, apresenta-se consistentemente sequenciado (complexidade dos itens, exigências de aprendizagem, utilidade etc.) e inclui material e ocasiões para trabalhar habilidades integradas.
3. A proposta didática amolda-se a *diferentes estilos de ensino e aprendizagem* — sendo desejável que algo do material seja direcionado para estudo personalizado.
4. O livro distribui adequadamente os itens gramaticais segundo níveis compatíveis de competência linguística e compatibiliza-os com *as necessidades dos alunos*, focaliza formas, funções e usos além do nível da sentença (baseia sua racionalidade didática em textos e gêneros), trabalha variedades sociolinguísticas, estilo, fatores socioculturais e contextuais.
5. O vocabulário é bem selecionado e dosado, com ênfase no desenvolvimento de vocabulário e nas estratégias para a aprendizagem individual do léxico.
6. Atividades de leitura englobam material suficiente, são adequadas para o *nível e interesses de seus estudantes*, procuram otimizar estratégias de leitura e habilidades correlatas.
7. Atividades de escrita orientam e controlam os processos de produção textual em suas várias etapas, inclusive fornecendo apoio à organização de pedaços mais longos de escrita (como parágrafos), equilibram correção e adequação, sensibilizam o aluno aos diferentes estilos.

8. Os conteúdos temáticos são variados, *de interesse genuíno para os aprendizes, abordados numa perspectiva intercultural*, — ou seja, grupos são representados e/ou problematizados com referência a gênero, etnia, classe social, profissão, faixa etária, deficiências etc. — e ensejam debate suficientemente sofisticado, respeitando, porém, *o nível linguístico dos aprendizes*.
9. A metodologia é cientificamente consistente, *envolve ativamente o aprendiz* — embora respeitando *os estilos de aprendizagem de seus alunos e suas expectativas* —, emprega estratégias adequadas para explicitação e assimilação de fatos linguísticos, inclui conselhos ou tutoramentos para os estudantes quanto ao emprego de estratégias metacognitivas e habilidades de aprendizagem e predispõe os aprendizes a assumirem certo grau de responsabilidade por sua própria aprendizagem e êxito.
10. Os autores (designers) apresentam e justificam as premissas e princípios básicos que fundamentam o material, orientam os professores que estarão usando o livro e seus materiais auxiliares, fornecendo-lhes apoio que englobe técnicas de ensino e itens de linguagem tais como regras de gramática e informação específica sobre cultura. (RICHTER, 2005, p.4, grifos meus).

Conforme se vê nos pontos elencados e nos grifos, é fundamental que a escolha do livro didático esteja de acordo com o contexto sociocultural e linguístico de ensino e que contemple os níveis de proficiência, as necessidades, os interesses e as expectativas dos estudantes. Além disso, são elementos imprescindíveis, no ensino de língua, que o texto e os gêneros sejam centrais, que haja atividades de leitura, escrita, estudo de aspectos linguísticos de modo integrado. Dessa maneira, para o contexto escolar guineense, espera-se que o manual de ensino de língua portuguesa, antes de tudo, leve em conta o contexto sociolinguístico descrito acima - que os estudantes falam várias línguas diferentes e que muitos deles terão o primeiro contato com a língua portuguesa na escola - e que apresente oportunidades de aprendizagem que sejam relevantes e significativas para esses educandos.

Por outro lado, Richter (2005) afirma que a subordinação total ao livro didático pelo docente ocasiona diferentes aspectos negativos, tais como a ausência de alternância ou diversificação de instrução; menor atenção às necessidades e problemas individuais dos educandos; a ausência de interação no processo de construção do saber entre docente e educando, educando-educando; além disso, a falta da metodologia criativa na instrução e no uso do idioma do ensino na produção do conhecimento. O autor acrescenta que, quando o docente não se limita apenas ao objeto didático, ele pode estar mais atento às necessidades dos educandos e acionar recursos para servir como elementos de apoio em alternância e complementaridade com o que é proposto pelo livro didático, proporcionando maior interação e reflexão crítica junto aos estudantes.

Conforme antecipei na introdução, em pesquisa anterior sobre o livro didático utilizado no sexto ano (VAZ, 2021), pude constatar que o conteúdo está centrado principalmente em análise gramatical. No livro didático, o contexto social guineense não é levado em conta nas

atividades de leitura e produção de textos. Os textos têm como foco apresentar a gramática e o vocabulário, com perguntas de leitura de reprodução de trechos do texto, seguidos por exercícios focalizando aspectos linguísticos com frases soltas e descontextualizadas. As atividades não incluem prática de compreensão e expressão oral. As atividades de leitura em geral são perguntas retóricas sobre o texto, e as de escrita incluem o preenchimento ou a elaboração de frases para praticar aspectos gramaticais e lexicais. Com exceção de poucos (trechos de) textos autênticos, como poemas, leis de proteção à criança, instruções de jogos e mapas, a maioria dos textos são elaborados para o ensino e não apresentam as configurações linguísticas próprias de gêneros que circulam na sociedade, já que são uma simulação e/ou uma adaptação de contos, crônicas, notas informativas, entrevistas, diálogos, contos, cartas. Diante dessa análise, constata-se que os autores do livro não tinham amplo conhecimento sobre os gêneros e o foco da leitura e escrita se configuram na perspectiva gramatical.

Esse resultado se alinha com os resultados obtidos por Sambu (2017) e Cá (2017), que também analisaram livros didáticos adotados no ensino básico. Sambu (2017), em sua dissertação de Mestrado intitulada “Análise do manual didático Periquito Beta da Guiné-Bissau: uma reflexão na perspectiva de Português Língua Segunda”, analisou o manual “Periquito Beta” do 1º ano do ensino Básico na Guiné-Bissau, com a intenção de verificar o nível de adequação do manual para a aprendizagem da língua portuguesa pelo público-alvo. O resultado mostrou que o conteúdo é apresentado de modo descontextualizado, não sendo adequado ao perfil social e linguístico dos alunos. De acordo com a autora, o livro tem conteúdo escasso para a prática da oralidade, fundamental para a aprendizagem da escrita. Também há poucas atividades que conduzam à compreensão e à produção de sentido na leitura e na escrita. As atividades pouco estimulam a imaginação, a criatividade e a iniciativa da criança, não respondendo, portanto, aos objetivos educacionais dessa faixa etária.

Cá (2017), em seu trabalho de conclusão de curso de graduação, intitulado “Entre o real e o ideal: uma análise contrastiva entre o material didático e as necessidades dos estudantes no ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau”, corroborou as conclusões de Sambu (2017), contrastando o perfil linguístico e as necessidades dos estudantes guineenses e as características do material empregado para ensino de língua portuguesa no país. O autor concluiu que existem várias incompatibilidades entre os procedimentos metodológicos para o ensino do português e o perfil linguístico dos estudantes guineenses, observando que o material didático não contempla a realidade linguística dos alunos, com traços típicos de quem possui o português como primeira língua de socialização, e centrando os objetivos de ensino na estrutura da língua,

na nomenclatura dos elementos gramaticais, em frases soltas, sem ligação entre elas, com ausência total de textos autênticos. As atividades sugeridas para a aprendizagem são, em geral, de cópia e de repetição como forma de decorar as regras da gramática normativa.

Para além das conclusões relativas aos materiais didáticos expostas acima, o país carece de uma política educativa voltada para livros didáticos. Até o momento, desconhece-se legislações específicas sobre livros didáticos, algo semelhante ao que existe, por exemplo, no Brasil, com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que estipula critérios para disponibilizar, de modo regular e gratuito, obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio ao ensino às escolas públicas das redes de educação básica no país⁶. A partir de programas como esse, pode-se reconhecer a importância que o Estado confere ao acesso gratuito a materiais didáticos e literários pela comunidade escolar e também ao livro didático como um forte elemento de mediação entre o docente-estudante-conhecimento.

Assim, conforme foi salientado acima, entende-se que o aprendizado e a instrução da língua portuguesa precisam se adequar à cultura própria ao povo guineense facilitando sua interação com o mundo. Isso significa que, instruir uma língua é, antes de tudo, transmitir a cultura de um povo, pois a linguagem reflete a identidade cultural da comunidade que a utiliza. Ensinar uma língua é, antes de tudo, ensinar a cultura de um povo, porque a linguagem expressa a identidade cultural da comunidade que a utiliza. Então, pensar em materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa integrado à realidade social é imprescindível e merece atenção na política educativa, principalmente na educação linguística. Pois uma educação linguística contextualizada conforme as necessidades e o contexto social propicia a construção do conhecimento e conseqüentemente uma eventual evolução no sistema educativo, considerando que a língua de instrução é a ferramenta principal para a produção do saber. Mediante o exposto, este trabalho pretende, assim, contribuir com subsídios para um ensino de português que leve em conta o contexto específico dos educandos e que possa promover a sua participação mais confiante em práticas sociais em língua portuguesa.

⁶ Para informações sobre o PNLD, ver <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>, acesso em 5 de out. de 2023.

4. GÊNEROS DO DISCURSO COMO BASE PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Conforme exposto nos capítulos anteriores, há uma série de desafios na educação escolar guineense decorrentes, por um lado, de uma herança colonial de um ensino excludente e de divisão social da população e, por outro, de condições econômicas e políticas complexas que têm implicações profundas na qualidade de espaços escolares, formação de professores e materiais didáticos.

O objetivo deste trabalho é contribuir para a discussão educacional no país trazendo subsídios para refletir sobre modos de ensinar que possam ser produtivos no sentido de uma aprendizagem da língua portuguesa que possibilite aos educandos alcançarem uma proficiência, tendo por base a noção de gêneros do discurso e o uso da língua para participar de práticas sociais relevantes e necessárias para os cidadãos. Conforme Cá e Rubio (2019, p. 400), um dos caminhos para isso é a produção ou criação de materiais didáticos que possam dar oportunidade aos alunos para praticarem e refletirem sobre o uso do idioma e a sua relação com a cultura de sua comunidade, observando a aproximação e o distanciamento entre modos de dizer nas línguas dos educandos e no idioma de ensino.

Desde essa perspectiva, este capítulo sistematiza alguns conceitos que considero fundamentais para um ensino de português que priorize o uso do idioma e apresenta algumas propostas que podem inspirar o trabalho docente em termos de objetivos de ensino e de práticas de sala de aula. Na primeira seção, trato do conceito de gêneros do discurso e gênero textual; em seguida, abordamos o aspecto de gênero do discurso no ensino aprendizagem de língua; na terceira seção falo sobre letramento e participação e práticas sociais; e por fim, discorro sobre o português como língua adicional no contexto de ensino guineense.

4.1. Gênero do Discurso e Gênero Textual

Tem sido compreendido que os gêneros constituem uma abordagem discursiva e filosófica desde a antiga Grécia, partindo de Platão e Aristóteles, cujas ideias filosóficas persistem até os dias atuais. Zavam (2009) afirma que no período de 384 a.C. a 322 a.C. a definição de gênero remonta principalmente a Aristóteles. Nessa altura, a retórica persuasiva simbolizava poder, e as assembleias democráticas eram campos de disputas políticas em que a retórica tinha a função de derrubar ou derrotar a opinião adversária. Nesse contexto, o conhecimento sobre a retórica tornou-se o centro de comércio e profissão, de modo que o

filósofo em destaque criticava a postura mercantil do saber e concentrou-se em aprender a retórica persuasiva nos eventos discursivos em busca da razão e da essência, e não as estratégias persuasivas em busca somente do poder político.

Com base nesses estudos, os escritos de Aristóteles sobre a arte retórica apresentam três gêneros do discurso os quais se configuram em “judiciário”, “deliberativo” e “epidíctico”. Nesse período, os gêneros foram discutidos sob ótica da Literatura, área em que o conceito foi empregado pela primeira vez, passando a ter implicações para o texto literário e ocasionando diversas categorizações.

O primeiro autor a se preocupar com a classificação das obras literárias foi Platão (427 a.C.- 347 a.C.). Seguindo a tradição clássica, segundo a qual forma e conteúdo eram separáveis, Platão dividiu os gêneros literários, quanto à forma, em verso e prosa; e, quanto ao conteúdo, em lírico (centrado no eu do escritor), épico (centrado num fundo histórico), e dramático (centrado no conflito das relações humanas). Essa classificação triádica serviu de base a Aristóteles, que exerceu forte influência sobre a literatura, ao falar da natureza e das espécies da poesia. Aristóteles, assim como Platão, tomava os gêneros – literários e retóricos – sob uma ótica normativa, concebendo-os como formas rígidas, imutáveis.

A tradição de conceber gênero como um conceito de domínio literário ou retórico permaneceu praticamente até o século XX (ZAVAM, 2009, p.45).

Zavam (2009) enfatiza que Bakhtin se contrapõe à clássica teoria dos gêneros apresentada na antiguidade e aos estudos linguísticos da Europa, os quais se concentravam, em uma perspectiva histórica, no estudo comparativo das línguas indo-europeias, procurando encontrar e descrever a ligação genealógicas que sustentava os estudos literários. Dessa forma, possuía a compreensão de língua como um produto social homogêneo, reconhecida como um sistema imutável de formas e regras, sem qualquer menção à enunciação concreta.

Bakhtin sustenta sua teoria principalmente a partir do campo literário dedicando sua observação ao romance para problematizar os gêneros do discurso na perspectiva dialógica presente na interação entre os falantes num determinado contexto comunicativo. O filósofo defende que a interação não se realiza através de orações de uma maneira isolada, porém, por meio de enunciados concretos, idealizados e realizados em práticas sociais.

A partir, então, da divulgação das obras de Bakhtin nos círculos acadêmicos ocidentais, o conceito de gênero recobrou definitivamente outro sentido, uma vez que o pensador russo subverteu-o ao incorporar-lhe uma dimensão sócio-histórica e ideológica e ao reconhecê-lo como materialidade de uma língua, em uso nas mais distintas e diversas esferas da comunicação. É nessas esferas que os gêneros circulam, refletindo e refratando as restrições impostas pelo contexto em que se dá seu engendramento (ZAVAM, 2009, p.47).

Dada a vulgarização da teoria bakhtiniana, o estudo dos gêneros discursivos e, sobretudo da linguagem adquiriu uma nova fase, proliferando nos centros formativos e instituições escolares, dando novas características e perspectivas ao ensino de idiomas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, os gêneros do discurso são enunciados orais ou escritos parcialmente estáveis, concretos e únicos proferidos pelos participantes em uma determinada atividade comunicativa humana. Assim, esses enunciados inserem-se em situações comunicativas particulares e, conforme os propósitos e a interlocução, apresentam determinados conteúdos (temáticos) e estilos de linguagem, isto é, elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais e também características composicionais peculiares a essa situação de comunicação específica.

É por meio do uso da linguagem que as relações humanas são estabelecidas nos diversos contextos sociais e culturais. Dada essa compreensão, Bakhtin (2003, p. 282-283) enfatiza que a linguagem exerce uma regularização das práticas comunicativas sociais e as colocam em ação. Assim é através dos enunciados concretos da comunicação verbal é que são confeccionados os valores e sentidos de uma certa comunidade, histórica e socialmente constituídos. Portanto, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 261). Compreende-se, conforme Schoffen (2009), que Bakhtin estabelece o enunciado como principal elemento a ser interpelado pelos estudos da linguagem, como a concreta unidade da interação discursiva. Pois é o enunciado que traz o sistema da língua para o mundo, e é apenas por meio do enunciado que os sujeitos se constituem como tal. Nesse sentido, o conceito de gênero está profundamente relacionado ao enunciado, que é a unidade básica da comunicação verbal, enquanto a oração é a unidade básica da língua.

Assim sendo, no ponto de vista dos estudos do Círculo de Bakhtin, como enfatiza Schoffen (2009), a interação e as relações dialógicas engendradas nela estão no plano do discurso, e se realizam efetivamente no enunciado. Desde essa perspectiva, o enunciado é específico à situação de produção e, por isso, irrepetível, e é formado de três aspectos fundamentais, a saber: tema, estilo e construção composicional. O tema é um conjunto ou domínio de sentidos ao qual o texto se refere; o estilo refere-se ao conjunto de elementos ou recursos linguísticos acionados e realizados a partir das e em resposta às relações estabelecidas na interação entre os interlocutores e os seus propósitos na comunicação; e a construção composicional é a forma como o texto é estruturado e as informações necessárias para construir o significado dentro das conexões estabelecidas na comunicação.

Schoffen (2009, p. 77) esclarece que, “o objeto de interesse de Bakhtin é o discurso, não a língua em si”: o uso da linguagem na sua plenitude real e viva. Segundo Bakhtin (2003, p. 274), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Desde uma perspectiva de gêneros do discurso, “o texto é objeto da atividade autoral de mobilização de recursos para a realização de algum projeto enunciativo a partir das relações locutor-interlocutor; é uma materialidade que traz potenciais de sentido realizáveis em situações de instauração de discursos” (SOBRAL, 2010, p. 10). O autor relaciona texto, discurso e gênero, entendendo texto como unidade linguístico-composicional, com sua materialidade verbal, sonora, imagética, sinalizada ou multimodal, e discurso como o processo pelo qual se reúnem textos para a concretização de propósitos enunciativos enquadrando-os nos objetivos “arquitetônicos” do gênero.

Schoffen (2009) enfatiza que Bakhtin entende que, para compreender a linguagem de uma forma dialógica é necessário observá-la como uma ocorrência social realizada por meio da comunicação verbal de enunciados inseridos num processo dialógico de alternância dos sujeitos. Assim, são os gêneros do discurso que estruturam as interações humanas, dado que nos comunicamos somente por meio de um dado gênero do discurso. Os gêneros do discurso são compreendidos então como conjuntos de textos que comungam a função de estruturação da interação dentro de uma dada esfera de atividades humanas. Portanto, os gêneros são compreendidos pelo âmbito da produção, e não do produto ou resultado em si em forma do texto acabado.

Segundo o conceito bakhtiniano de gênero, centrado no dialogismo, não é possível que somente a forma, a função ou mesmo o suporte determinem um gênero, visto ser o gênero o somatório das relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de comunicação, em que se relacionam o falante, o ouvinte, o propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre. A forma é, então, resultado dessas relações, e não definidora do gênero, tanto quanto apenas a função sozinha ou o suporte sozinho não podem sê-lo (SCHOFFEN, 2009, p.91).

Ao tratar da heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) os classifica em primários e secundários. Os gêneros primários, como explica o autor, são os que circulam predominantemente nas situações de práticas informais cotidianas. Os secundários são mais complexos e aparecem predominantemente nas esferas de atuação mais formais da sociedade, como nas esferas artísticas, científicas, sociopolíticas e jurídicas. Para que esses existam, recriam e atualizam vários gêneros primários que se originam nas situações da comunicação

discursiva imediata, ou seja, eles produzem novas interpretações de diversos gêneros primários simples de uma forma mais elaborada em outra esfera de atuação. Cabe salientar que os gêneros são historicamente constituídos e que estão em constante transformação: nenhum gênero, seja ele primário ou secundário, permanece inalterado durante sua manifestação. Do mesmo modo, ao se analisar a interconexão entre a história da sociedade e a história dos gêneros do discurso, pode-se perceber que a transformação da sociedade acarreta transformação nos gêneros, sendo estes últimos sempre resultado de seu tempo histórico e de sua realização pelos participantes. Nesse sentido, em cada nova realização, suas características relativamente estáveis serão colocadas à prova e (re)confirmadas e/ou alteradas de acordo com a situação de comunicação específica em curso.

Considerando que, no plano de ensino, muitas vezes os “gênero discursivo” e “gênero textual” são intercambiados, cabe aqui trazer o que distingue essas noções. Conforme a compreensão de Sobral (2010), partimos do pressuposto de que gêneros de discurso são formas de colocar o discurso em contextos sócio-históricos específicos enquanto os gêneros textuais são formas específicas de apresentação de cada inserção específica, sem que haja uma correlação necessária entre um dado tipo de textualização e um dado gênero.

Guimarães et al (2020) explicam que, no início, os estudiosos de gêneros textuais basearam as suas abordagens na estrutura formal da língua, sem que observassem a condição e o contexto de produção discursiva. Deste modo, o foco fica restrito ao texto como unidade linguística, inserindo-se, assim, nos estudos de Linguística Textual. Segundo os autores, mesmo que, mais adiante, os estudos tenham buscado relacionar o texto e o contexto de uso, ainda assim, essa vertente se debruça prioritariamente na descrição dos aspectos linguísticos e composicionais que compõem o texto.

De um ponto de vista mais técnico, Marcuschi (2008, p. 73) define a Linguística Textual como “o estudo das operações linguísticas, discursivas, e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Com o seu desenvolvimento, em meados dos anos 1980, o problema da variedade de tipos de textos existentes em uma língua natural, que desmotivou os estudos a respeito da elaboração das gramáticas textuais, vem à tona novamente, o que acaba por abarcar o estudo das tipologias textuais, de onde se vê surgir o conceito “gênero textual” (GUIMARÃES et al 2020, p. 513).

De acordo com Sobral, o conceito de gênero textual remete somente aos aspectos linguísticos, sem levar em consideração a complexidade do conceito de gênero na sua totalidade, o qual se situa além do texto: “Nesse sentido, os chamados “gêneros textuais” poderiam ser melhor entendidos, da perspectiva bakhtiniana de que vem o conceito de gênero,

como “tipos de textualização”, formas de o gênero propriamente dito assumir expressão linguística” (SOBRAL, 2010, p.23). Como afirma Rojo, “os estudos dos gêneros do discurso estão mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, enquanto os estudos dos gêneros textuais centram-se sobre a descrição da composição e da materialidade linguística” (ROJO 2005, p. 185).

Evidentemente, não se pode ignorar a relevância do texto em si, pois não se pode separá-lo das práticas sociais das quais fazem parte. Segundo Sobral (2010), o texto é o elemento mais significativo e o menos significativo na criação de sentidos: o mais significativo, pois sem ele não é possível construir sentidos; o menos significativo porque, por si só, o texto carece de significado - é somente no discurso que ele pode criar sentidos. Assim, um texto somente pode gerar sentidos no momento em que ele está sendo de fato em uso considerando-se seu contexto de produção, de circulação e de recepção. Desta forma, o autor conceitua o texto como um instrumento material que interliga a linguagem e formas de composição de enunciados nas práticas interativas situadas, isto é, o texto adquire sentido apenas ao ser concebido como discurso, como uma expressão de uma pessoa em um determinado contexto, que tem a sua característica específica, mas que também está vinculado ao gênero a partir do qual o discurso o mobilizou, entendendo que fazem parte do gênero do discurso as condições de produção do texto: os interlocutores e a relação entre eles naquele momento específico da interação, os propósitos da interação entre eles, onde, quando, em que modalidade o texto está sendo produzido.

Schoffen (2009) esclarece que a experiência com diferentes gêneros do discurso possibilita que se acione os insumos da materialidade linguística historicamente e socialmente estabelecidos pela situação de enunciação, e os estudos de gêneros textuais têm contribuído no sentido de descrever as estruturas composicionais que, ao longo do tempo, se tornaram relativamente estáveis nas diferentes situações de enunciação: tipos, protótipos, sequências típicas, etc.. Sobral (2010) apresenta a forma como os gêneros trabalham, em que, primeiro, eles reúnem as estruturas textuais mediante o discurso; segundo, o discurso configura-se como meio pela qual são acionadas as textualidades conforme o gênero onde se insere; terceiro, as formas textuais se direcionam para o gênero que as mobilizam comumente, sendo assim, o gênero escolhido aciona essas estruturas ou formas textuais; quarto, a seleção do gênero é determinada apenas pela relação entre os interlocutores numa dada esfera de atividades e contexto sócio-histórico; por fim, quinto, o discurso condiciona a seleção das estruturas textuais, e pode existir uma diversificação delas dentro do gênero, sem necessariamente

ocasionar uma ruptura, porque é o gênero e o discurso que orientam a atribuição de sentido ao texto – e não o contrário. Desta forma, “o gênero é uma forma-conteúdo de recorte social e ideológico do mundo que emprega formas textuais, mobilizando-as discursivamente para fins sociais e históricos nascidos em suas esferas de atividades” (SOBRAL, 2010, p.27).

4.2. Gênero do Discurso, Aprendizagem e Ensino

Para os propósitos deste trabalho, é importante retomar as palavras de Bakhtin (2003) quando afirma que aprendemos um idioma por meio de enunciados reais, não por meio de regras e normas.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2003, p. 282-283, grifos do autor).

Segundo Sobral (2011), ensinar gêneros - e entendo aqui exposição às e prática das situações de enunciação - é diligenciar aos educandos uma oportunidade de experienciar os gêneros com “metapráticas”, o que é comum ao meio escolar, e, através delas, criar atividades em meios ou ambientes particulares, isto é, em esferas de atividades em que esses gêneros são utilizados. Isso quer dizer que entender gêneros não escolares significa ter oportunidades de efetivamente participar de situações de enunciação experimentando as exigências sociais relativas aos textos nesses contextos específicos. Aprender gêneros, portanto, para além de estar exposto a, e poder refletir sobre, as características composicionais dos textos mobilizados nessas situações, significa poder de fato assumir a postura de usuário da língua em formação, não de aluno.

Tendo a compreensão de que os textos aproximam ou ajuntam o histórico do gênero com a manifestação individual no discurso, é importante que o ensino tenha atenção dobrada: “promover a generalidade (ou seja, o aspecto estável dos gêneros) e respeitar a singularidade (o aspecto mutável, dinâmico e fluido dos gêneros e das práticas sociais em geral)” (SOBRAL, 2011, p.45). Conforme afirmam Guimarães et al (2020), se aprendemos os gêneros por meio da

participação nas diversas práticas sociais, ou seja, no uso da linguagem em um determinado contexto, cabe à escola propiciar aos alunos oportunidades de contato e de prática com os gêneros que não conhecem, entendendo que, em geral, as pessoas se relacionam com determinados gêneros, principalmente os secundários, somente em situações formais institucionais.

A partir do exposto, entendo que o ensino do português na escola guineense deva partir de gêneros do discurso relevantes para a participação dos educandos no contexto em que vivem e em práticas sociais das quais precisam ou querem participar. E isso significa focalizar o enunciado como a unidade real da comunicação e da aprendizagem, pois, como seres socialmente comunicativos (usuários da linguagem verbal e não verbal), conforme afirma Bakhtin, não interagimos alternando apenas as orações, palavras ou vocábulos: aperfeiçoar a expressão verbal é aperfeiçoar a construção de enunciados, pois interagimos por enunciados e não por orações isoladas.

Corroborando os autores mencionados acima, Schoffen (2009, p. 92-93) afirma que “[a]lém do conhecimento dessas formas [formas da língua], para que possa participar qualificadamente da interação verbal, é necessário que o falante tenha tido experiência com os gêneros do discurso a serem utilizados”. Portanto, entendo que a aprendizagem do português pelos estudantes guineenses deve ganhar a configuração de experiência em diferentes contextos de uso da linguagem, através da participação por meio de gêneros discursivos em esferas de atividades relevantes e necessárias não somente para realizar atividades escolares que se dão em língua portuguesa, mas também para poder interagir em outras esferas em que se usa e/ou se valoriza o uso do português. Sobral (2011) acrescenta que lidar com unidades de sentido é o que torna produtivo e justifica o ensino de gêneros na escola. Portanto, instruir o gênero é ensinar a compreender e a mobilizar, de uma forma adequada, diferentes tipos de enunciados formados por textos para o uso concreto numa determinada situação interlocutiva, numa esfera da atividade humana.

O projeto enunciativo, projeto arquitetônico, de criação de totalidades, ou melhor, unidades de sentido, fundado nas possibilidades das interações entre sujeitos específicos, que advêm das especificidades das esferas de atividade, são assim a base da formação, desenvolvimento e consolidação dos gêneros. Estes se realizam em discursividades/discursos e estas têm por material os textos, entendidos como textualidades ou formas de textualização Logo, diante do texto, cabe perguntar: que projeto enunciativo este texto realiza? Em termos de que discursividade? Em termos de que gênero? O que tudo isso quer dizer nesses termos e o que o locutor pretende dizer com isso? (SOBRAL, 2011, p. 27-28).

O autor chama atenção que os gêneros são desmantelados quando a sua instrução reside na transmissão de formas/regras ou elementos textuais apenas. Pois o gênero se constitui de forma-conteúdo e valoração/interpretação do mundo dentro das práticas onde são constituídos, circulam e são objeto de recepção – operações necessariamente ativas, valorativas e responsivas. Em outras palavras, na perspectiva bakhtiniana, de que “entender a linguagem dialogicamente é olhá-la como um acontecimento social realizado através da interação verbal de enunciados envolvidos num processo dialógico de alternância dos sujeitos” (SCHOFFEN, 2009, p.81).

Mediante o exposto, concordamos com Schoffen (2009, p.91), que afirma que “[s]aber usar uma gama diversificada de gêneros, nesse sentido, é importante para ampliar nossas oportunidades de participação na sociedade”. Se as atividades humanas se vinculam ao uso da linguagem, é a partir da participação nessas atividades que poderemos aprender a fazer uso das formas da língua nas diferentes esferas de atuação. Como a citação de Freire (2011) na epígrafe logo no início deste trabalho, entendemos que “[e]nsinar não é transferir conhecimento (p. 27) e que “[a]prender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (p.41).

4.3. Letramento e Participação em Práticas Sociais

Conforme vimos, no contexto escolar guineense, o ensino da língua portuguesa parte de uma concepção de língua como um sistema de signos com uma estrutura prescrita pela gramática normativa, e a metodologia é fortemente centrada em exercícios mecânicos de gramática e vocabulário, análise do sistema linguístico, com foco em exercícios de classificação e nomenclatura, e leitura de textos com o objetivo de identificação de elementos linguísticos. Propor uma abordagem de ensino com base em gêneros do discurso significa mudar a concepção de língua como uma estrutura gramatical e lexical somente e entendê-la na perspectiva de uso, levando-se em conta suas condições de produção e recepção. Para tal, o texto não poderá ser um pretexto para a análise e a aprendizagem de estrutura linguística somente, mas deverá estar inserido em uma perspectiva de prática social, de participação em atividades humanas.

Nesse sentido, estamos nos referindo a uma abordagem que visa desenvolver o letramento, isto é, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Letramento se distingue de alfabetização pois trata a interação com

o texto escrito (leitura, produção escrita e produção oral ou sinalizada organizada a partir da escrita) como uma prática social situada ideologicamente, que envolve diferentes epistemologias e relações de poder – ou seja, não é exclusivamente uma habilidade de decodificação de um código escrito. Nesse sentido, a alfabetização é uma parte do letramento. Conforme Soares (2009, p. 18), “[l]etramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Street (2000, p.20), em referência ao seu livro de 1984 (“Literacy in theory and practice”) afirma que utilizava o termo “práticas de letramento” para se referir a “práticas sociais e o entendimento sobre leitura e escrita” e que, no decorrer do tempo, passou a se referir também aos eventos de letramento, que de acordo com Heath (1982, p. 93) envolvem “qualquer ocasião em que a escrita é parte essencial da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” e aos modos como os participantes atribuem sentido a esses eventos. De acordo com Kleiman (1995, p. 20), “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Isso quer dizer que o letramento diz respeito a práticas sociais mediadas pela escrita que vão além das que, em geral, são focalizadas na escola, que tradicionalmente trata de apenas “um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico)” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Isso quer dizer também que não é somente nos seios escolares que se desenvolve o letramento, e que as pessoas aprendem a interagir com textos escritos em diferentes locais e em diferentes atividades cotidianas (em casa, na igreja, na rua, no local de trabalho, etc.). A escola é, no entanto, uma das ou a mais importante agência de letramento e, como vimos, se estiver orientada pela concepção de língua como código apenas, provavelmente não entenderá o texto como prática social, mas simplesmente como um conjunto de letras e vocábulos organizados em uma estrutura sintática que precisará ser decodificada e dominada como uma “competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p.20, grifo da autora).

No que diz respeito ao ensino, o letramento não se configura como uma estratégia de ensino, pois, como afirma Kleiman (2005), letramento é um conceito desenvolvido para referir-se aos usos da língua escrita não apenas na escola, mas em todo lugar, porque a escrita se encontra por todos os lados, em contextos cotidianos em que, por exemplo, uma pessoa precisa conferir a linha de ônibus, ler o rótulo de um produto, contratar um serviço, se engajar em uma

campanha, conhecer as ofertas nas pequenas vendas e nos grandes supermercados. Nesse sentido, “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p.39) e de acordo com as diferentes experiências de socialização e de interações com os textos.

No contexto escolar, segundo Kleiman (2005), práticas de letramento envolvem a inserção da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita, e essas práticas podem envolver, por exemplo, a leitura de livros, jornais e revistas, dar um passeio-leitura com os aprendizes pela escola ou pelo bairro, receber e enviar cartas, copiar informações pertinentes para uma tarefa, comentar notícias, recomendar e criticar livros. Pois o letramento contempla diferentes atividades sociais em que se usa a escrita. As práticas de letramento reúnem todas as atividades que envolvem a língua escrita para obter um certo objetivo numa dada situação, estão relacionadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização.

A alfabetização, como uma das práticas de letramento, é imprescindível para que uma pessoa se torne completamente letrada, mas não é suficiente. No entanto, a ação de alfabetização, cujo propósito é aprender o sistema alfabético e ortográfico, necessita de ensino sistemático e contextualizado, onde se compreende a sua diferença com as demais práticas de letramento. “Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo [e o] letramento é um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita” (KLEIMAN, 2010, p. 381). Portanto, a compreensão de gênero do discurso e de letramento, que implica uma visão de uso da linguagem em práticas sociais, é fundamental pelo docente que atua no ensino básico, para que ele possa mediar a inserção do aluno em práticas sociais que fazem uso de outra língua que não é habitual do seu cotidiano onde a oralidade predomina. E, voltando para o contexto guineense, isso exigirá mais atenção porque, como vimos, a língua de ensino não é falada pela maioria dos alunos, o ambiente escolar é multilíngue e a maioria dos alunos tem pouco acesso a textos (orais e escritos) em português fora do contexto escolar, sendo que muitos dos gêneros discursivos não circulam nesse idioma de aprendizagem, e os produtos culturais concentra-se em línguas locais sobretudo no *kriol*, o idioma da circulação em massa da população como nas mídias, nas músicas, matérias jornalísticas, artes, etc.

Schlatter (2009) aborda o letramento na perspectiva do ensino de língua estrangeira⁷ na escola ilustrando de que modo a instrução pode vir ao encontro do contexto social dos

⁷ A autora apresenta uma proposta de letramento para a disciplina de Língua Estrangeira na escola. Em outros textos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012), defende o uso do termo “língua adicional” para este e outros contextos de ensino, entendendo que são línguas que se adicionam ao repertório do educando. Trataremos dessa questão na próxima seção.

educandos e de suas necessidades ou desejos de aprender a usar a língua em foco. A autora se situa no entendimento de que a pedagogia de ensino da língua na escola necessita propor tarefas que propiciem o letramento, no sentido de criar oportunidades de participação em variadas atividades sociais que envolvam a leitura e a escrita na língua estrangeira e também em outras línguas de socialização dos estudantes. Schlatter (2009) entende a aula de língua como oportunidades de uso do idioma de ensino para tratar de temáticas relevantes para o seu contexto e com diferentes gêneros discursivos, que possibilitem aos estudantes terem experiências significativas usando a língua que estão aprendendo e criando autoconfiança para participar de novas práticas sociais. Como afirma a autora,

O que importa na aula de [línguas] [...], muito mais do que repetir a ladainha de estruturas linguísticas aula após aula, é criar oportunidades para a leitura e a escrita em que os participantes – educandos e educadores – possam engajar-se em práticas que os tornem cada vez mais proficientes como analistas de textos. [...] Através da vivência continuada e aprofundada com textos relevantes, desafiadores e instigantes, porque possibilitam a discussão de sua temática e a ampliação de repertórios linguísticos para novos contextos de uso da língua, busca-se promover a compreensão e a reflexão sobre o seu lugar e sua posição como cidadãos – incluídos e excluídos de determinados contextos – e inserir-se criticamente em novos campos de atuação humana (SCHLATTER, 2009, p.20).

Ainda concordamos com a autora de que as atividades propostas em aula pelo docente precisam considerar a função do idioma em foco na vida dos estudantes, da maneira que ela está (ou não) no repertório utilizado por eles e como essa língua circula em seu contexto. Pois, como afirma Schlatter (2009), aprender a ler e escrever, assim como ouvir e falar, em qualquer língua possibilita alargar os horizontes participativos nas práticas sociais em seu entorno, sua cultura, e também nas outras línguas que têm em seu repertório, contribuindo para ampliar sua participação como cidadão. O que se almeja é poder propiciar um ensino voltado para a ampliação de repertórios discursivos, a reflexão, a autoconfiança, a autonomia e a conscientização no sentido de procurar a forma de entender mais a sua realidade e inserir-se nas práticas sociais em que esses idiomas e as ações de leitura e escritas são artefatos culturais e simbólicos.

Em consonância com o que Kleiman (2005, p.18) propõe para o ensino escolar, acreditamos que, também na escola guineense, pode-se instruir as habilidades e competências discursivas desejáveis para integrar nos eventos de letramento importantes para a inserção e participação social dos alunos. Além disso, pode-se instruir a maneira de se proceder em eventos institucionais que se dão em língua portuguesa e desenvolver atividades que instiguem os alunos a integrar efetivamente nas práticas letradas. Nesse sentido, desenvolver o letramento

em língua portuguesa em gêneros do discurso relevantes nos diferentes contextos guineenses pode também propiciar ao aluno uma compreensão e a reflexão sobre seu contexto sociocultural, linguístico e econômico. Isso entendendo que o desenvolvimento de estratégias ativas de leitura e escrita também envolvem práticas orais, ampliação de vocabulário e de estruturas gramaticais, além de conhecimentos relativos às temáticas tratadas. Considerando que a maioria dos alunos não têm a língua portuguesa como seu principal instrumento de interação social, o desenvolvimento do letramento na escola com base em uma variedade de gêneros discursivos relevantes e de uma forma contextualizada pode ampliar a competência comunicativa dos educandos de uma maneira reflexiva nesse idioma.

Partindo desta compreensão, acredita-se que falar em aprendizagem pelo viés de educação linguística e letramento significa diligenciar oportunidades de participação em língua portuguesa em diversas atividades da vida, permitindo uma circulação do educando em gêneros do discurso (orais e escritos) em diferentes esferas de atuação de uma maneira confiante e com uma visão crítica e reflexiva (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Ademais, o papel central dos gêneros do discurso e o foco no uso da linguagem em práticas sociais podem contribuir para que o educando ultrapasse as entrelinhas das suas identidades e comunidades locais de atuação e de comunicação, valorize o conhecimento que tinha antes para redimensioná-lo de modo crítico e consciente.

Para que os educandos alcancem essas aprendizagens, o professor exerce um papel fundamental. Considerando que é um participante mais experiente nas práticas que serão foco do ensino, ele pode atuar como mediador, articulando e ajustando os novos conhecimentos para a maturidade dos alunos, intermediando a interação e a relação com e entre os aprendizes, relacionando os gêneros do discurso com as práticas e a cultura do aluno, associando o conhecimento formal a ser adquirido aos conhecimentos dos educandos trazidos dos seus contextos e sua realidade social.

Segundo Kleiman (2006, p. 12), um agente de letramento é um agente social que conhece os meios, fraquezas e forças dos integrantes da comunidade e de suas atividades ou ações locais, promove seus saberes e experiências e seus modos de fazer para potencializá-las nas atividades novas propostas. Assim, por meio de prática e de ação conjunta, os alunos como atores sociais dentro da sala de aula podem se preparar para se integrar nas práticas sociais que envolvem a escrita na e fora da escola.

Como mediador, o professor não é o detentor de todo o conhecimento, porque todos os participantes trazem experiências e conhecimentos prévios, de modo que desenvolvem a

negociação, a articulação e a construção conjunta do saber, conforme defende Freire (2011). Em consonância com isso, Kleiman (2006, p.6) enfatiza que “[...] todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais”.

Kleiman (2006) esclarece que atuar como agente de letramento abrange diferentes formas de conceber, entender e analisar a realidade, assim como diferentes maneiras de utilizar mecanismos de uma classe dominante para os seus próprios propósitos. Enfatiza que isso envolve, por outro lado, conhecimentos e maneiras de construir sentidos, de negociar significados mobilizados nas práticas de socialização profissional das agências formadoras. Nesse sentido, agir como mediador diz respeito a mobilizar de modo crítico usos da linguagem permeados por relações de poder que se manifestam nas relações entre grupos pertencentes a diversas etnias, gêneros e classes sociais. Vê-se que a constatação não está distante do ponto de vista deste trabalho em relação ao ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, contexto em que predominam várias etnias, uma grande diversidade linguística e a oralidade. Com isso, concorda-se com a afirmação de que instruir a ler e escrever a determinados grupos de tradição oral envolve a aculturação dessa comunidade por meio da escrita, no sentido de que a aprendizagem pressupõe experienciar práticas discursivas de comunidades às quais o educando não pertence.

De acordo com a autora, a articulação das táticas, recursos, estratégias, os saberes e as tecnologias utilizadas pelo agente de letramento se concretizam na realização das atividades sociais, que não se limitam apenas à construção de um texto oral ou escrito, mas as práticas sociais relacionadas a esses textos, para atingir as suas finalidades dentro e fora da escola. Com isso, Kleiman entende o professor como um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem de práticas sociais em diversas esferas na sociedade que exigem práticas letradas. De um lado oposto, postula-se que,

Quando a realização de uma atividade linguageira é o objetivo final e único, como acontece comumente na escola, devido ao processo de naturalização que a escrita sofre na escola e ao caráter teleológico das atividades escolares visando ao domínio da escrita, a atividade se transforma na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita (KLEIMAN, 2006, p.8).

Ademais, o agente do letramento precisa ser munido com diversos conhecimentos para fazer acontecer a construção e a reconstrução dos saberes. O docente não precisa apenas ser qualificado com o saber acadêmico – o que não retira a importância desse saber pois é a base de tudo – mas precisa de obter o conhecimento enciclopédia da comunidade - os meios,

fraquezas e forças dos integrantes da comunidade e de suas atividades ou ações locais, cultura, tornando-o promotor de seus saberes e experiências, seus modos de fazer a vida dentro daquela sociedade. Tudo isso pode ser resumido pela afirmação de Freire (2011, p. 41): “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

4.4. Português como Língua Adicional no Contexto de Ensino Guineense

Para finalizar este capítulo, cabe tratar ainda do modo como se concebe a língua de ensino na escola guineense tendo em vista que tal posicionamento tem implicações para as orientações pedagógicas que aqui se quer defender. De acordo com o que foi apresentado na introdução e no capítulo 2, embora o português seja a Língua Oficial do país, ela tem uma circulação bem restrita entre os guineenses, sendo utilizada apenas em manuais ou documentos oficiais e em certos ambientes oficiais que exigem o seu uso, sobretudo nos contextos de relações internacionais. Isso posto, nesta seção argumenta-se que se adote na escola a perspectiva de ensino de línguas adicionais.

Adotar essa perspectiva exige uma reflexão cautelosa para não deixar margem de dúvidas aos leitores, pois isso demanda um entendimento sobre os termos que tradicionalmente têm sido utilizados para referir as línguas que circulam no contexto de ensino e também compreender o contexto social onde a língua de ensino se insere e como ela pode ser percebida pelos usuários. A seguir, apresenta-se uma breve conceitualização de Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1), Língua Oficial (LO), Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE), para, depois, conceituar Português como Língua Adicional (PLA) como a noção que parece contemplar as especificidades do contexto de ensino guineense.

- **Língua materna (LM) ou Primeira Língua (L1)**

A LM/L1 é conceituada como um idioma aprendido dentro do convívio familiar ou dentro de uma comunidade sem ter a necessidade de instrução escolar. Para Almeida Filho (2005, p. 8), a língua materna “serve para comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”. Segundo Carvalho (2011), o falante se apropria da gramática da língua e da habilidade para se comunicar sem ter frequentado as instituições escolares, sendo

uma capacidade de aprendizagem de todo ser humano. Se uma pessoa é socializada em mais línguas nesse meio, elas serão também suas línguas maternas. Anteriormente me referi a essa língua como “primeira língua de socialização”. Como já vimos, na Guiné-Bissau há em torno de 30 línguas que são as primeiras línguas de socialização das diferentes etnias que formam o país. Para além dessas línguas, grande parte dos guineenses são também socializados em *kriol* desde a infância, e muitos também são socializados em línguas de outras etnias por conta de práticas sociais comuns. Por exemplo, as minhas primeiras línguas de socialização foram *manjaco* e *kriol*, que aprendi ao mesmo tempo no convívio familiar. No entanto, muitos guineenses aprendem a língua de sua etnia no convívio familiar e na sua comunidade e somente ao entrarem em contato com outras etnias, muitas vezes no contexto escolar, passam a aprender o *kriol* e, neste caso, junto com o português.

- **Língua Oficial (LO)**

De acordo com Carvalho (2011), Língua Oficial é aquela que, por pormenores legais, recebe um reconhecimento institucional de um Estado, passando a ter uma obrigatoriedade do seu uso nas atividades institucionais do país, tais como a administração política, os comunicados oficiais e o sistema educativo. Por meio desse idioma que se garante um povo uma expressão legal e oficial nas relações internacionais. A autora acrescenta que podem existir muitas línguas no território, porém, sempre é escolhida uma ou mais, em que por meio dela são escritos os documentos oficiais e as leis do país. Essa pode não necessariamente ser falada pela maioria da população, como no caso da Guiné-Bissau, onde o português é a única língua oficial, mas utilizada por um número pequeno da população.

- **Segunda Língua (L2)**

De acordo com Carvalho (2011), a L2 é o idioma que o falante aprende simultaneamente com a LM, ou após. A autora acrescenta que, em geral, é “uma língua oficial de um território” e que, por isso, possui um status político ou econômico frente a outras que possam ser utilizadas no convívio familiar. É uma das línguas da escola, mas que pode ser aprendida sem ter sido estudada formalmente, já que há um convívio social com ela” (CARVALHO, 2011, p. 31). Almeida Filho (2005, p. 10) afirma que “uma L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições.”

Desde esse ponto de vista, poderíamos dizer que, no contexto linguístico de Guiné-Bissau, o português poderia ser considerado uma L2, já que goza o privilégio de língua oficial e circula na sociedade, principalmente nas instituições administrativas e na escola. Cabe observar, no entanto, que, na maioria dos casos, ao ingressar na escola, as crianças já utilizam sua língua étnica e o *kriol*, as quais muitos falantes adquirem concomitantemente e, desde a sua infância, as utilizam nas diversas esferas de atividades, caracterizando o bilinguismo. Como diz Carvalho (2011, p. 31), “a competência comunicativa em duas línguas diferentes caracteriza o chamado bilinguismo em seu sentido mais amplo”. Isso se dá quando o falante é capaz de usar os diferentes repertórios linguísticos nas situações de comunicação em que são demandados. Também é importante observar que, no contexto guineense, como já vimos, a língua portuguesa é mais uma das várias línguas que circulam na sociedade e, muitas vezes, se constitui na terceira língua de aprendizagem (em alguns casos, quarta ou quinta), e a primeira que se aprende a ler e escrever.

Almeida Filho (2005, p.8) afirma que um L2 se apresenta de modos diferentes para o indivíduo. Pode ser o idioma que circula em um país em que vive temporariamente; a língua principal de um país para o qual grupos de falantes imigraram e onde vivem perenemente preservando seus atributos linguístico-culturais ativos; o idioma nacional de etnias falantes de outras línguas; a língua que diversos grupos de línguas autóctones desenvolvem e utilizam para sua intercomunicação.

- **Língua estrangeira (LE)**

A língua estrangeira (LE) é adquirida num meio que se situa distantemente ao local onde se fala essa língua. O aprendizado se realiza de uma maneira formal, pelos livros didáticos, nas instituições de ensino, dado que os alunos não estão no ambiente de imersão. Além disso, muitas vezes, os docentes dessa língua também não a tiveram como primeira língua de socialização. Ou seja, a LE, segundo Almeida Filho (2005), é um outro idioma numa outra cultura de um outro país, e a aprendizagem acontece a partir de uma necessidade ou vontade autônoma (particular) ou institucionalizado (escolar).

Isso posto, poderia se dizer que, em alguns aspectos, a língua portuguesa se assemelha a uma língua estrangeira para grande parte dos guineenses. Mesmo sendo a língua oficial do país e estando presente em contextos administrativos do Estado e na escola, a vida cotidiana, mesmo em grande medida dentro desses espaços, segue acontecendo em outras línguas, cabendo ao português o uso em materiais didáticos e atividades em sala de aula.

- **Língua Adicional (LA)**

Em publicação da *International Bureau of Education*, instituto da UNESCO especializado em conteúdos, métodos e estruturas educacionais, Judd et al (2001) justificam a preferência pelo termo “língua adicional” (ao invés de “segunda língua” ou “língua estrangeira”) para se referir a línguas que se somam à primeira língua de socialização dos indivíduos:

Os estudantes podem na verdade estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ se aplica a todas, exceto, claro, a primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente. O termo ‘estrangeiro’ pode, com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio — todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo ‘adicional’ sublinha o nosso entendimento de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores ou superiores, nem substitutas para a primeira língua de um estudante.” (JUDD et al, 2001, p. 6)

Desde a mesma perspectiva, Schlatter e Garcez (2012, p. 37), ao tratarem do ensino de línguas na escola, optam pela noção de “língua adicional”, justificando que, desse modo, se sublinha “o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório”; se assume que essas línguas são “parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea [...] e não necessariamente estrangeiras”; se reconhece que “em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos”, e se reconhece também que “essas línguas são usadas para a comunicação transnacional [...] entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro”.

No contexto sociolinguístico de Guiné-Bissau, entende-se que as justificativas de acréscimo ao repertório variado dos estudantes, de necessidade para a participação cidadã e do uso para a comunicação transnacional descrevem adequadamente o lugar da língua portuguesa para os guineenses. Ademais, entende-se que essa perspectiva valoriza os repertórios que os estudantes já utilizam, chamando atenção para o fato de que esses conhecimentos linguísticos e culturais podem ser potencializados na aprendizagem da nova língua. Nesse sentido, cabe à abordagem de ensino levar em conta as experiências prévias dos estudantes e propiciar a compreensão crítica do lugar dessa nova língua nos seus repertórios, relacionando o seu uso e a sua aprendizagem a práticas sociais relevantes e significativas.

5. A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A COMUNICAÇÃO COMO EIXOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

A partir dos repertórios teóricos da literatura estudada, este capítulo propõe trazer um conjunto de orientações que entendo serem fundamentais para promover um ensino com base em gêneros do discurso e que vise a participação social dos educandos em situações de comunicação em que o português é demandado. Para tanto, na primeira seção trato de ensino de língua adicional e os seus objetivos gerais; em seguida, apresento a abordagem sobre o desenvolvimento da competência comunicativa; por fim, examino a questão da relação entre fala e escrita.

5.1. O Ensino de Língua Adicional: Objetivos Gerais

A partir dos conceitos acima apresentados, busca-se abordar o idioma de ensino (língua portuguesa) como uma língua adicional a ser acrescentada ao repertório dos educandos. No contexto guineense, como já vimos, esta é uma língua de alta importância pois se constitui como meio para a aprendizagem de todos os conhecimentos escolares. Nesse sentido, entende-se que é um dos componentes importantes que pode contribuir para uma trajetória escolar mais significativa e exitosa. A escolarização de uma população pode comprometer o seu futuro social, político e econômico se vigorarem nela problemas acentuados que repercutam em difícil acesso ao conhecimento, desistência precoce, persistência da heterogeneidade nos níveis de escolarização, segregação de camadas por classe econômica, gênero ou setor geográfico, índice elevado da rotatividade de alunos e professores, evasão, e repetência, e um ensino de língua portuguesa alheio às especificidades sociais e linguísticas dos alunos.

A formação de população pelo sistema educativo se funde no princípio de um currículo escolar que abranja diferentes áreas, fenômenos da natureza e econômicos, que se enquadram principalmente na Geografia e nas Ciências Naturais, fenômenos sociais (História), e nos processos languageiros e corpóreos (Línguas Arte, Educação Física). Em Língua Portuguesa, como vimos, o ensino escolar de Guiné-Bissau segue uma perspectiva tradicional que se baseia em análise gramatical em frases soltas descontextualizadas, sem preocupação com a construção e formação do cidadão com um pensamento crítico reflexivo. Essa concepção de ensino contradiz o que Almeida Filho (2005) entende como uma perspectiva contemporânea de ensino de línguas. Para o autor, ensinar uma língua não se caracteriza apenas em instruir a sua estrutura gramatical e a sua nomenclatura, mas sim, reconhecer as interações e processos realizados por

meio dela. Dessa forma, ensinar implica propiciar a vivência de situações de uso da língua em atividades relevantes que se assemelham com a vida, que proporcionem o uso de conhecimento e de competências já adquiridas e novas e que se instigue a pensar e a agir nas práticas e problemas que rodeiam os aprendizes.

Conforme já mencionado, Schlatter (2009) enfatiza que a instrução de uma língua nas instituições escolares precisa propiciar práticas que instiguem o letramento, ou seja, desenvolver, por meio de vivências com gêneros discursivos significativos e, portanto, usos da linguagem que façam sentido para os educandos, uma inserção em variadas atividades sociais mediadas pela língua em foco. Assim, isso levanta a compreensão de que se espera que o ensino de línguas adicionais proporcione circunstâncias que permitam aos estudantes envolverem-se em atividades que impulsionem o uso do idioma em questão, de acordo com temáticas importantes no seu contexto por meio de gêneros discursivos. A autora acrescenta que as atividades precisam tomar em consideração o uso da língua em foco na vida dos educandos, considerando as formas como eles já se relacionam (ou não) com esse idioma e como ele se relaciona com as outras línguas e culturas de seu repertório. A aprendizagem da leitura, escrita, compreensão e produção oral terá como objetivo expandir a inserção do aluno nas atividades sociais nesse e em seus outros idiomas e culturas, contribuindo para a sua participação como cidadão na sociedade em que vive.

Essa ideia também é defendida no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), onde se enfatiza que a instrução de línguas adicionais na escola tem como um dos principais objetivos promover a reflexão sobre si e sobre o mundo em que vive, possibilitando ao aluno o autoconhecimento, o conhecimento do outro e do seu entorno, para poder entender de uma forma crítica o uso da linguagem e interrelação cultural existente dessa nova língua com sua própria cultura, entendendo os valores atribuídos às línguas dentro da sociedade onde se encontra. Assim, “[a] aprendizagem de línguas adicionais ‘não é um fim em si próprio, mas sim um meio para que os seus participantes possam dar contornos próprios a sua realidade’ (AUERBACH, 2000, p. 148)” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.134).

Desde essa perspectiva, Kraemer (2012) propõe um desenho curricular para o ensino de português como língua adicional para adultos aprendendo português no Brasil, em que defende uma instrução que dê ao educando condições reais de uso da língua portuguesa, desenvolvendo conhecimentos e habilidades para realizar determinadas práticas sociais significativas para os alunos. Desta feita, acreditamos, conforme Schlatter (2009, p.12), que o propósito de ensino de línguas adicionais consiste em diligenciar um ambiente para reflexão, autonomia e

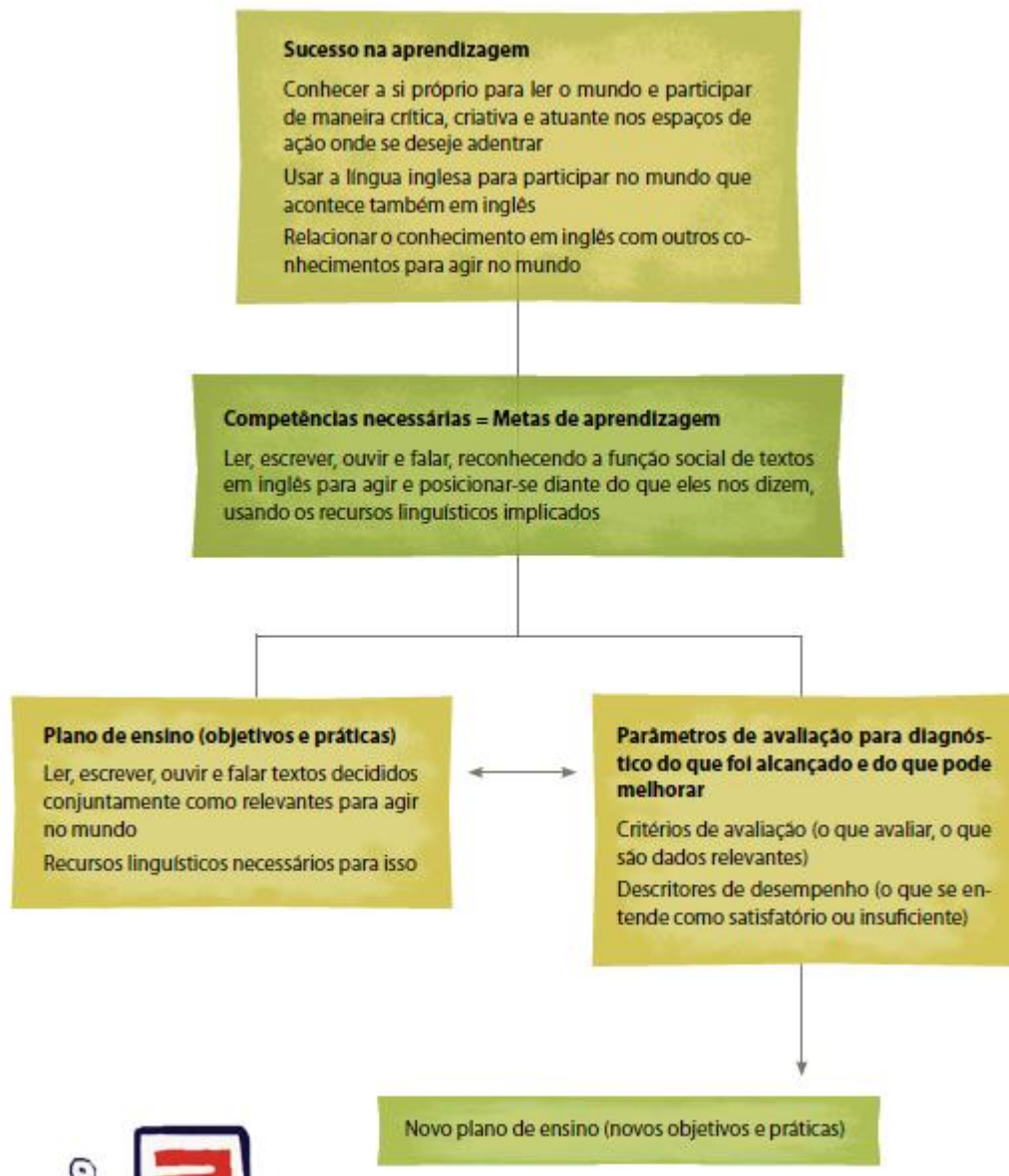
conscientização do outro com o intuito de procurar por um entendimento de sua própria realidade e de expandir sua inserção nas atividades sociais, em que o idioma alvo e as atividades de leitura e escrita tornam-se objetos culturais e simbólicos valorizados. Almeida Filho acrescenta que:

Quando a ensinamos, estamos a facilitar compreensões (simultaneamente de conteúdos e do próprio sistema da L-alvo). Por contraste com L1, o ensino de L2/L oficial não pode apenas tomar a L-alvo como dada, como ponto pacífico, focalizando suas formas e regras no sistema lingüístico. Por contraste com o ensino convencional de LE, o ensino de uma L2 não pode se demorar na construção do sistema primeiro e nem repousar sobre o ensino vinculado na própria L1 dos alunos como mediação para aprender uma L de fora do país (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 10-11).

Pensando nas colocações acima, constitui-se um panorama de entendimento de que o ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau está longe dessas abordagens. Visto que o idioma de instrução é falado pela minoria dos educandos e não tem uma circulação ampla na sociedade, não parece fazer sentido que seja priorizado o ensino da estrutura apenas, sem uma prática continuada e significativa que envolva usos dessa língua na sociedade guineense ou sem incentivar os educandos a construir e reconstruir seu pensamento crítico sobre as suas realidades e as funções do português nesses contextos. Schlatter e Garcez (2012) afirmam que a aula de língua adicional pode ser um espaço onde os integrantes se deparam com uma nova maneira de comunicação humana, com visões de mundo diferentes das suas, com um idioma que pode atrair ou amedrontar, e que é importante que, nesses encontros com outros modos de agir no mundo, se possa refletir e aprender sobre as práticas sociais que já se conhece e sobre novas práticas que acontecem na língua alvo.

Em vista disso, os autores propõem que obter êxito na aprendizagem consiste em autoconhecer-se para conhecer o mundo e envolver-se de forma “crítica”, “criativa” e “atuante” nas práticas em que se deseja participar, usar a língua alvo para participar no mundo que acontece nessa língua, e relacionar o conhecimento na língua alvo “com outros conhecimentos para agir no mundo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 156). Para tal, as habilidades imprescindíveis traduzidas em propósitos ou objetivos de aprendizagem são “ler”, “escrever”, “ouvir” e “falar”, reconhecendo a função social de textos nessa língua para atuar nas práticas sociais, manuseando os elementos lingüísticos necessários. Apesar de os autores tratarem do ensino de inglês no sistema escolar brasileiro, sua perspectiva diz respeito ao ensino de línguas adicionais de modo mais amplo e, nesse sentido, também contempla o que pode vir a ser o ensino de português no sistema escolar de Guiné-Bissau. A figura a seguir, sintetiza a proposta dos autores.

Figura 8: Proposta para o ensino de língua adicional na escola conforme Schlatter e Garcez (2012)



Fonte: Schlatter; Garcez, 2012, p. 156.

A proposta de Schlatter e Garcez (2012) tem como base a abordagem bakhtiniana de gêneros discursivos na medida em que defende a aprendizagem por meio de textos e da participação em eventos de letramento organizados a partir desses textos, levando-se em conta as condições específicas de produção e de recepção nas diferentes esferas de comunicação em que os alunos vão participar. Sobre esta colocação, Kraemer (2012) acrescenta que os gêneros do discurso são corolários de nossa inserção em práticas sociais e em variadas situações de uso da linguagem durante a nossa vida. Faz sentido pensar, portanto, que, numa primeira etapa de aprendizagem de um novo idioma, se possa praticar usos em contextos mais próximos aos já

conhecidos e prosseguir para novos contextos que demandam aprender novos elementos linguísticos para enquadrar nossa inserção às novas exigências sociais. Para isso, conceber os gêneros discursivos como unidade de aprendizagem faz bom sentido educacional, pois colocará o uso da linguagem e a participação no centro do processo e a mobilização - e, portanto, a experiência com e a aprendizagem - de determinadas estruturas da língua relevantes para essa participação como necessárias.

Como construtores e produto de interação social, os gêneros circulam dentro da sociedade nas várias esferas de atividades. Por essa razão, instruir os educandos em como participar num determinado gênero é proporcionar e integrar os alunos numa certa forma de comunicação de acordo com uma certa prática sócio-interacional, possibilitando assim também a reflexão sobre sua participação nessas práticas em suas realidades. Assim podemos dizer que ao adquirir o conhecimento dos gêneros através de vivências nessas atividades na língua alvo, ampliam as suas capacidades para interagirem socialmente. Segundo Kraemer,

A aprendizagem de uma língua se dá por meio da realização de atividades de linguagem, ou seja, aprendemos uma língua usando-a nos mais diferentes contextos e situações da vida humana. A realização dessas ações exige do usuário da língua o uso de competências e habilidades que se fazem necessárias de acordo com o contexto e as condições nas quais este se encontra. As competências e habilidades estão ligadas à percepção que o usuário tem da situação em que se encontra, dos interagentes, do propósito que tem a cumprir. No caso do ensino e aprendizagem de língua adicional, com base na perspectiva adotada aqui, é importante realizar um trabalho com tarefas que propõem o uso da língua para realizar ações, sendo estas ações realizáveis por meio de textos (orais ou escritos), ou seja, por meio dos gêneros do discurso (KRAEMER 2012, p.33).

Portanto, compete aos docentes propiciar situações que possibilitem aos educandos adquirirem diferentes aspectos linguísticos porque eles são relevantes para os gêneros discursivos em foco e, portanto, para a participação em interações concretas em diferentes esferas sociais que se dão em língua portuguesa.

Segundo Kraemer (2012, p.34), “uma maneira de criar essas condições é o trabalho com projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à escuta, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos, bem como à sua produção escrita e oral e sua circulação social”. Essa proposta está embasada no que se estabelece nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), que apresenta vários exemplos possíveis de projetos de aprendizagem de línguas adicionais na escola, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio (o equivalente ao ensino básico e secundário no sistema escolar guineense). A partir desses projetos de aprendizagem, busca-se proporcionar contextos de uso da linguagem que levem o estudante a integrar-se mais efetivamente nas

práticas que exigem aprender recursos linguísticos e discursivos e outros conhecimentos para interagir de uma maneira reflexiva e tratando de diversas temáticas que se julguem relevantes no seu contexto, expandindo suas ações por meio da percepção da realidade e possibilitando uma circulação efetiva e confiante em diversos gêneros do discurso. No quadro a seguir, sintetizo, portanto, os objetivos de que considero fundamentais para o ensino de português como língua adicional no contexto escolar guineense.

Quadro 1: Objetivos de ensino de Língua Portuguesa

Trabalho com projetos didáticos curriculares com base em gêneros discursivos	
Competência/habilidade	Objetivos
Desenvolver a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar em língua portuguesa	Interagir com textos (orais, escritos e multimodais) em língua portuguesa para agir e posicionar-se diante do que eles dizem. Reconhecer o uso e as funções sociais dos gêneros do discurso escolhidos conforme suas realidades. Refletir sobre os seus contextos sociais (culturais, econômicos e linguísticos) a partir dos textos e da participação em práticas sociais por meio dos gêneros do discurso escolhidos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depreende-se, assim, que o ensino a língua portuguesa no sistema escolar guineense precisa considerar a realidade dos estudantes e a heterogeneidade cultural e linguística do país, e, portanto, adotar uma visão do idioma como língua adicional, valorizando e potencializando as experiências linguísticas diversas que os educandos trazem para a sala de aula. Com isso, o trabalho com a língua portuguesa requer a interação com uma variedade de textos que derivem das práticas sociais dos alunos e de suas comunidades e os ampliem para que possam antever e efetivamente experienciar novos horizontes de participação na sociedade.

5.2. O Desenvolvimento da Competência Comunicativa

Partindo de uma concepção de linguagem como produto social e historicamente construído e através do qual as pessoas interagem e agem no mundo nas diferentes esferas de atuação por meio de gêneros discursivos, discute-se aqui as noções de competência linguística e competência comunicativa e a relação entre a fala e a escrita, buscando sintetizar antecedentes basilares para uma abordagem de ensino de português no contexto escolar guineense que privilegie o uso da linguagem.

O conceito da competência linguística é desenvolvido por Noam Chomsky em uma crítica ao behaviorismo de Skinner, mostrando a insuficiência da teoria behaviorista para explicar a aquisição da linguagem. O linguista contrapõe à abordagem baseada em estímulo, repetição e reforço a sua abordagem de aquisição com base na criatividade linguística, a competência ou capacidade que o falante-ouvinte possui para produzir e compreender sentenças originais. De acordo com Oliveira (2007), Chomsky divulgou, em 1959 e 1965, seus dois trabalhos fundamentais, “Estruturas Sintáticas” e “Aspectos da Teoria da Sintaxe”, sendo que na segunda obra desenvolveu a dicotomia entre “competência” e “desempenho”.

A “competência” é conceituada como o conhecimento implícito ou subjacente que o falante-ouvinte tem da estrutura da sua língua, enquanto o “desempenho” é o uso real e efetivo, incompleto, imperfeito ou inacabado da língua. Foi a partir dessas noções que o termo “competência linguística” passou a ser usado especificamente para nomear o conhecimento gramatical e estrutural da língua, no caso das línguas de primeira socialização, aprendido de modo implícito (sem instrução). Com base nessa perspectiva gerativista, a competência linguística é compreendida “como o conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, conhecimento que geralmente não é consciente ou que está disponível para relato espontâneo, embora necessariamente implícito no que o falante-ouvinte (ideal) possa dizer” (HYMES, 2009, p.76).

Hymes (2009) destaca que a teoria da competência proposta pelo estudioso gerativista sugere objetos ideais e abstratos, independentes dos aspectos socioculturais. Por outro lado, “a teoria do desempenho é o domínio que poderia ter um conteúdo sociocultural específico; mas embora comparável a uma teoria da língua em uso, ela está essencialmente voltada para os subprodutos psicológicos da análise gramatical e não, digamos, para a interação social” (HYMES, 2009, p. 77).

Canale e Swain (1980) tinham a mesma compreensão sobre o posicionamento do teórico Chomsky, destacando que

A afirmação mais forte de Chomsky (1965) é que a competência se refere ao sistema (ou gramática) que um falante nativo ideal de um determinado idioma internalizou, enquanto o desempenho diz respeito principalmente aos fatores psicológicos que estão envolvidos na percepção e na produção da fala [...]. Diante dessa perspectiva, uma teoria da competência é equivalente a uma teoria da gramática e está preocupada com as regras linguísticas que podem gerar e descrever o gramatical (como oposto a agramatical) nas frases de uma língua (CANALE e SWAIN, 1980, p. 3, tradução nossa).

Conforme observa Oliveira (2007) na abordagem chomskiana, a teoria linguística possui um falante-ouvinte ideal como objeto, que se encontra numa determinada comunidade linguística homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, que não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros, ao usar seu conhecimento da língua numa performance efetiva. De acordo com Canale e Swain (1980), os autores Hymes (1972) e Campbell e Wales (1970) foram os primeiros a contestar a teoria apresentada pelo estudioso gerativista ao ressaltar que a distinção competência-desempenho não leva em conta a adequação do significado sociocultural de uma expressão no contexto situacional e verbal em que é usada. Diante disto, Hymes (1972) ainda salienta que têm regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis.

O sociolinguista Hymes (2009) aponta que a noção chomskyana de competência não dá conta da variedade linguística e que a visão de desempenho como uma representação imperfeita da competência não se sustenta, pois a competência não se restringe ao conhecimento gramatical. Sendo assim, na análise linguística, deixar de lado as categorias pragmáticas e semânticas significa estudar apenas uma parcela dos fenômenos linguísticos que compõem o uso da linguagem. Canale e Swain (1980) explicam que, em resposta à visão fortemente ancorada apenas no conhecimento das regras gramaticais, Hymes (1972) e Campbell e Wales (1970) sugeriram uma concepção mais abrangente de competência, que é a competência comunicativa. Essa concepção inclui tanto a competência gramatical, ou seja, o conhecimento implícito e explícito das regras gramaticais, assim como a competência contextual ou sociolinguística - conhecimento das regras de uso da língua.

Conforme Roldán (2003), a competência comunicativa é formada pelo conjunto de saberes e habilidades que sustentam o uso da linguagem e que diligenciam a um falante a capacidade de entender o momento em que se deve falar ou calar, do que se deve falar, com quem, onde, quando e sobre o que falar e como dizer. De acordo com Hymes (1972), a competência comunicativa deve ser concebida como um conjunto de habilidades e conhecimentos que possibilitam a compreensão entre os falantes de uma comunidade linguística. Consiste numa capacidade de interpretar e usar o significado social das variedades linguísticas de uma forma adequada, em diferentes circunstâncias, em relação às funções e variedades da língua e aos pressupostos culturais da língua.

Monteiro (2011) corrobora a perspectiva de Hymes e explica que o termo se relaciona à capacidade que um indivíduo possui para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia,

ou seja, refere-se à habilidade para falar, escrever e saber acionar os elementos linguísticos mais adequadas a diversas situações nas quais nos inserimos diariamente, sabendo com quem se deseja falar, em que momento, sobre qual assunto e onde. Envolve, assim, a habilidade de agir eficazmente num dado contexto situacional, levando-se em conta os conhecimentos, as experiências vividas e as diferentes representações da realidade que formamos ou idealizamos ao longo do nosso percurso de vida.

Conforme é notório na abordagem de Hymes (1972), a competência comunicativa nos traz a percepção de saber usar a língua nas diversas esferas sociais de comunicação onde o falante se insere. O autor esclarece que não é apenas possuir um nível de domínio linguístico e gramatical da língua, todavia, é preciso dispor das habilidades que lhe possibilitem analisar e criar enunciados de uma forma adequada dentro de um contexto. Desde essa perspectiva, Monteiro (2011) defende que a competência comunicativa deve ser o propósito principal da disciplina de Língua Portuguesa, o que implica atividades de produção de textos verbais orais, alinhadas ao uso de símbolos não-verbais e da compreensão e expressão oral assim como escrita. Monteiro (2011) realça que a competência alinhada ao uso da linguagem depreende do conhecimento obtido e desenvolvido na experiência do indivíduo com textos, tanto orais quanto escritos, assim como na reconstrução situada e compartilhada de seus sentidos. A autora acrescenta que enquadrar a habilidade de criar ou produzir enunciados orais ou escritos como propósito de comunicação possui por eixo um princípio de cooperação, conforme cada integrante reconhece, na interação, um objetivo comum. Por outro lado, “do princípio de cooperação, o discurso é regido pelo princípio de cortesia, que integra quer a competência comunicativa, quer a competência social, visto que o comportamento linguístico requer mais ou menos formalidade e delicadeza, de acordo com o contexto situacional” (MONTEIRO 2011, p.28).

Canale e Swain (1980) apresentam algumas subcompetências da competência comunicativa, a saber: linguística, concebida como o conhecimento que um falante-ouvinte tem sobre as regras e as características da língua e que consiste no domínio do léxico, morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, adicionado às suas habilidades na utilização desse conhecimento para entender e expressar corretamente o significado literal de enunciados; sociolinguística, que diz respeito a regras socioculturais do uso da língua, ou seja, é um saber e a capacidade que um indivíduo tem para comunicar e perceber enunciados de uma maneira adequada, conforme princípios ou fatores socioculturais do contexto no qual esses enunciados se inserem; discursiva, que se insere no domínio das regras do discurso e dos recursos de coerência e coesão,

dito de outra forma, é o conhecimento para estabelecer e atribuir sentidos à combinação das estruturas gramaticais para construir diversos textos, tanto orais ou escritos; e por fim, estratégica, que lança mão de recursos para compensar falhas nas outras subcompetências e também para causar efeitos estilísticos nos enunciados.

Segundo Roman et al (2016), o Conselho da Europa (2001) adota a noção de competência comunicativa para embasar suas orientações de ensino de línguas. Para tal, examina a competência comunicativa em três componentes: a sociolinguística, visto sob ângulo dos aspectos socioculturais ou convenções sociais de uso da língua; a linguística, constituída pelos sistemas lexicais, fonológicos, sintáticos e por outras categorias linguísticas que constituem a língua como um sistema; e o pragmático, focalizando a interação por meio da linguagem, assim também por todos os aspectos extra e paralinguísticos que estabelecem ou sustentam a comunicação. Cada um desses componentes é constituído de três elementos: conhecimento declarativo ("conceitos": conhecimentos), competências e habilidades ("procedimentos": saber-fazer) e competência existencial ("atitudes": saber ser). Portanto pode-se afirmar que “[a] competência comunicativa é [...] condicionada pelo contexto em que ocorre e por outros fatores como a capacidade de adequação, isto é, ser capaz de alterar o comportamento de acordo com a situação de interação com que se depara” (MONTEIRO 2011, p.28).

Hymes (2009) postula que:

A criança adquire competência quando fala, quando não fala, e no que fala sobre alguém, quando, onde e de qualquer maneira. Em resumo, ela torna-se capaz de adquirir um repertório de atos de fala, tomar parte de conversas e avaliar e comparar suas próprias aquisições às dos outros. Esta competência, além disso, está recheada de atitudes, valores e motivações a respeito da língua, suas características e usos, são recheados de competência e atitudes, para a interrelação da língua com outros códigos de conduta comunicativa (Goffman, 1956, p. 477; 1963, p. 335; 1964). A internalização de atitudes a respeito da língua e seu uso é particularmente importante (Labov, 1965, p 84-5) sobre prioridade da avaliação subjetiva no dialeto social e sobre processo de mudança, com essa internalização de atitudes a respeito do uso da própria língua (ex. atenção a isso) e o relativo lugar que a língua ocupa em um parâmetro de habilidades mentais (Cazden, 1966) e em estratégias – nas quais a língua é considerada disponível, confiável, adequada, em comparação a outros tipos de códigos (HYMES, 2009, p. 86)⁸.

Sendo assim, se considera um indivíduo competente ao nível da comunicação quando ele apresenta um “saber fazer” prático que requer o domínio de um conjunto de habilidades linguísticas (gramaticais, pragmáticas, socioculturais) que englobam práticas em diferentes

⁸ Tradução de Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira e Bruna Lourenção Zocaratto, conforme indicado nas referências bibliográficas.

modalidades (oral, escrita, sinalizada, multimodal) e também princípios que permeiam as interações como cortesia e cooperação.

De acordo com Roman et al (2016, p.30), é por meio da negociação de significados nas interações sociais que a competência comunicativa se desenvolve. Assim, no ensino de uma língua, argumenta-se que é fundamental propiciar interações (orais e escritas) entre os participantes, o que envolve “compartilhar experiências, trocar ideias ou opiniões, agir adequadamente em cada contexto ou situação comunicativa, saber o que dizer e como no momento e local apropriado, para quem ou para quem, porquê e para quê”. Nessa perspectiva, a ação de comunicação se torna eficiente por meio de demonstração da competência comunicativa dos indivíduos, tornando-se, então, fundamental atingi-la no ensino de línguas. Pois acredita-se, conforme Hymes (2009, p.89), que “[o] modelo da língua precisa propor-se em relação à condução comunicativa e vida social. A atenção para a dimensão social não está restrita apenas a ocasiões nas quais os fatores sociais parecem interferir ou restringir os gramaticais. O engajamento da língua na vida social tem um aspecto positivo e produtivo”.

Ainda neste viés de ensino, concorda-se com Monteiro (2020, p. 98), que a comunicação exige a prática na utilização de registo adequado, e a sala de aula se torna um meio fundamental para diligenciar ocasiões para o aplicação de uma prática sistemática das habilidades de interação mediante uma gama diversificada de atividades, as quais podem ser debate, exposições orais, mesas redondas, rodas de leitura, sem deixar de lado o sistema de sinais e símbolos que se manifestam em gestos, movimentos, postura, olhar e expressões faciais, os quais potencializam a comunicação. Oliveira (2007) alerta que uma instrução que assuma, prioritariamente, a perspectiva gramatical, com base somente na competência linguística não é produtiva para os alunos: “[a] análise asséptica da língua levada a cabo por Chomsky e seus seguidores tem uma razão de ser, mas não é o tipo de análise apropriado para o ensino de línguas estrangeiras” (OLIVEIRA 2007, p.71). Argumenta-se o mesmo para a adoção ou a produção de materiais didáticos e a criação dos currículos escolares.

Assim, concordamos com Oliveira (2007) de que a escolha ou adoção do conceito de competência comunicativa para o ensino de línguas adicionais tem implicações muito mais positivas. Desde essa perspectiva, o docente se assenta na concepção de que os alunos não devem se fixar apenas no estudo das formas gramaticais, mas que a aprendizagem a do conhecimento sistêmico esteja a serviço da comunicação. Assim, ele vai viabilizar aos alunos meios de se conscientizarem sobre quando usarem as formas gramaticais, de quais formas são adequadas em quais contextos ou situações. Inserindo no seu planejamento tarefas que ajudem

os alunos a desenvolverem suas competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica para usarem a língua alvo em situações comunicativas relevantes.

Entendemos que optar pelo conceito de competência comunicativa está subjacente à opção pelos gêneros do discurso como organizadores das práticas escolares. Como já dissemos, a abordagem que defendemos para o ensino de língua portuguesa na escola tem como ponto de partida e ponto de chegada a participação social por meio gêneros do discurso que possibilitem que os alunos ampliem sua inserção também em português em esferas de atuação escolares e fora da escola. A noção de competência comunicativa antecede essa abordagem e fornece parâmetros para organizar um plano de ensino que tenha em vista desenvolver as diferentes subcompetências que a compõem.

5.3. A Relação Entre Fala e Escrita

A nossa discussão sobre a relação de fala e escrita se baseia na abordagem desenvolvida por Marcuschi (2010), Marcuschi e Dionísio (2007). Enfatizaram que o estudo da oralidade para compreender melhor o funcionamento da escrita (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007). Ao discorrer sobre o valor da língua e da cultura, o autor chama a atenção para o fato de que historicamente eram transmitidas pela oralidade, passando de geração em geração em diferentes povos, e que a forma de expressão oral da linguagem é anterior à escrita. Segundo o autor, a linguagem é tida como um dos bens mais importantes na sociedade e mais valorizado por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Não apenas como meio de comunicação, mas como fundante das práticas sociais onde as formas de viver, agir e conhecer são criadas e organizadas. A linguagem se situa num plano de atividade coletiva que envolve, de uma forma significativa, a formação de identidades sociais e individuais, em que as nossas ações são moldadas pela realidade sociocultural-histórica produto da nossa herança biológica (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007).

Marcuschi e Dionísio explicam que as práticas discursivas e linguísticas, de modo geral, se realizam em textos orais ou escritos, situando-se no contexto da fala ou da escrita, tendo integração de elementos semióticas de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, fala e escrita dizem respeito a duas modalidades de uma representação linguística e as práticas de criação textual (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007). Sintetizando, “fala” é concebido com as formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva, enquanto a expressão “escrita” se refere às formas de textualização na escrita (MARCUSCHI, 2010).

Como fala e escrita em uma determinada língua possuem a mesma base linguística, é importante tratar de ambas as modalidades de modo integrado, observando as semelhanças e as diferenças entre elas. Para tanto, Marcuschi (2010), propõe como sugestão de ensino o trabalho com ambas as modalidades na perspectiva dos gêneros do discurso e levando em consideração o domínio da língua e seu conhecimento que se dá primeiramente no plano oral. Porque “mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.13) e por outro lado, é através da língua oral que se realiza efetivamente o uso mais comum da escrita no dia a dia das pessoas. De acordo com os autores,

Uma das posições defendidas nos ensaios aqui apresentados é a de que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.15).

A partir do exposto, Marcuschi e Dionísio, (2007) desenvolveram algumas noções gerais para entender as semelhanças e as diferenças entre as modalidades, as quais apresentaram de uma forma sintética.

Primeiro, considera-se as relações entre oralidade e escrita num contínuo ou gradação atravessada pelos gêneros textuais, e não na visão dicotômica de características polares, sendo que a maneira mais relevante de constatar a relação fala-escrita é num contínuo de textos orais e escritos, o que pode ser na atividade de leitura ou na de produção. Segundo, considera-se que atividades de produção textual em cada uma das duas modalidades é a melhor forma de ver ou encontrar as diferenças entre oralidade e escrita, o que, no entanto, não deve ser orientado por parâmetros fixos ou regras rígidas. Na fala, as tarefas podem ser realizadas em tempo real, o que de imediato revelará diferenças em relação à escrita em razão da natureza do processamento.

Terceiro, de modo geral, as atividades de contextualização, negociação e informatividade como técnicas interativas não têm as mesmas marcas na fala e na escrita. Há distinções nas regras sintáticas e na seleção de itens lexicais, ou seja, no uso de recursos mas não do sistema linguístico, para a realização de atividades semelhantes. Quarto, alguns fenômenos formais são muito difíceis de se distinguir como pertencentes somente à fala ou à escrita, pois aparecem em ambas as modalidades, tornando tudo relativo. Como exemplo, “não

existe uma preposição, um pronome, um artigo, uma forma verbal, etc., que seja exclusiva da oralidade ou da escrita. Trata-se de um contínuo de diferenças e semelhanças entrelaçadas” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p.18).

Quinto, existe variação tanto na fala quanto na escrita de forma relativamente significativa. Sexto, é na perspectiva da formulação textual que se verificam, de maneira contundente, diferenças entre fala e escrita. Sétimo, considera-se que a atividade metaenunciativa e os comentários em relação à situação de enunciação são mais frequentes na fala do que na escrita. Essas dizem respeito a prática discursiva que refere, comenta, ou reportar o que enuncia. Oitavo, constata-se que a fala e a escrita se alinham a um único sistema linguístico. O sistema apresenta possibilidades estratégicas de escolha, o que condiciona variações nas duas modalidades de uso do mesmo sistema, sendo que é na organização discursiva onde podem ser encontradas as maiores diferenças entre elas.

Nono, existe distinção no meio de produção entre fala e escrita, o que o autor considera como a única distinção com repercussões maiores. A escrita se apresenta como grafia com sinais em papel, pedra, madeira, etc., enquanto a fala como som. Todavia, a diferença não alcança fenômenos estritamente linguísticos, como a sintaxe ou a fonologia, ou somente a organização textual no nível da coesão ou da coerência. A fala tem presença fugaz, e a escrita, na medida em que é grafia, tem presença duradoura. A escrita se situa no plano da representação abstrata e não fonética da fala, pois não reproduz propriedades da fala como o sotaque, o tom de voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc., embora use algumas convenções de escrita para representar alguns desses aspectos.

Décimo, fala e escrita usam as condições contextuais na produção textual de forma diferente. Existe maior co-determinação entre texto e contexto na fala do que na escrita. Em geral, a fala se realiza na forma de diálogo face a face e a construção do texto é feita colaborativamente entre os participantes, e a escrita, na forma de monólogo, sem a presença dos interlocutores no momento da produção. Décimo primeiro, na fala o tempo de produção e recepção é concomitante enquanto na escrita é defasado. Não é possível mudar o que foi dito na fala, mas na escrita sim.

Mesmo apresentando as distinções pontuadas acima, conforme defendido pelos autores, fala e escrita se relacionam em um contínuo de produção textual sem caracterizar uma concepção dicotômica de dois pólos opostos. As conexões entre fala e escrita podem ser vistas em diferentes planos, originando diversas variações multidimensionais, e não uma simples variação linear. Conforme o gráfico apresentado por Marcuschi (2010), reproduzido na figura

a seguir, mostra como se dão as relações entre os gêneros que se situam no domínio da fala e os da escrita.

Figura 10: O contínuo fala-escrita de Marcuschi (2010)

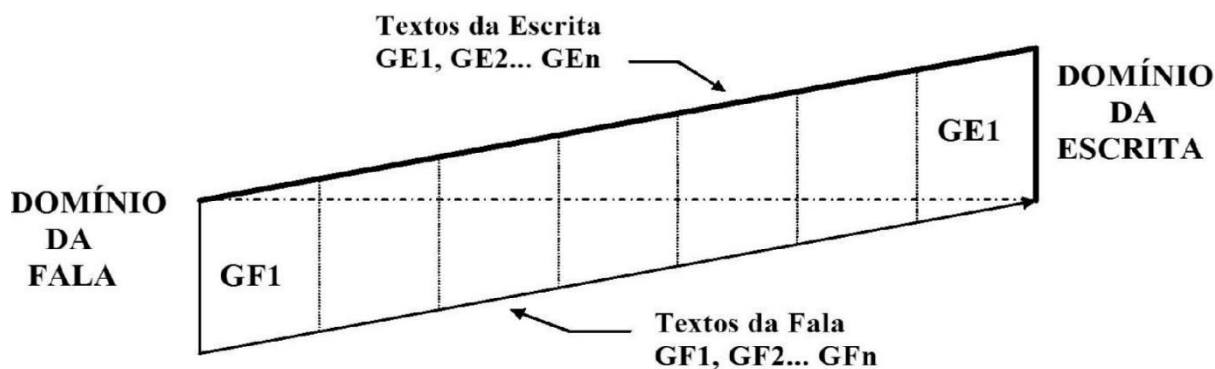


Gráfico 1 – O contínuo fala-escrita

Fonte: Marcuschi, 2010, p.38.

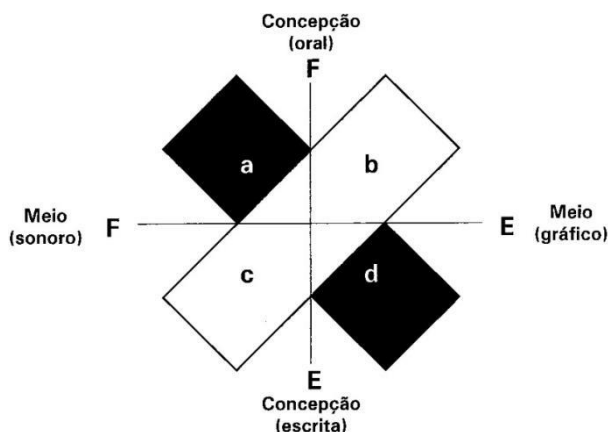
O gráfico apresenta dois domínios linguísticos - fala e escrita, contendo os gêneros textuais representados por G. Percebe-se que a fala e a escrita se dão em dois contínuos, com interconexões entre GF1, GF2, GFn e GE1, GE2, GEN, sendo o GF1 um gênero prototípico da fala, por exemplo “uma conversa espontânea, e o GE1 um gênero prototípico da escrita, por exemplo um texto escrito para uma conferência acadêmica num congresso.

Considera-se que os textos se entrelaçam por diferentes aspectos que muitas das vezes formam domínios mistos, tendo como exemplo, textos de um noticiário televisivo, que nas suas origens eram escritos, porém o espectador os recebe oralmente; ou uma aula expositiva, que se constitui das leituras que o professor faz e dos comentários acrescentados e que, neste caso, mesmo tendo envolvido textos escritos na sua preparação, se trata de uma exposição original sem base prévia de um texto escrito. Por outro lado, existem gêneros escritos que se aproximam da oralidade pela sua forma de linguagem e pela sua natureza da relação entre os indivíduos, como as cartas íntimas e pessoais.

Ainda tratando da relação híbrida entre as modalidades oral e escrita em diferentes textos, Marcuschi (2010) apresenta alguns postulados sobre a natureza do meio e a concepção discursiva em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado: a fala apresenta

concepção discursiva oral e meio sonoro, e a escrita, concepção discursiva escrita e meio gráfico.

Figura 11: Meio de produção e concepção discursiva da fala e da escrita



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 39.

No gráfico desenvolvido pelo autor, “a” representa o domínio da oralidade, tanto em relação ao meio quanto à concepção discursiva, “d” representa o domínio da escrita, na concepção e no meio. Os campos “c” e “b” representam domínios em que existe uma mesclagem de modalidades.

Marcuschi e Dionísio (2007) chamam a atenção que não nos deixemos enganar com a alegação de que a oralidade se situa num plano contextual, implícito, informal, instável e de variação, concedendo à escrita características de descontextualização, explicitude, formalidade, estabilidade e homogeneidade. Segundo o autor, basta analisar a produção textual escrita que tudo isso é desmentido: o uso da linguagem é sempre, situado, social e histórico, apresentando grau elevado de implicitude e heterogeneidade, com envolvimento imensurável das condições de produção e recepção.

Em relação ao ensino, Marcuschi afirma que a instrução a fala não pode ocorrer do mesmo jeito como ocorre a escrita, considerando que vários gêneros da fala são aprendidos em contextos familiares e cotidianos, enquanto a escrita, grosso modo, é nas situações e meios formais de ensino. É de responsabilidade da escola instruir alguns usos da oralidade, principalmente os que envolvem desempenho em público, num microfone, numa conferência, etc. Cabe observar que, no caso do contexto guineense, em que a maioria dos alunos não têm experiências prévias com a oralidade em português, a responsabilidade da escola é mais ampla no sentido de também incluir na instrução usos da oralidade que envolvam, por exemplo,

compreender notícias veiculadas em português, opinar, discutir e argumentar sobre diferentes temas, solicitar algum serviço administrativo, etc., ou seja, usos da oralidade que possibilitem ampliar a participação em português em esferas de atividade que se dão nessa língua. Julgamos que a relação da fala e da escrita constitui um panorama dinâmico que precisa ser levado em conta no âmbito de ensino, sabendo contextualizar a diferença e a semelhança conforme a situação, o meio e a forma de produção dos gêneros de cada modalidade, como mostra o exemplo do quadro a seguir.

Quadro 2: Gêneros textuais conforme o meio de produção e a concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversação espontânea	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Notícia de TV	X			X	C
Entrevista publicada na Veja		X	X		B

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 40.

Como argumenta Marcuschi (2008), entender um texto de uma forma eficiente ou eficaz não é uma prática natural, individual ou fruto de uma herança genética. Compreender requer mobilizar uma série de habilidades, interação e trabalho, sendo assim, não é uma atividade exclusivamente linguística ou cognitiva. Ao examinar os documentos do Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (PORTUGAL, 1991), da Direção-Geral de Educação Básica e Secundário (DGEBS), Monteiro (2011) constata que, para o ensino de língua portuguesa, a competência da comunicação oral se estende progressivamente por meio das interações, ao expor, narrar, argumentar e explicitar saberes, partindo da concepção de que a socialização da experiência individual é através da fala. Por isso, há por necessidade de o professor conscientizar os educandos para procederem ou atuarem com recursos à fala, levando em consideração as diferentes situações de comunicação, constituindo situações formais e informais da atividade da oralidade, considerando que é somente por meio de trabalho sistemático e intencional que se atinge a competência comunicativa.

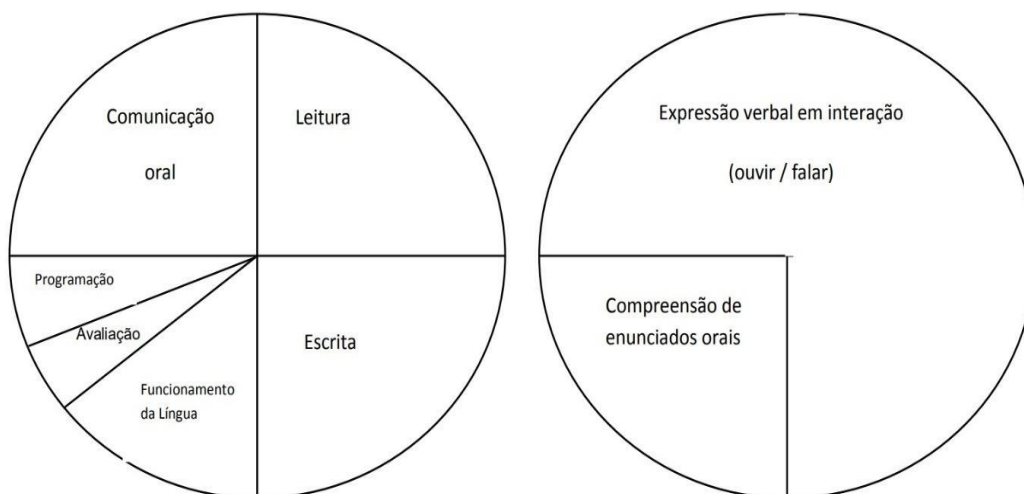
De acordo com Reis et al (2009), a compreensão oral e a expressão oral são as competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral. A compreensão oral envolve a atribuição de sentidos a discursos orais em diversas variedades do português. Por outro lado, a expressão oral diz respeito à habilidade para efetuar sequências

fônicas dotadas de significado de acordo com a gramática da língua. Ambas essas competências dizem respeito à mobilização de conhecimentos linguísticos e sociais e demandam uma ação cooperativa na interação comunicativa, assim como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos interlocutores em cada tipo de situação.

Reis et al (2009) também explicitam que a leitura e a escrita são as competências específicas engendradas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito. A leitura é entendida como procedimento interativo que requer diversos procedimentos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso à informação semântica, construção de conhecimento, etc.) para atribuir sentidos a textos verbais de diferentes gêneros. A escrita é um processo de realização linguística que aciona o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, assim como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) dotados de significado e de acordo com a gramática da língua.

Para o ensino, pode-se desenvolver atividades que incentivem a comunicação oral em diversas situações na sala de aula, como, o diálogo, a troca de impressões, o debate, a mesa-redonda, o feedback, a entrevista, a exposição e o jogo dramático, conforme observa Monteiro (2011) nos programa de língua portuguesa da DGEBS (PORTUGAL, 1991) e da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (PORTUGAL, 2001).

Figura 12: Atividades que incentivam a comunicação oral

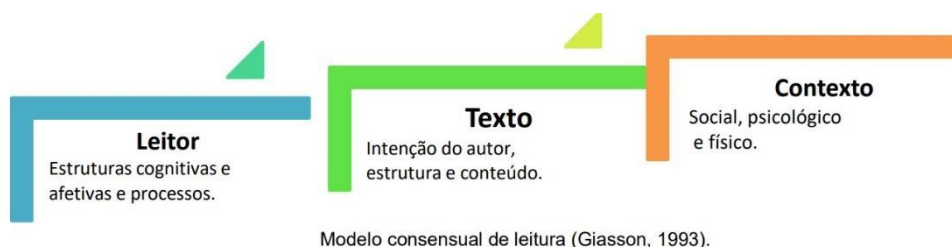


Fonte: Monteiro 2011, p. 34.

Conforme considera Conceição (2016), a leitura pode ser aplicada sob a ótica de trabalhar questões que dizem respeito à pronúncia e outros aspectos da oralidade. No entanto,

considera-se um bom leitor aquele indivíduo munido de diversos conjuntos de habilidades e competências. Os conjuntos de habilidades e competências dizem respeito ao percurso que deve ser percorrido pelo leitor desde o reconhecimento das palavras, decodificação, até a compreensão ampla daquilo que se lê, proporcionando a construção de sentidos (CEARÁ, 2018). Acredita-se que o resultado mais poderoso que o professor pode obter é instruir os educandos a compreender o sentido dos textos que leem. Em relação a isto, se concebe um leitor eficiente ou fluente aquele que é apto de reconhecer letras, palavras, frases, textos; extrair ou identificar informações menos ou mais explícitas do texto; realizar inferências de alcances e níveis de complexidade diferentes (CEARÁ, 2018). Assim, “ler é compreender e que a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de fatores: os derivados do leitor, os derivados do texto e os derivados do contexto” (VIANA et al, 2010 apud CEARÁ, 2018 p.5), conforme mostra a figura a seguir.

Figura 13: Fatores de compreensão leitora



Dimensões da leitura...



Fonte: CEARÁ, 2018, p.6.

Para adentrar, decodificação consiste na prática de interpretação ou tradução de um código. É o reconhecimento de palavras escritas, fazendo-se a associação de uma sequência de letras à sequência de sons que lhes corresponde numa determinada língua. A compreensão é concebida como um processo psicológico de entender o significado. É uma das habilidades do domínio cognitivo que faz a interpretação de um contexto ou imprime a ele um significado.

Com isso, “compreender uma expressão linguística ou um texto em uso é entendê-los em seus contextos. É no uso efetivo da língua e de modo especial no texto em sua relação com seu leitor ou ouvinte que o sentido se constitui” (MARCUSCHI, 2008, p.234).

Com base em Casas (1988), citado por Ceará (2018), existem quatro níveis de compreensão leitora: literal, interpretativo, avaliativo e apreciativo, sendo que todos eles são colocados em prática pelo leitor fluente ou eficiente. O nível literal concebe a leitura e a memorização de fatos e detalhes que se encontram dentro de um texto, relacionados com conhecimentos prévios do leitor. O nível interpretativo consiste na capacidade de o leitor interpretar ou analisar ideias do texto consoante com as suas vivências. O nível crítico avaliativo diz respeito à capacidade do leitor de identificar opiniões e pontos de vista no texto. E o nível crítico apreciativo tem a ver com a maneira pela qual o leitor se sente afetado pelo conteúdo do texto que lê.

Com base na observação de Monteiro (2011), a aquisição da expressão oral requer que os docentes viabilizem meios letivos dedicados a prática de dicção ou interação, recitação, exposição, dramatização e argumentação, compreendendo o papel relevante da aula de Língua Portuguesa na formação de leitores fluentes, competentes e críticos. Atividades de diagnóstico, treino, exercício de vários saberes, técnicas de oralidade, leitura e escrita, visando objetivos distintos, e de mobilização dos conhecimentos, experiências, atitudes, criatividade e valores que individualizam os alunos, são fundamentais para alcançar os propósitos de ensino. E de acordo com Monteiro (2011, p. 33), especial atenção deve ser dada à oralidade: “Na medida em que qualquer prática pedagógica assenta no oral, o corpo docente, em geral, deve contribuir para o desenvolvimento deste domínio”.

Iniciei este capítulo explicitando o que considero como objetivos gerais de ensino de Língua Portuguesa na educação escolar. Conforme anunciado no título, a partir dos eixos da participação social e da comunicação, entendo que o compromisso da escola seja propiciar aos educandos oportunidades para: a interação significativa com textos (orais, escritos e multimodais) em português; a reflexão sobre as funções sociais dos gêneros do discurso focalizados; e a participação em práticas letradas, agindo e posicionando-se em relação às suas realidades. Em seguida, aprofundei a noção de competência comunicativa e a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, pois considero essas perspectivas fundantes para uma prática pedagógica que vise a participação em atividades em língua portuguesa que integrem oralidade, leitura e escrita. Com base nesses objetivos e pressupostos, no próximo capítulo,

discuto parâmetros de proficiência e orientações para o ensino da oralidade e da leitura e escrita que considere relevantes para construir os princípios para o ensino de português como língua adicional na educação básica em Guiné-Bissau.

6. PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

Com base nos subsídios teóricos e práticos apresentados nos capítulos anteriores, neste capítulo busco apresentar alguns princípios que considero fundamentais para o ensino de português como língua adicional no contexto escolar guineense. Conforme discutido, propõe-se que:

- a) a concepção do ensino do idioma seja a de uma língua adicional, uma língua que se adiciona aos repertórios já conhecidos dos estudantes, levando em conta, assim, seus conhecimentos e suas experiências linguísticas prévias;
- b) a unidade de ensino seja o gênero do discurso, entendendo que, a partir deles, pode-se visar a participação do estudante em práticas sociais em diferentes esferas de atividades que se dão em português;
- c) os eixos a organizar o ensino sejam participação social e competência comunicativa;
- d) os materiais de ensino incluam diferentes gêneros orais e escritos significativos para a realidade dos alunos e relevantes para as participações sociais almejadas;
- e) as atividades pedagógicas focalizem compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita;
- f) O conhecimento de aspectos linguísticos e a análise linguística sejam praticados de modo contextualizado e a partir dos textos para atribuição e expressão de sentidos.

A partir desses pressupostos, apresento a seguir o que considero que seriam critérios e parâmetros que podem ser úteis para se refletir sobre o alcance da aprendizagem pretendida e organizo dez princípios que tratam da seleção de temas, de gêneros do discurso, de usos da linguagem e modalidades, indicando habilidades e objetivos que poderão nortear as práticas pedagógicas. Para a elaboração desses princípios, utilizo os critérios e parâmetros que explicitam níveis de proficiência de língua portuguesa do Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020). Embora não tenham sido criados com o objetivo de organizar uma progressão de ensino, considero que sejam inspiradores para refletir sobre os aspectos que podem ser trabalhados no ensino. Para as propostas de trabalho com gêneros orais, tomo como base Conceição (2016), e para gêneros escritos, Morelo (2014), conforme discutido mais adiante.

6.1. Critérios e Parâmetros para Níveis de Proficiência em Português

O Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020) apresenta as especificações do exame de proficiência Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) criado pelo Brasil para avaliar o desempenho de falantes de outros idiomas no uso da língua portuguesa. Entendo que as especificações desse instrumento de avaliação no que diz respeito aos critérios e parâmetros para avaliar a proficiência oral e escrita são úteis para o contexto guineense pois trata-se de uma perspectiva de português como língua adicional com base em uma concepção uso da linguagem e de gêneros do discurso. Concebe proficiência como a capacidade de se integrar em diversas esferas de uso da língua portuguesa no mundo, apresentando adequação às demandas dos diferentes contextos. Sendo assim, ser proficiente diz respeito à capacidade de compreender e produzir enunciados para participar em diferentes situações de uso da linguagem, levando em conta as condições de produção e recepção, distanciando da visão estruturalista da língua. É importante destacar também que são propostas tarefas de avaliação que integram as habilidades de compreensão e produção (oral e escrita), o que implica que a oralidade e a escrita sejam trabalhadas de uma forma conjunta no ensino.

De especial interesse para inspirar uma visão de ensino que possa resultar em uma proficiência de uso da língua portuguesa no contexto escolar de Guiné-Bissau são os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame, que integram a compreensão de textos orais e escritos com a produção escrita e os critérios e parâmetros para a avaliação da oralidade.⁹

O quadro a seguir apresenta os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, listando descrições de proficiência em seis níveis, de Avançado Superior (nível 5) até Elementar (nível 0). Como pode-se perceber pelas descrições, elas focalizam níveis diferentes de alcance: da relação de interlocução (quem escreve para quem), da realização da ação solicitada

⁹ Cabe observar que os parâmetros de proficiência do exame Celpe-Bras também inspiram propostas curriculares desenvolvidas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil para as suas unidades de ensino de português no exterior. Uma dessas propostas trata do ensino de português em países de língua oficial portuguesa, a saber, “Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020). Saliento, no entanto, que essa proposta não trata da educação escolar, foco deste estudo. As propostas curriculares do MRE podem ser acessadas em: <https://funag.gov.br/loja-nova/produto/21-21-propostas-curriculares-para-ensino-de-portugues-no-exterior-sete-volumes>, acesso em 5 de out. de 2023.

(propósitos da escrita), do uso de informações do texto (compreensão dos textos orais e escritos) e do uso de recursos linguísticos e discursivos.

Quadro 3: Parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras

Parâmetros de Avaliação da parte escrita
5 – Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4 - Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3 - Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2 – Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1 – Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo, considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0 – Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente os texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: Brasil 2020, p.39.

Já os parâmetros de avaliação da Parte Oral observam os seguintes aspectos: compreensão oral, entendido como um processo dinâmico e interativo de construção de sentidos; competência interacional, que diz respeito à contribuição para a interação; fluência,

que consiste na habilidade de se expressar com um fluxo natural e espontâneo de fala; adequação lexical, que centraliza-se na habilidade de acionar os elementos lexicais de maneira adequada; adequação gramatical, tida como capacidade de acionar adequadamente elementos gramaticais; e por fim, pronúncia, que compreende a habilidade de produzir os sons para a construção de sentido. O quadro a seguir apresenta a grade analítica utilizada no Celpe-Bras. Optou-se por apresentar essa grade (em vez da holística) porque ela explicita de modo mais detalhado a gradação de cada um dos critérios, o que pode ser produtivo para organizar uma progressão pedagógica que considere os diferentes aspectos que constituem a oralidade.

Quadro 4: Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
Competência Interacional	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalment e dependent e do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações,

					lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).
Fluência	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
Adequação Lexical	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.

Adequação Gramatical	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
Pronúncia*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferência de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

*Não se espera uma pronúncia sem marcas de outras línguas nem mesmo no nível mais alto.

Fonte: Brasil 2020, p.49-51.

O critério **compreensão oral** tem uma gradação relacionada à “compreensão do fluxo natural da fala”, sendo que o critério para analisar maior ou menor compreensão é a “necessidade de repetição e/ou reestruturação” do que foi dito. No contexto de Guiné-Bissau, em que o português é falado pela minoria dos alunos, é fundamental dedicar o ensino a esse aspecto, criando oportunidades não somente de interação em sala de aula mais também de ouvir áudios e assistir vídeos para praticar e desenvolver estratégias de compreensão relacionadas a gêneros orais relevantes para os educandos. A compreensão oral é um elemento fundamental em todas as interações orais, inclusive as que acontecem na escola e que têm como objetivo a construção de conhecimentos em todas as disciplinas, conforme mencionado anteriormente.

A competência interacional diz respeito à desenvoltura e à autonomia na participação das interações, na contribuição para a conversa e no uso de estratégias, tais como reformulações, paráfrases e correções, com vistas a resolver algum desafio ou falta de recurso linguístico na comunicação. A gradação desses índices é determinada por “se limitar ou não a respostas breves”, “rara, pouca ou muita” contribuição para o desenvolvimento da conversa, “fazer, não fazer ou fazer pouco” uso de estratégias para resolver problemas linguísticos, quando necessário. Para desenvolver essa competência, os professores podem diligenciar aos alunos momentos interativos dentro da sala de aula em torno de assuntos relevantes e motivadores, trazendo insumos como textos, vocabulário e estruturas pertinentes para conversar sobre o tema, a fim de ampliar seus repertórios e auxiliá-los em suas dificuldades. Práticas sistemáticas como essas podem ajudar os alunos a se tornarem autônomos e capazes de contribuir com opiniões,

pontos de vista e argumentos e também a usar estratégias discursivas. Além disso, é interessante pensar nos “diferentes modos de organizar a interação e na desenvoltura e na autonomia a serem alcançadas, em gêneros com trocas de turno frequentes, como conversas, e em gêneros orais mais monologizados, como comunicações acadêmicas” (CONCEIÇÃO 2016, p. 29) e outras que sejam relevantes para a faixa etária e a maturidade dos educandos.

Em relação à fluência, o foco está em ser capaz de manter uma interação sem “interrupções no fluxo da conversa” e sem exigir tanto “esforço do interlocutor” causado pela frequência de “pausas e hesitações”. Vê-se a mudança nos diferentes níveis de proficiência através do grau de interrupção no fluxo da fala causado por pausas e hesitações. Para alcançar fluência, é importante atentar para a prática de elementos segmentais (lexicais, morfossintáticos, fonético-fonológicos) e suprasegmentais (pausas e hesitações) que a constituem e criar oportunidades continuadas de interação entre os alunos e deles com outros participantes.

O aspecto da adequação lexical diz respeito à amplitude e à adequação do vocabulário utilizado e ao grau de interferência de outras línguas. Segundo Conceição (2016, p. 31), “uso da palavra ‘adequação’ pressupõe que se avalie os efeitos de sentido do léxico no contexto em que é usado”, e isso quer dizer que o vocabulário utilizado será sempre avaliado de modo contextualizado. O conhecimento lexical é de suma importância para o desenvolvimento e o uso de uma língua. Trabalhar com vocabulário relevante para a participação em determinadas situações de comunicação e sobre assuntos variados, diferentes expressões sinônimas, variações linguísticas, e sempre de uma forma contextualizada, proporciona ao aluno a possibilidade de praticar e ampliar o vocabulário de modo significativo, pois estará levando em conta o que é relevante naquele gênero do discurso específico (quem diz, para quem diz, o que diz, com qual objetivo e, portanto, com quais palavras é mais apropriado dizer).

Da mesma forma que a adequação lexical, a adequação gramatical diz respeito à variedade de estruturas utilizadas e ao seu grau de adequação. Segundo Conceição (2016, p. 32) “para o ensino de produção oral em PLA [Português como Língua Adicional], isso implica em práticas com um amplo repertório de estruturas gramaticais, em diferentes gêneros do discurso, relacionando-as a possíveis efeitos de sentido, considerando que a adequação se dá no contexto de uso”. Em vez de focalizar as estruturas linguísticas de forma descontextualizada, em frases soltas, o que se propõe então é, como com o vocabulário, uma prática que relacione estruturas gramaticais com o gênero discursivo, focalizando o que é relevante para aquele uso específico

praticar (quem diz, para quem diz, o que diz, com qual objetivo e, portanto, com quais estruturas é mais apropriado dizer).

A pronúncia trata da adequação de sons, ritmo e entonação e o grau de interferência de outras línguas. Por um lado, “adequação” diz respeito à inteligibilidade (se o que é dito pode ser compreendido pelo outro); por outro pressupõe também levar em conta os efeitos de sentido da pronúncia no contexto em que é usada. Cabe chamar a atenção para a observação feita no quadro de que “[n]ão se espera uma pronúncia sem marcas de outras línguas nem mesmo no nível mais alto” (BRASIL, 2020, p. 51). Essa observação é importante para o contexto de Guiné-Bissau, em que todos falam diferentes línguas étnicas, o que implicará em uso de alguns vocabulários idiomáticos locais como também de marcas na pronúncia que não serão consideradas inadequadas, mas sim, marcas das diversas identidades dos falantes. Por isso, a pronúncia deve ser ensinada de uma maneira contextualizada considerando o perfil linguístico dos integrantes do ensino. Muitas vezes os professores levam os alunos, de uma forma mecânica, a exercitarem uma pronúncia idealizada de um falante de Portugal, dando a entender que essa seria a única forma adequada e ignorando totalmente a sua forma de falar e de ser e outras variantes existentes do mesmo idioma. Para a prática da pronúncia, é importante tanto o acesso a uma variedade de falantes e modos de falar como também oportunidades de prática e de reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos da língua portuguesa e seus efeitos de sentido em contextos variados, levando em consideração o contexto de produção linguístico e social dos alunos.

Verifica-se que todos os critérios e parâmetros apresentados acima, tanto da Parte Escrita quanto da Parte Oral são relevantes para o ensino no contexto escolar guineense, que reúne falantes de várias línguas que precisam aprender a usar o português de modo confiante e eficaz na própria escola e em outros contextos. É através da língua portuguesa que se aprende na escola e é através desse idioma que, como cidadão, se terá acesso às práticas sociais letradas na sociedade. Portanto, é fundamental que todos esses aspectos sejam parte do trabalho pedagógico em sala de aula. Os mesmos critérios e parâmetros podem também ser utilizados depois para avaliar se os seus alunos aprenderam os conteúdos praticados e quais dificuldades ainda persistem para auxiliá-los. Evidentemente, para além desses critérios e parâmetros, deve-se levar em conta a participação integral do aluno nas atividades orais ou escritas solicitadas, que indicarão, no processo, um ponto de vista diagnóstico sobre o que precisa ser trabalhado por mais tempo ou ênfase e quais procedimentos e estratégias podem ser mais produtivos para auxiliá-los em suas dificuldades.

6.2. Princípios para o Trabalho com Gêneros Orais e Escritos

Nesta seção, apresento princípios que julgo fundamentais para o trabalho com gêneros do discurso orais e escritos, com base em dois trabalhos que tratam do planejamento e de práticas pedagógicas de aulas de leitura e escrita (MORELO, 2014) e de oralidade (CONCEIÇÃO, 2016) em línguas adicionais.

A partir da análise de planejamentos de projetos pedagógicos realizados no Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Morelo (2014) discute como se pode reconhecer e potencializar os conhecimentos tradicionais indígenas em um ensino significativo de leitura e escrita acadêmica. A sua abordagem e apresentação dos princípios se baseiam nos Estudos de Letramento Acadêmico (ACLITS), sobretudo nas obras de Lea e Street (1998, 2006), Lillis (2001) e Lea (2004). Os princípios propostos agregam os elementos que se acredita incentivar, por meio do programa do curso, interrelação, autoconhecimento e compreensão geral das suas próprias realidades, assim como integração participativa mais confiante no contexto acadêmico e na sua própria comunidade, enriquecida através das vivências compartilhadas de leitura e escrita:

Nesse contexto recente de debate sobre práticas pedagógicas que possam promover vivências com a leitura e a escrita que levem em conta demandas institucionais, relações de poder e identidades dos participantes, neste trabalho busco, a partir da construção desses princípios e de uma análise sobre sua implementação nos projetos e nas práticas do curso LEUI, refletir sobre como poderia ser construída, no planejamento e nas atividades de sala de aula, uma pedagogia ou pedagogias para o letramento acadêmico (MORELO, 2014, p. 96).

Embora o contexto em foco neste trabalho seja o de ensino escolar, entendo que os princípios propostos por Morelo (2014) podem ser adaptados na íntegra para a abordagem defendida aqui que tem como base os gêneros discursivos, a participação social, a competência comunicativa e um ensino que leve em conta o perfil sociolinguístico dos educandos e sua experiência prévias com diferentes línguas. Assim, segue o quadro apresentado pela autora dos princípios que orientaram a construção de desenho do curso LEUI.

Quadro 5: Princípios para a construção do curso de leitura e escrita, Morelo (2014)¹⁰

- a) Interferir a favor da política de Ações Afirmativas criando espaços com práticas pedagógicas que prestigiem as minorias étnicas e suas demandas;
- b) promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades;
- c) oferecer oportunidades para reflexão e debate a respeito de representações identitárias, negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento;
- d) ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos;
- e) dar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos;
- f) promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem;
- g) dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês que integram as práticas acadêmicas da instituição;
- h) criar produtos finais em diferentes línguas em projetos que promovam a participação autoral dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação e a participação cidadã e política que desejam construir;
- i) oferecer abertura para variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse e/ou resultantes de demandas comunitárias) e discussão sobre efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos;
- j) desenvolver trabalho pedagógico multidisciplinar, considerando aspectos de uso da linguagem e letramento das disciplinas específicas dos cursos de graduação dos estudantes indígenas;
- l) não se ater somente à reprodução dos modelos de leitura e escrita observados pelos estudantes nas práticas das disciplinas de graduação em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita;
- m) considerar a grande diversidade de demandas envolvendo leitura e escrita já no primeiro semestre de graduação e oportunizar a prática com diversidade de gêneros também no curso.

Fonte: Morelo 2014, p. 95.

Conforme se pode perceber, se substituirmos “universidade” por “escola”, “acadêmicos” por “escolares” e “cursos de graduação” por “disciplinas”, todos os princípios são relevantes para a abordagem de ensino defendida aqui para o contexto escolar de Guiné-Bissau. A participação social nos contextos letrados pretendidos, o respeito pelos saberes prévios, pelas necessidades e demandas dos educandos, o trabalho visando uma participação crítica, cidadã e autoral, a presença de gêneros variados e de textos orais e escritos, a oferta de apoio linguístico e o incentivo ao trabalho interdisciplinar sintetizam os subsídios apresentados nos capítulos anteriores. Conforme Morelo (2014) os princípios não devem ser tratados individualmente porque eles se interrelacionam e são interdependentes. Em destaque, todos os princípios estão ligados ao primeiro, que diz respeito ao objetivo fundante do curso como ação

¹⁰ Morelo (2014) esclarece que “[e]sses princípios foram criados em conjunto com Camila Dilli e já foram publicados anteriormente em Dilli (2013) e Morelo e Dilli (2013)” e que esta versão “foi revisada e inclui mudanças de redação que não implicam em alterações de conteúdo” (nota de rodapé 105, p. 94). Versão mais recente, também sem alterações de conteúdo, pode ser encontrada em Dilli, Morelo e Schlatter (2019).

da política de permanência para estudantes indígenas da UFRGS, ou seja, o princípio de construção de práticas pedagógicas que valorizem os grupos étnicos minoritários e suas necessidades. Podemos fazer esse paralelo com os estudantes de Guiné-Bissau: é fundamental que a educação escolar se preocupe com a permanência dos educandos respeitando, como princípio básico, suas origens culturais e linguísticas.

É notório que os princípios “b” e “c” que se enquadram neste trabalho na medida em que a expressão cultural e linguística dos educandos se realiza em outras línguas étnicas e em crioulo. Do mesmo modo, os princípios “d”, “e”, “f”, “g”, “h”, “i” e “m” são relevantes ao contexto de ensino aprendizagem escolar guineense por tratarem da diversidade de gêneros, tanto no que se refere à compreensão e à produção quanto aos aspectos de variedade linguística. Propiciar situações em que o aluno possa ampliar o seu repertório e ter confiança para ler e compreender textos em diversos gêneros discursivos, orais e escritos, é fundamental para a formação intelectual do aluno integrante no processo educativo.

Por conseguinte, o princípio “j” dá conta da necessidade de se trabalhar a língua portuguesa multidisciplinarmente na escola, para propiciar a aprendizagem em todas as disciplinas. O princípio “h” coloca três questões fundamentais: não se limitar à reprodução dos modelos de leitura e escrita e acréscimo, modelos de estruturas linguísticas -, valorizar o conhecimento prévio dos alunos e fornecer a eles apoio linguístico necessário para poderem realizar as atividades de leitura e escrita propostas com autoria. A relação dos conhecimentos novos com os diversos conhecimentos de mundo e linguísticos dos educandos muitas das vezes não são levados em consideração, deixando de lado, totalmente, as suas experiências sociais que provém das suas realidades e vivências cotidianas. Sendo assim, quando o professor partir das suas realidades, a construção do conhecimento e de sentido social torna-se mais fluido, porque o estudante participante se sente engajado e valorizado, pois as suas leituras não se iniciam num conhecimento e contexto desconhecido, ou seja, do que ela nunca tinha ouvido. Com isso, a reflexão se parte de dentro para fora, no sentido de que o educando começa a observação do mundo afora partindo de si mesmo.

Morelo (2014) constatou ainda que, com base nos princípios, foi possível desenvolver o trabalho com temas relacionados à identidade indígena dos alunos e com diversos gêneros acadêmicos e não acadêmicos, o que viabilizou a integração efetiva do educando nas práticas de uso das línguas adicionais (português e inglês). A autora afirma que, nos projetos realizados, os conhecimentos tradicionais dos estudantes foram valorizados e que, desse modo, puderam ser articulados com os novos saberes.

Para o trabalho pedagógico com gêneros orais, tem-se como base o trabalho de Conceição (2016), que teve por objetivo construir princípios que conduzam a prática de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos de português como língua adicional que possuam como foco a oralidade e os gêneros orais públicos. Além disso, ela discute como abordar o uso de recursos linguísticos, discursivos e multimodais para que o educando reflita sobre sua produção oral. Da mesma forma que o trabalho de Morelo (2014), Conceição também parte da teoria bakhtiniana sobre gêneros discursivos e dos estudos de letramento acadêmicos, e propõe o uso comunicativo da linguagem em diversas esferas sociais. A autora apresenta uma síntese como um guia para o ensino de gêneros orais públicos, realçando conteúdos sobre compreensão oral, produção oral e relações das modalidades oral/escrita e os diferentes aspectos que constituem os textos orais, nos níveis discursivo, lexical, morfossintático, fonético-fonológico, prosódico e múltiplas modalidades. Abaixo apresento o quadro síntese elaborado pela autora para, em seguida, discorrer sobre os princípios propostos por ela. Conforme discutido acima em relação aos princípios relacionados à leitura e à escrita, embora os princípios propostos por Conceição foram desenvolvidos para o contexto acadêmico, julgo que também são pertinentes para o contexto escolar guineense.

Quadro 6: Orientações para o ensino de gêneros orais conforme Conceição (2016)

MODALIDADES	ASPECTOS PRESENTES NA PRODUÇÃO ORAL
COMPREENSÃO ORAL	NÍVEL DISCURSIVO
<ul style="list-style-type: none"> - textos autênticos; - gêneros do discurso variados e relevantes para os estudantes, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado; - estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto; - estratégias de compreensão intensiva, extensiva e seletiva; - uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido; - aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto; - conhecimentos implicados no tema em destaque e aspectos culturais sinalizados no texto; - aspectos multimodais e multissensoriais. 	<ul style="list-style-type: none"> - interlocução e relação entre interlocutores; - identidades em jogo durante a interação; - papel social; - conteúdo temático; - organização composicional; - estilo; - propósito e vontade discursiva; - tempo-espço; - suporte; - meio; - ideologia; - historicidade.
PRODUÇÃO ORAL	NÍVEL LEXICAL

<ul style="list-style-type: none"> - gêneros orais diversos na produção oral; - gêneros relevantes para os estudantes; - fluência dos estudantes, por meio de oportunidades de interações orais continuadas em diferentes gêneros do discurso e focalizando estratégias para sustentar a interação; - uso de estratégias discursivas e que promova a desenvoltura e a autonomia; - planejamento da organização composicional do texto. - aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto; - diferentes variedades orais, relacionando as variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos; - recursos audiovisuais e digitais para a produção oral de variados gêneros do discurso; - conversas e discussões sobre atividades de compreensão, produção e avaliações de gêneros orais públicos; - uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido; - pronúncia, envolvendo prática e reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos e seus efeitos de sentido em contextos variados; - retextualização de textos; - aspectos multimodais e multissensoriais. 	<ul style="list-style-type: none"> - posicionamento ideológico; - palavras, agrupamentos lexicais, expressões, estruturas fraseológicas; - relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, partonímia e a associação semântica entre elas em textos; - recursos figurativos; - implícitos e explícitos do texto; - ambiguidade; - elos de armação em subpartes do texto; - formas prestigiadas e desprestigiadas da língua; - formas que evidenciam recortes de mundo; - formas que evidenciam identidades e (des)pertencimento.
RELAÇÃO ORAL/ESCRITA	NÍVEL MORFOSSINTÁTICO
	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos lexicais e morfossintáticos do texto; - digressões; - pausas; - hesitações; - fluência; - paráfrase; - parentetização; - anacolutos; - elipses; - repetição; - reformulações; - recomeços; - coesão e coerência; - interrupções sintáticas; - marcadores discursivos; - conhecimento de formas linguísticas, de formação de palavras, de mundo.
	NÍVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO
	<ul style="list-style-type: none"> - processo de elevação ou abaixamento de vogais pretônicas; - pronúncia (fonemas, ritmo, acento, entonação); - adição de segmentos; - degeminação; - junção de palavras; - redução, neutralização, apagamentos, modificações de sons; - haplologia; - alofonia (variantes fonéticos de um fonema).
	NÍVEL DAS MULTIMODALIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> - relação corpo-voz; - meios cinésicos; - posição dos locutores; - tacésica;

<ul style="list-style-type: none"> - modalidades oral e escrita de forma integrada; - oralização da escrita (leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, recitação ou cantoria, etc.); - retextualização; - uso da escrita como apoio à produção oral. - aspectos multimodais e multissensoriais; - textos escritos que apresentam marcas da oralidade; - cultura digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - silêncio; - proxêmica; - aspectos multissensoriais; - aspectos exteriores; - disposição dos lugares.
NÍVEL PROSÓDICO	
<ul style="list-style-type: none"> - qualidade da voz; - ritmo; - volume; - entoação; - tonalidade; - articulação; - ênfase; - projeção; - alongamento silábico; - duração; - pausa; - tempo (acelerado, desacelerado); - pronúncia; - acento; - saliência fônica - cadência; - tessitura; - frequência; - ressonância; - fluência. 	

Fonte: Conceição, 2016, p.107-109.

Como pode ser visto no quadro, Conceição (2016) apresenta os múltiplos aspectos a serem focalizados no ensino de gêneros orais, relativos à compreensão e à produção e também à relação entre a oralidade e a escrita. Acreditamos que a lista pode ser produtiva no contexto escolar guineense na medida em que todos esses aspectos precisam ser praticados para alcançar níveis de proficiência oral mais altos, conforme vimos na seção anterior, em todos os critérios elencados (compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia) e em relação à diferentes gêneros discursivos orais.

Os princípios desenvolvidos pela autora tratam das práticas desejáveis no ensino para desenvolver a oralidade. São eles:

- 1) Trabalhar com diferentes gêneros discursivos orais públicos valendo-se de textos autênticos e situações de uso compatíveis com os gêneros em foco.
- 2) Abranger a diversidade na escolha de representações de grupos e de discursos, bem como promover uma mediação cultural.
- 3) Ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula.
- 4) Explicitar aquilo que está sendo abordado no material e promover momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido.

- 5) Propiciar a prática de diferentes níveis constitutivos da produção oral, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português.
- 6) Promover a discussão sobre atribuições de valor a variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação à oralidade.
- 7) Trabalhar com textos que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais.
- 8) Promover a reflexão sobre a relação oral/escrita.
- 9) Propiciar a reflexão e o estudo sobre aspectos relevantes para a produção oral com vistas a alcançar um melhor desempenho (CONCEIÇÃO 2016, p.110).

De acordo com a autora, os princípios são interligados, ou seja, se interrelacionam uns aos outros, abordando desde questões mais amplas relacionadas à variedade de gêneros orais e procedimentos de ensino e avaliação (princípios 1, 2, 3 e 4), aspectos mais específicos que propõem o trabalho com a materialidade oral, seus sentidos e valores (princípios 5 e 6), até relações com outras habilidades e atividades de reflexão sobre as práticas (princípios 7, 8 e 9).

Para o Princípio 1, que propõe o trabalho com gêneros orais públicos com textos autênticos, Conceição partiu da concepção de Schumin (2002, p. 204), de que “a comunicação oral concreta exige a capacidade de usar a língua de uma forma adequada nas interações sociais”. Contemplar o uso de textos autênticos (que não sejam criados exclusivamente para propósitos didáticos) e gêneros discursivos variados nas atividades de ensino de produção oral promove a aprendizagem das modalidades de compreensão e produção oral e podem integrar o educando a um conjunto de práticas de linguagem, conseqüentemente promovendo o desenvolvimento de diferentes habilidades. Corroborando o que foi proposto por Schlatter e Garcez (2009), e conforme foi enfatizado nos capítulos anteriores, argumenta que “a oferta diversificada de textos autênticos com temáticas variadas e de gêneros discursivos orais e mistos tem como objetivo oportunizar a ampliação de espaços de participação no aqui-e-agora da sala de aula e da vida cotidiana” (CONCEIÇÃO 2016, p.111). A autora acrescenta ainda que se diligenciem ocasiões de o educando circular por discursos que integrem diferentes aspectos e recursos linguístico discursivos sobre a temática, tornando a sala de aula um espaço no qual se realiza pode relacionar a cultura do estudante com outras culturas, valorizando as diferentes perspectivas.

O Princípio 2 trata da presença de diversos grupos e discursos e da mediação cultural. Segundo a autora, a presença de diferentes perspectivas conscientiza o aluno para a diversidade, assim como materiais didáticos que incluem diferentes gêneros. É preciso estar atento para não selecionar textos e atividades que apresentem apenas os propósitos dos discursos que reproduzem e legitimam práticas hegemônicas, sem levar em conta o caráter heterogêneo e dinâmico das identidades culturais.

No que diz respeito ao Princípio 3, que trata da promoção de interação na sala de aula, considera-se a relevância dos materiais didáticos diligenciar oportunidades e situações de comunicação em relação aos gêneros e às temáticas centrais. Entende-se que o propósito de ensino consiste numa aprendizagem efetiva dos alunos no sentido de saber circular em diferentes contextos sociais com a língua portuguesa de modo seguro, autônomo e crítico. A autora enfatiza que:

Ademais, para a promoção da interação, não basta somente que o professor interaja com os alunos, sendo o centro da interação durante a aula. É necessário que as tarefas propostas sala de aula apresentem convites de interação entre os próprios estudantes, sala de aula apresentem convites de interação entre os próprios estudantes, organizações diversas (duplas, trios, grupos, toda a turma), em modos de formações diferentes organizações diversas (duplas, trios, grupos, toda a turma), em modos de formações (em círculo, um do lado do outro, todos em pé, etc.), em propostas de ações também diversificadas (apresentar, expor, fazer role-play, jogar, instruir, narrar, adivinhar, etc.), de acordo com o que se tornar relevante, considerando-se um uso coerente dos textos e os objetivos de aprendizagem. Dessa maneira, haverá mais espaços para interação em aula, com maior participação entre os estudantes, e menos interações em que somente o professor se dirige a alguns alunos enquanto os outros escutam (CONCEIÇÃO, 2016, p.117).

Como afirmam Schlatter e Garcez (2009, 2012), o aluno pode ter maiores possibilidades de interação oral na língua adicional se tiver oportunidades de praticá-la oralmente e ao se envolver com o que está sendo proposto. Neste sentido, Conceição (2016, p. 120) ressalta que é mais relevante trabalhar com os gêneros de esferas públicas e integrar os alunos em atividades de socialização em práticas públicas, pois isso possibilita que interajam com outros interlocutores, do que oferecer atividade do tipo “faz de conta” ou tarefas descontextualizadas.

Relativamente ao Princípio 4, que propõe explicitar os objetivos de ensino e promover momentos de (auto)avaliação, a autora explica que se as atividades a serem realizadas forem claras, os alunos se orientam de maneira mais segura e rápida para o conteúdo, entendendo o objetivo de aprendizagem e do material didático. Relativamente aos critérios de avaliação oral, acredita-se que o material didático precisa instigar discussões a respeito do conteúdo abordado durante a unidade didática, para haver uma conscientização do que foi aprendido e indicar caminhos a seguir. A esse respeito, Neves (2012) realça a relevância de “o trabalho com gêneros orais precisa[r] contar com alguma forma de registro para que a produção do aluno não se torne tão efêmera e impossibilite que tanto o estudante quanto o professor tenham acesso à sua materialidade para avaliação” (NEVES, 2012, p.57 apud CONCEIÇÃO, 2016, p.124). Conceição também argumenta que o espaço da oralidade em aulas de língua também precisa ser incluído como um lugar a ser pensado e discutido. Para tanto, as atividades pedagógicas e momentos de (auto)avaliação e de discussão a respeito da avaliação necessitam incentivar a

reflexão em relação ao conteúdo produzido oralmente pelos alunos participantes, para que possam discutir, em sala de aula, sobre o que está em jogo nas interações orais.

Isso requer, portanto, boas condições em sala de aula para que os estudantes se sintam à vontade para se olharem e analisarem aspectos positivos e negativos de seus desempenhos, encarando essa atividade como algo que os auxiliará a terem uma melhor percepção de aspectos que ainda precisam ser melhor praticados, e como convite para que possam treinar cada vez mais suas produções, refazendo-as e obtendo melhores resultados em sua performance oral (CONCEIÇÃO, 2016, p. 124).

O Princípio 5 trata da prática dos diferentes níveis que constituem a produção oral. Em relação a isso, é realçado que o ensino não se limite a apresentar as estruturas linguísticas da língua presentes na situação interlocutiva, com intuito de correção, mas sim relacionar os recursos linguísticos e discursivos com os gêneros, pois assim os alunos poderão refletir sobre os sentidos em relação às condições de produção e de recepção, analisando os aspectos que contribuem para a construção do texto e para a interlocução e propósitos discursivos. Assim, considera-se que os conhecimentos gramaticais e fonéticos estão a serviço dos usos da língua nas esferas de atividades em foco e não em prescrições das gramáticas tradicionais. O docente necessitará, no trabalho com os aspectos da oralidade, levar em conta quais elementos dos diferentes níveis (apresentados no quadro 6) são relevantes e salientes para se abordar o gênero oral público em foco, promovendo reflexões sobre os efeitos de sentido provocados.

Prosseguindo, o Princípio 6 trata da reflexão crítica sobre atribuições de valor a variedades linguísticas, para romper preconceitos e estereótipos em relação à oralidade. Conceição argumenta que o ensino necessita romper com os estereótipos e preconceitos em relação à oralidade e instigar a reflexão e discussão sobre variação linguística em gêneros orais e mistos. Enfatiza-se que os usos da oralidade precisarão, assim, ser considerados em contextos culturais, promovendo diferentes maneiras de falar, sem esquecer de levar em conta a legitimidade de todas as formas da língua, uma vez que as marcas identitárias, evidenciadas pela voz, pronúncia, prosódia, escolha lexical e gramatical estão nos enunciados que produzimos oralmente. Isso poderá propiciar a reflexão sobre fenômenos linguísticos articulados a fatores sociais, estilísticos e ao contexto de produção e de recepção do gênero discursivo e aos fatores do uso de certas formas em vez de outras.

O Princípio 7 propõe o trabalho com diversas habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais, entendendo que tais elementos estão sempre ligados às práticas exercidas diariamente nas interações cotidianas. Assim, esses aspectos são fundamentais para proporcionar e instigar uma participação mais plena dos estudantes e uma reflexão sobre o uso da língua adicional em distintas situações discursivas.

Com vistas a produzirem discursos orais, é importante que a sala de aula de PLA [Português como Língua Adicional] também se constitua como espaço para reflexão e discussão sobre esses outros fatores, destacando-se a maneira como o corpo-voz, o espaço, a distância, as habilidades e modalidades mobilizados em determinado contexto influenciam nos sentidos construídos pelo outro a partir do que dizemos, mas também nos sentidos de como agimos e nos portamos e daquilo que deixamos de dizer, visto que essas modalidades e linguagens podem, muitas vezes, contradizer o dito ou se sobressair a ele, dependendo da situação interlocutiva (CONCEIÇÃO, 2016, p. 144).

O Princípio 8 propõe promover a reflexão sobre a relação entre oral/escrita que se encontra em diferentes práticas sociais e gêneros discursivos. Como já vimos, gêneros orais públicos muitas das vezes são mediados por textos escritos, portanto é importante entender e refletir sobre essa relação, propondo atividade de comparação entre as modalidades através de práticas situadas, e não aprioristicamente, bem como promovendo reflexões sobre como diferentes características das modalidades aparecem e são importantes para possíveis efeitos de sentido.

Por fim, o Princípio 9 propõe reflexão e estudo sobre aspectos que compõem a produção oral para melhorar o desempenho, e isso envolve as etapas necessárias para que o aluno produza determinado gênero oral com mais autonomia, autoria e segurança. A autora esclarece que materiais didáticos são instrumentos de intervenção didática e por isso é importante que proponham discussões a respeito das convenções sociais atreladas aos gêneros orais em foco, o que é um comportamento socialmente aceito nesse gênero e quais recursos textuais, linguísticos e discursivos e de multimodalidades são mais adequados àquela situação. Enfaticamente, a autora sublinha que existem conjuntos de aspectos para cada gênero discursivo que precisam ser considerados para uma conscientização do uso da linguagem e reflexão sobre o que pode ser melhorado no seu próprio desempenho: interlocução, suporte, propósitos, temática, relação oral/escrita, recursos linguísticos e não linguísticos presentes nos textos, organização textual, hibridização entre gêneros.

Partindo das mesmas bases conceituais e pedagógicas, os princípios de Conceição para o ensino da oralidade e os de Morelo para o ensino de leitura e escrita se interrelacionam em vários aspectos, seja pelo foco no uso da linguagem e em gêneros do discurso tendo em vista participações confiantes, críticas e autorais como também em focalizar questões linguísticas e discursivas de modo contextualizado e a serviço da compreensão e da produção de sentidos. Além disso, ambas propõem promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades; abordar representações identitárias e discursivas e diferentes modos de construção de

conhecimento, bem como promover uma mediação cultural. A esse respeito, Conceição acrescenta:

Este princípio diz respeito à oferta de textos diversificados que contemplem diferentes grupos sociais e discursos, considerando que, para que os estudantes possam ser sensibilizados para a diversidade, além de materiais didáticos que contemplem distintos gêneros, é fundamental que os textos e tarefas não se limitem a discursos que reproduzam e legitimem práticas hegemônicas, desconsiderando o caráter plural e dinâmico, tanto de identidades quanto da cultura brasileira (CONCEIÇÃO, 2016, p. 114).

Para além desses aspectos, podemos ainda relacionar princípios que propõem a circulação e o estudo de gêneros variados a partir de textos autênticos e focalizar habilidades e aspectos linguísticos e discursivos de um modo integrado, sempre relacionado às condições de produção e recepção. Conceição (2016) acrescenta que é indispensável que os materiais didáticos propiciem oportunidades para se desenvolver, em sala de aula, situações interacionais ligadas aos gêneros para que os alunos aprendam a circular em diferentes contextos sociais por meio da língua portuguesa de maneira segura, autônoma e crítica. Assim, podemos chegar à conclusão que ambas as escritoras se preocupam com a situação do uso do idioma do ensino dentro do contexto social e não apenas nas quatro paredes da sala de aula ou nos livros didáticos, sem oportunidades de participação nas práticas sociais.

Conforme ressalta Conceição (2016), os textos apresentados aos alunos precisam ter um engajamento de circulação em diferentes contextos em que a língua é usada possibilitando aos educandos acesso a diferentes “orais” existentes em diversas práticas sociais. O mesmo é defendido por Morelo para os textos escritos. Em outras palavras, textos inventados ou criados apenas com o objetivo de ensino são bastante limitados para propiciar a experiência de participar nas práticas sociais letradas. O ensino de línguas com textos autênticos propicia o uso e a aprendizagem da linguagem como ela acontece na vida: por meio de gêneros discursivos de circulação social tanto para a escrita assim como para oralidade levando também em consideração a relação existente entre a fala e a escrita e a integração entre as modalidades, conforme discutido anteriormente (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007; MARCUSCHI 2010). Como diz Conceição citando Antunes (2007),

[...] o saber falar, ler, escrever e escutar pressupõe estar envolvido em práticas sociais situadas e envolvem, como vimos, não só fonemas e estruturas gramaticais, mas também prosódia, léxico, multimodalidades e outros conhecimentos que precisam ser mobilizados durante a interação, tais como regras de textualização, normas sociais de atuação, regras da própria interação, conhecimento de mundo, etc. (ANTUNES, 2007) (CONCEIÇÃO, 2016, p. 125).

6.3. Princípios para o Ensino de Português como Língua Adicional com base em Gêneros

A partir da bibliografia e das abordagens apresentadas até aqui, procuramos atender o nosso objetivo geral que é desenvolver princípios de ensino na perspectiva de práticas de letramento por meio dos gêneros discursivos para escolas do ensino básico e secundário em Guiné-Bissau. Assim, com base nos princípios apresentados, elaboramos os que julgamos atender de modo amplo o contexto de ensino de português como língua adicional no país, servindo também como resposta da seguinte questão norteadora: **quais são princípios básicos para promover o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na escola na perspectiva de práticas de letramento e de gêneros discursivos considerando o contexto multilíngue da Guiné-Bissau?**

Os princípios necessários para ensino-aprendizagem na perspectiva de práticas de letramento escolar por meio dos gêneros discursivos para escolas do ensino básico e secundário são:

1. Escolher temas relevantes para os educandos e trabalhar com projetos didáticos curriculares com base nos gêneros discursivos, levando em consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais e escritos que regem a circulação de diferentes gêneros dentro e fora do contexto social guineense.
2. Trabalhar com materiais didáticos contextualizados que contenham atividade do uso real dos gêneros discursivos levando em consideração o contexto sociocultural multilíngue e visando a participação dos educandos em práticas sociais.
3. Levar em consideração ao cenário de diversidade étnico sociocultural e multilíngue, criando momentos de debate e reflexão a respeito de representações identitárias, negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento, propiciando uma mediação cultural.
4. Explicitar aquilo que será abordado e ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula, tendo momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido.
5. Trabalhar com diferentes gêneros discursivos públicos orais e escritos promovendo prática de compreensão oral e produção oral, leitura e escrita com os textos autênticos que têm situações de uso compatíveis com os gêneros em

foco, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria.

6. Trabalhar diferentes níveis constitutivos da produção oral e escrita, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português.
7. Promover a discussão sobre as variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação a outras variantes da língua portuguesa.
8. Trabalhar com gêneros e textos multimodais que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais.
9. Trabalhar a compreensão oral e competência interacional dos alunos em gêneros escolares multidisciplinares e em outras esferas de atividades.
10. Promover o trabalho integrado entre oral/escrita e a reflexão sobre a relação oral/escrita nos gêneros discursivos abordados.

Consoante aos princípios reelaborados, se desenvolve um outro quadro com elementos fundamentais que sugerem uma possibilidade de orientação no que pode ser trabalhado dentro da sala de aula junto com os alunos.

Quadro 7: Princípios, habilidade e objetivos para o ensino de português como língua adicional

Princípios fundamentais para o ensino de português como língua adicional		
Princípios	Habilidades	Objetivos
1. Escolher temas relevantes para os educandos e trabalhar com projetos didáticos curriculares com base nos gêneros discursivos, levando em consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais e escritos que regem a circulação de diferentes gêneros dentro e fora do contexto social guineense.	Analisar e refletir	- Refletir sobre diversos contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e escritos sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose. - Conhecer e refletir sobre as tradições orais e escritas e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
2. Trabalhar com materiais didáticos contextualizados que contenham atividade do uso real dos gêneros discursivos levando em consideração o contexto sociocultural multilíngue e visando a participação dos educandos em práticas sociais.	Analisar, refletir, ouvir, compreender e interpretar.	- Refletir sobre diversos contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e escritos. - Conhecer e refletir sobre as tradições orais e escritas e seus gêneros, conforme práticas socioculturais do país.

<p>3. Levar em consideração ao cenário de diversidade étnico sociocultural e multilíngue, criando momentos de debate e reflexão a respeito de representações identitárias, negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento, propiciando uma mediação cultural.</p>	<p>Analisar, refletir, ouvir, compreender e interpretar</p>	<p>- Levar os alunos a uma reflexão crítica sobre os seus contextos sociais (culturais, econômicos e linguísticos) em relação a outros contextos onde a língua portuguesa circula.</p>
<p>4. Explicitar aquilo que será abordado e ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula, tendo momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido.</p>	<p>Analisar, refletir, ouvir, compreender, interpretar e produzir</p>	<p>- Desenvolver uma escuta ativa, compreensão de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos acionados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos. - Ouvir/Ler a linguagem oral/escrita e produzir com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais, tomando em conta o contexto de produção e de recepção. - Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive sendo capaz de perceber as intenções dos usos da linguagem oral e escrita de seus usuários.</p>
<p>5. Trabalhar com diferentes gêneros discursivos públicos orais e escritos promovendo prática de compreensão oral e produção oral, leitura e escrita com os textos autênticos que têm situações de uso compatíveis com os gêneros em foco, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria.</p>	<p>Ler, escrever, ouvir, compreender, interpretar e produzir</p>	<p>- Desenvolver a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar em português. - Reconhecer o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos conforme suas realidades. - Produzir textos pertencentes a diversos gêneros orais e escritos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</p>

<p>6. Trabalhar diferentes níveis constitutivos da produção oral e escrita, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português.</p>	<p>Ouvir, compreender, interpretar, pronunciar, produzir, analisar efeitos de sentido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de níveis com discursivo (interlocução; papel social; relação entre interlocutores; propósito; tempo-espaço; suporte; identidades na interação; posicionamento ideológico etc.); nível lexical (palavras, agrupamentos lexicais, estruturas fraseológicas, relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, partonímia e a associação semântica entre elas em textos, recursos figurativos, implícitos e explícitos do texto ambiguidade etc.); nível morfossintático (aspectos lexicais e morfossintáticos do texto; digressões; repetição; pausas; paráfrase; hesitações; fluência; parentetização; anacolutos; elipses; reformulações; coesão e coerência, etc) nível fonético-fonológico (processo de elevação ou abaixamento de vogais pretônicas; pronúncia, modificações de sons; nível prosódico (qualidade da voz; ritmo; volume; entoação; tonalidade; ênfase, tessitura, cadência, projeção, alongamento silábico, frequência; duração; ressonância; pausa, fluência, pronúncia); nível das multimodalidades (relação corpo-voz; meios cinésicos; posição dos locutores; tacêsica; silêncio; proxêmica; aspectos multissensoriais; aspectos exteriores; disposição dos lugares. Tudo isso, levando em conta a interferência e influência das línguas locais dentro do país. - Compreender e interpretar criticamente o que se ouve/lê, sendo capaz de perceber as intenções dos usos da linguagem oral/escrita de seus usuários. - Produzir textos orais e escritos em diferentes contextos do uso da linguagem
<p>7. Promover a discussão sobre as variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação a outras variantes da língua portuguesa.</p>	<p>Analisar, refletir, ouvir, compreender e interpretar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto, rompendo com preconceitos e estereótipos em relação a outras variantes da língua portuguesa. - Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção aos contextos linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.
<p>8. Trabalhar com gêneros e textos multimodais que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais.</p>	<p>Compreender e interpretar, gestualidade, produzir, relação corpo-voz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma escuta ativa, compreensão de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos acionados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos. - Trabalhar relação corpo-voz; meios cinésicos; posição dos locutores; tacêsica; silêncio; proxêmica; aspectos multissensoriais; aspectos exteriores; disposição dos lugares; - Produzir textos orais e escritos em diferentes contextos de uso da linguagem, desenvolvendo estratégias comunicativas de diversos níveis linguísticos.

<p>9. Trabalhar a compreensão oral e a competência interacional dos alunos em gêneros escolares multidisciplinares e em outras esferas de atividades.</p>	<p>Ouvir, compreender, interpretar e produzir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. - Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. Tudo isso, levando em conta a interferência e influência das línguas locais dentro do país. - Desenvolver uma escuta ativa, compreensão de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos acionados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos. - Usar os níveis lexical morfosintático, prosódico e fonético-fonológico do texto, possibilitando o desenvolvimento de estratégias relevantes para a compreensão, ampliação de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros. - Produzir textos orais e escritos em diferentes contextos de uso da linguagem, desenvolvendo estratégias comunicativas de diversos níveis linguísticos levando em conta os efeitos de sentidos.
<p>10. Promover o trabalho integrado entre as linguagens oral e escrita e a reflexão sobre a relação oral/escrita nos gêneros discursivos abordados</p>	<p>Analisar, refletir, ouvir, compreender, interpretar e produzir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sócio-discursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. - Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção aos contextos linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. - Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. - Produzir textos orais e escritos de diferentes contextos de uso da linguagem, desenvolvendo estratégias comunicativas de diversos níveis linguísticos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme se percebe, **no primeiro princípio** foram sugeridos a escolha do tema e o trabalho com projetos didáticos curriculares consoante com os gêneros discursivos, levando em conta as condições de produção dos textos orais e escritos que regem a circulação de diferentes gêneros dentro e fora do contexto social guineense, propiciando que os educandos desenvolvam as habilidades de refletir e analisar, com o objetivo de refletir criticamente sobre diversos contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e escritos, sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam.

Para **o segundo princípio**, considera-se que, para o ensino, se trabalhe com materiais didáticos contextualizados, os quais contenham atividades do uso real dos gêneros discursivos

que levem em consideração o contexto sociocultural multilíngue guineense, para desenvolver, nos alunos, as habilidades de analisar, refletir, ouvir escutar, compreender e interpretar os textos dentro de um contexto discursivo. Propõe-se como objetivos que, no final das atividades, o aluno seja capaz de refletir sobre diversos contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e escritos, assim como, conhecer e refletir sobre as tradições orais e escritas e seus gêneros, conforme as práticas socioculturais do país. Como vimos, de acordo com Conceição (2016), é necessário que os materiais didáticos proporcionem atividades em que os alunos reflitam sobre os sentidos provocados por determinados léxicos e estruturas gramaticais mobilizados, certas entonações, ritmos e melodias utilizadas na interação, para que possam se dar conta dos usos e produções que fazem em português e compreendê-las para usá-las intencionalmente, e não somente solicitar a repetição ou a compreensão ou produção de determinado texto oral ou escrito.

No **terceiro princípio**, propõe-se o desenvolvimento de atividades que levem em consideração o cenário de diversidade étnica, sociocultural e multilíngue, promovendo habilidades de reflexão e análise dos contextos sociais (culturais, econômicos e linguísticos) dos estudantes. Conforme foi afirmado nos capítulos iniciais, o país é formado por diferentes grupos étnicos que constituem uma heterogeneidade cultural e linguística, e a sala de aula precisa ser um meio de mediação e de reflexão em favor dessa realidade. Por outro lado, o docente necessita de observar a questão socioeconômica que é um dos fatores que mais condiciona a evasão escolar para o trabalho nas zonas rurais (NAMONE 2014). Então, ao promover a discussão e a reflexão sobre esses temas, está se oferecendo oportunidade de o aluno pensar na sua situação e na possibilidade de mudá-la.

O **quarto princípio** apela pelo esclarecimento daquilo que será abordado e por tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula, tendo momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido. Sendo assim, as habilidades sugeridas aqui para desenvolver são analisar, refletir, ouvir ou escutar, compreender e interpretar, com o objetivo de aprimorar uma escuta ativa, estratégias discursivas e o uso de recursos linguísticos e multissemióticos, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos dentro de um gênero. Propõe-se interagir com a linguagem oral e escrita em vários gêneros e situações sociais, tomando em conta o contexto de produção; compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive sendo capaz de perceber as intenções dos usos da linguagem oral e escrita de seus usuários.

Para o **quinto princípio**, propõe-se o trabalho com diferentes gêneros discursivos públicos orais e escritos, promovendo a prática de compreensão e produção oral, de leitura e escrita com textos autênticos que têm situações de uso compatíveis com os gêneros em foco, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria. Com isso, apela-se para o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir, compreender e interpretar, com o propósito de aprimorá-las, reconhecendo o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos conforme suas realidades e produzindo textos pertencentes a diversos gêneros orais e escritos, considerando-se aspectos de planejamento, produção, redesign, avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Em relação ao **sexto princípio**, salienta-se o trabalho em diferentes níveis constitutivos da produção oral e escrita, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português, desenvolvendo habilidade de analisar, refletir, ouvir, compreender e interpretar os textos orais e escritos com objetivos de saber identificar e reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta esses feitos. Tudo isso, levando em conta os conhecimentos prévios e as marcas das línguas locais dentro do país, trabalhando para que sejam valorizados e não discriminados ou estigmatizados.

O **sétimo princípio** propõe que seja proporcionado espaço para a discussão sobre as variedades linguísticas, procurando extinguir os preconceitos e estereótipos em relação a outras variantes da língua portuguesa, principalmente africanas. Conforme enfatizamos nos capítulos iniciais, é percebido o esforço do professor tentar impor que o aluno se pronuncie como um falante europeu, principalmente, como um português que nasceu e vive na cidade de Lisboa, considerando esse o português “puro” e “correto”. Assim, sugere-se que os alunos desenvolvam, nas discussões, habilidade de analisar, refletir, ouvir, compreender e interpretar, com objetivos de refletir sobre as variedades linguísticas existentes, adequando suas produções ao contexto em que se encontram, rompendo com preconceitos e estereótipos em relação às variantes da língua portuguesa. Por outro lado, possibilitando examinar as variedades linguísticas (em registros, falas e gêneros), adequando sua produção aos contextos linguísticos de cada modalidade, pois

A variação linguística está presente nas formas de falar e de escrever de qualquer pessoa, independentemente de sua classe social, gênero, lugar de origem, idade, raça e credo. Mesmo a língua mais prestigiosa utilizada por grupos com maior poder aquisitivo e escolaridade se distingue da norma padrão, uma representação abstrata de

um sistema linguístico. Além disso, é importante ressaltar novamente que a fala correta não é aquela que se aproxima da escrita estandardizada, que a variação linguística e o nível de (in)formalidade estão presentes nas modalidades escrita e oral, e que o “caos” e o “erro” partem de uma visão de língua sem falhas, homogênea, idealizada e não contemplativa dos usos que as pessoas estão fazendo da língua portuguesa (CONCEIÇÃO, 2016, p. 132).

Em relação ao **oitavo princípio**, propõe-se que se trabalhe com gêneros e textos multimodais que envolvam outras capacidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais. Para tal, acredita-se que podem ser desenvolvidos a compreensão e a interpretação da gestualidade, a relação corpo-voz, uma escuta ativa, estratégias discursivas e recursos linguísticos e multissemióticos, bem como elementos paralinguísticos e cinésicos, corpo-voz, posição dos locutores, tacênica, silêncio, proxêmica, aspectos multissensoriais, aspectos exteriores, disposição dos lugares. Consoante a isto, Conceição (2016) argumenta, como vimos, que é relevante que se possa refletir em aula em relação a esses e a outros fatores comunicativos, especialmente a forma como o corpo-voz, o espaço, a distância, as habilidades e as modalidades acionados em determinado contexto têm impacto nos sentidos produzidos pelo outro através do que proferimos e como exercem influência nos significados de como procedemos e daquilo que não expressamos, dado que as modalidades e linguagens referidas podem contrariar o dito ou se sobressair a ele, conforme a situação comunicativa.

Concernente ao **nono princípio**, sugere-se que se trabalhe o aspecto da compreensão oral e da competência interacional dos alunos nos níveis lexical, morfossintático, prosódico e fonético-fonológico do texto, possibilitando o desenvolvimento de estratégias relevantes para a compreensão, ampliação de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros. Assim, se propõe que os alunos desenvolvam habilidade de ouvir ou escutar, compreender e interpretar diversos textos dos gêneros discursivos orais. Com isso, possíveis objetivos que podem ser acionados são: compreender os efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc.; produzir textos levando em conta a interferência e influência das línguas locais dentro do país; compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive sendo capaz de perceber as intenções dos usos da linguagem oral e de seus usuários.

Conforme Conceição (2016), isso exige experiência com os gêneros discursivos durante um período de tempo para que depois se possa produzi-los. De todo modo, para a aprendizagem

da oralidade (e também da leitura e da escrita) através de gêneros discursivos, os elementos comunicativos da interação deverão ser acionados e intimamente relacionados à situação discursiva que constroem. Assim, no contexto de ensino da oralidade, sugere-se uma dedicação ao desenvolvimento da compreensão e da produção oral dos estudantes, pois é preciso conceder situações de reflexão sobre aspectos que estão em questão na compreensão e na produção de dado gênero discursivo, o que significa ter momentos de experienciar e também de discutir linguagens, modalidades, normas e convenções sociais do gênero discursivo oral e/ou misto, valorações e posicionamentos ideológicos, tanto quanto aspectos fonético-fonológicos, lexicais, prosódicos e morfossintáticos presentes no texto.

No que diz respeito ao **décimo princípio**, convida-se o professor a diligenciar espaço de vivência e de reflexão sobre a relação oral/escrita nos gêneros discursivos abordados, levando os educandos a desenvolverem habilidades de analisar, refletir, ouvir, compreender e interpretar. Sugere-se como objetivos estabelecer e entender a relação entre fala e escrita, levando em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sócio-discursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão; oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a concretização deste trabalho, possuía-se como objetivo desenvolver princípios para o ensino e a aprendizagem sob a perspectiva de práticas de letramento por meio dos gêneros discursivos para escolas do ensino básico e secundário no país. Para tal, foi discutido o conceito bakhtiniano de gênero discursivo em relação ao ensino para o contexto escolar guineense; além disso, foi abordado o conceito de letramento observando-se que o perfil sócio-cultural e linguístico dos educandos é central para um ensino de português como língua adicional significativo e motivador.

A abordagem se centraliza no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, nas habilidades da compreensão e produção oral e escrita tendo em vista sua participação em práticas sociais letradas. A compreensão e a produção de textos autênticos nos servem como um ponto de realce na abordagem, na medida em que possibilitam aos estudantes acompanharem tanto as práticas escolares nas diversas disciplinas como também em outras esferas de atividades na sociedade. Sugere-se que o ensino trabalhe diferentes aspectos nos diversos níveis linguísticos e que se proporcione ao aluno oportunidades de interação tanto no contexto de sala de aula assim como nos outros meios onde a língua de ensino é usada. Considera-se que, se for assim, o aluno poderá compreender e interpretar criticamente o que ouve e lê, sendo capaz de perceber as intenções dos usos da linguagem e de seus usuários. Ele poderá também, por meio dessa reflexão e da prática, produzir textos orais e escritos com maior segurança e autoria.

Consoante com Silva (2011), acreditamos que apenas adquirir conhecimento sistêmico de uma língua não contribui para que o indivíduo atue com mais autonomia e criticidade nas diversas esferas sociais em que deseja ou precisa participar. Por isso, o trabalho com a língua adicional requer a interação com uma variedade de textos que derivam das práticas sociais dos alunos e de suas comunidades. Defendemos que não se pode construir sentidos nas aulas de português através do trabalho descontextualizado com o conhecimento sistêmico. Isso, no entanto, não descarta o conhecimento sistêmico do plano de aula, mas significa que o êxito na aprendizagem de um idioma está relacionado a experiências significativas com textos na língua, ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas relevantes para práticas sociais específicas, à reflexão sobre sua participação e seu desempenho nessas práticas, reconhecendo as escolhas linguísticas feitas e seus efeitos de sentido, e ao uso da linguagem como produto da prática social conjunta dos integrantes.

Realça-se o trabalho concernente a relação entre fala e escrita, no qual precisa se levar em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem, observando as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sócio-discursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão, sem esquecer a questão de oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece.

Com isso, nos filiamos ao entendimento de que a instrução de português como língua adicional no contexto escolar de Guiné-Bissau pode se estruturar de acordo com os textos que circulam na sociedade, com o intuito de possibilitar, por meio das vivências em ler, ouvir, falar e escrever, desenvolver a confiança, o autoconhecimento e a integração do aluno em uma gama mais ampla das práticas sociais que se dão em língua portuguesa dentro e fora da sua comunidade. Portanto, a aprendizagem de português na escola, tanto no ensino básico como no secundário, consiste em propiciar eventos de letramento, no sentido de diligenciar integração nas diversas atividades ou práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional, em diversas temáticas que se julgue relevante no seu contexto, expandindo suas ações por meio da percepção da realidade na qual se insere, possibilitando uma circulação efetiva e confiante em diversos gêneros do discurso orais e escritos.

Ademais, para construir os princípios, o Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020) nos serviu como um aporte para pensar em níveis de proficiência, e os trabalhos de Conceição (2016) e de Morelo (2014), para pensarmos nas práticas pedagógicas para desenvolver a oralidade e a leitura e a escrita na escola. Com base nos princípios elaborados por essas autoras, criamos um quadro com 10 princípios e os relacionamos com habilidades e objetivos de ensino, esperando, desse modo, contribuir para repensar as práticas pedagógicas ainda hoje vigentes no contexto escolar de Guiné-Bissau, melhorando-as.

De modo geral, propomos, conforme as autoras, o trabalho com diferentes gêneros orais e escritos com tarefas que solicitem a prática das habilidades de compreensão e produção oral e escrita que possam auxiliar os alunos a desenvolver autonomia, fluência e desenvoltura de sua competência comunicativa, a ampliação de léxico e de estruturas linguísticas sem esquecer os aspectos prosódicos e multimodais e multissensoriais. Ademais, inserimos na compreensão de proficiência como uso da linguagem para realizar ou efetivar determinados propósitos comunicativos, em que “a determinação do nível de proficiência se dá pela realização ou não do propósito de forma mais ou menos preferível dentro do contexto de produção do texto (SCHOFFEN, 2009, p.116).

Inserimo-nos na concepção bakhtiniana de língua que não se situa apenas como sistema de regras e normas, mas de um conjunto de enunciados dialógicos (BAKHTIN, 2003), onde a “aprendizagem de uma língua, nessa perspectiva, se dá através de enunciados concretos que pertencem a gêneros discursivos específicos, e não a partir de regras de gramática e listas de vocabulário” (SCHOFFEN, 2009, p.116). Como vimos, os gêneros são concebidos como conjuntos de textos ou enunciados que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de diferentes campos de atividade humana. Considera-se, pois, que é através dos gêneros do discurso que a interlocução e a aprendizagem se realizam nos enunciados: para ser capaz de usar os gêneros de uma esfera de comunicação, é preciso integrar-se nessa esfera da atividade social e ter a ajuda de usuários mais experientes para que se possa avançar.

Como vimos no início deste trabalho, o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau apresenta diversos desafios relacionados a diferentes fatores de uma herança colonial que se luta diuturnamente para superar. Com este trabalho, pretendemos contribuir para uma reflexão sobre possibilidades de melhorias para a disciplina Língua Portuguesa, trazendo subsídios e princípios que possam trazer benefícios também ao ensino de outras disciplinas no currículo escolar.

Dado a perspectiva deste trabalho, alguns aspectos não foram inseridos e podem ser explorados em futuros trabalhos. Uma das vertentes importantes é a produção de materiais didáticos, mostrando possíveis etapas e caminhos a serem usados como guia. Por outro lado, pode-se focar no ensino de português como língua adicional voltado para a variação linguística, ou nos diferentes níveis mencionados (discursivo, lexical, morfossintático, fonético-fonológico, prosódico, multimodalidades). Outras pesquisas ainda poderiam se debruçar sobre práticas de sala de aula para estudar, por exemplo, como tem sido feita a relação da língua adicional com os conhecimentos linguísticos prévios dos alunos ou as relações que são estabelecidas entre o que se ensina em Língua Portuguesa e em outras disciplinas.

Este estudo vislumbra possibilidades para avanços educacionais e oferece reflexões sobre modos de colocar em prática um ensino mais significativo para os estudantes. Espera-se que outros pesquisadores possam se inspirar para seguir buscando novos caminhos para uma escola que, como diz Freire, reúne educadores que constroem, reconstroem, constataam, se arriscam e se aventuram para mudar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro, 1981.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Digital do Museu da Língua Portuguesa, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AUERBACH, Elsa R. Creating participatory learning communities: paradoxes and possibilities. In: HALL, Joan Kelly; EGGINGTON, William G. (Eds.) **The sociopolitics of English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 143-164.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té - Guiné-Bissau**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa-Portugal. Lisboa, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpo-Bras** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CÁ, Imelson Ntchala. **Entre o real e o ideal: uma análise contrastiva entre o material didático e as necessidades dos estudantes no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau**. Trabalho de Conclusão do Curso. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção - CE, 2017.
- CÁ, Imelson Ntchala. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.
- CÁ, Imelson Ntchala; RUBIO, Cássio Florêncio. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 389-421, 2019.
- CAMPBELL, Robin; WALES, Roger. The study of language acquisition. In: LYONS, John. (Ed.) **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1970.
- CAMPOS, Bártolo; FURTADO, Alexandre. **Política docente na Guiné-Bissau**. Banco Mundial, 2009.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARVALHO, Gislene Lima. **As unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

CASAS, Ana M. **Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo**. Valencia: Promolibro, 1988.

CAZDEN, Courtney B. Subcultural differences in child language: an interdisciplinary review. **Merrill-Palmer Q.**, v. 12, p. 185-218, 1966.

CEARÁ. **Avaliação da fluência em leitura oral: anos finais do ensino fundamental**. Estado do Ceará, Secretaria da Educação, 2018.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da. **Gêneros orais nas aulas de PLA: Princípios e práticas de ensino**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

DILLI, Camila. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

DILLI, Camila; MORELO, Bruna; SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. **Linguagem & Ensino**, v. 22, p. 666-688, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades**. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2005.

GOFFMAN, Erving. The Nature of Deference and Demeanor. **American Anthropologist**, v. 58, p. 473-502, 1956.

GOFFMAN, Erving. **Behavior in Public Places**. Free Press, 1963.

GOFFMAN, Erving. The Neglected Situation. **American Anthropologist**, v. 66, n. 6, part 2: The Ethnography of Communication, p. 133 - 136, 1964.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; BRISOLARA, Valéria Silveira; SOBRAL, Adail. Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 18, p. 506-520, 2020.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Nacional de Ação: Educação Para todos**. Ministério da Educação Nacional, Cultura e da Ciência, 2003.

GUINÉ-BISSAU. **Recenseamento Geral da População e Habilitação: Característica Socioculturais**. Ministério da Economia, do Plano e de Integração Regional. Instituto Nacional de Estatística, 2009a.

GUINÉ-BISSAU. **Recenseamento Geral da População e Habilitação: Educação e a Escolarização**. Ministério da Economia, do Plano e de Integração Regional. Instituto Nacional de Estatística, 2009b.

GUINÉ-BISSAU. **Carta Política do Sector da Educação**. Ministério da Educação Nacional, Cultura e da Ciência, 2009c.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Ministério da Educação Nacional, Cultura e da Ciência, 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Setorial da Educação (2017-2025)**. Ministério da Educação Nacional, Cultura e da Ciência, 2017.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; Holmes, J. (Eds.): **Sociolinguistics. Selected readings**. London, Penguin, 1972. p. 269-285.

HYMES, Dell. Tradução: FRANCO, Marilda Macedo Souto; FERREIRA, Maria Eugênia Sebba; ZOCARATTO, Bruna Lourenção. Sobre competência comunicativa. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 11, p. 74-104, 2009.

INTIPE, Bernardo Alexandre; TIMBANE, Alexandre António. O papel do kriol nas narrativas guineenses. **Revista Coralina**, vol. 1, n. 2, 36-46, p. 2019.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. **Teaching additional languages**. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas: Cefiel-Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91

KRAEMER, Fernanda Farencena. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LABOV, William. Stages in the Acquisition of Standard English. In: SHUY, Roger W. (Ed.). **Social Dialects and Language Learning: proceedings of the Bloomington, Indiana, conference, 1964**. Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 1965.

LEA, Mary R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, 29 (6), 2004. p. 739-56.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa M. **Student writing: access, regulation, desire**. London: Routledge, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa**. Brasília: FUNAG, 2020.

MONTEIRO, João José Huco. **A Educação na Guiné-Bissau**. Bases para uma estratégia sectorial renovada. Bissau: República da Guiné-Bissau, MEN, 2005.

MONTEIRO, Carla Cristina Fernandes. **Competência comunicativa oral e competência social no ensino básico: Contributos da investigação para a inovação educacional**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo, Portugal, 2011.

MONTEIRO, Carla Cristina Fernandes. O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 95-115, 2020.

MORELO, Bruna. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

MORELO, Bruna; DILLI, Camila N. A constituição de uma ação de política linguística para universitários indígenas da UFRGS. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 153-159.

NAMONE, Dabana. A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014.

NEVES, Caroline S. Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, v. 37, p. 61-74, 2007.

PAVÃO, Antonio Carlos. **O livro didático em questão**. Boletim 5, 2006.

PORTUGAL. **Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem**. Ensino Básico, Vol. II. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação, 1991.

PORTUGAL. **Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2001.

REIS, Carlos; DIAS, Ana Paula; CABRAL, Assunção Themudo Caldeira; SILVA, Encarnação; VIEGAS, Filomena; BASTOS, Glória; MOTA, Irene; SEGURA, Joaquim; PINTO, Mariana Oliveira. **Programas de português do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

RICHTER, Marcos Gustavo. O material didático no ensino de línguas. *Linguagens & Cidadania*, v.7, n.2, p. 1-19, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROLDÁN, Eduardo. La competencia comunicativa y la expresión oral. **Revista Documentos Lingüísticos y Literarios**, n. 26-27, p. 31-32, 2003.

ROMÁN, Isabel L. Berenguer; REVILLA, Márcia Roca; BERENGUER, Isabel V. Torres. Competência comunicativa no ensino de línguas. **Domínio das Ciências**, v. 2, n. 2, p. 25-31, 2016.

SAMBU, Maimuna. **Análise do manual didático "Periquito Beta" da Guiné-Bissau: uma reflexão na perspectiva de Português Língua Segunda**. 2017. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2017.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais: espanhol e inglês. In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de

Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SHUMIN, Kang. Factors to consider: developing adult EFL student's speaking abilities. In: RICHARD, J. C. RENANDYA, W. A. (Org.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 204-211.

SIGA, Fernando. **Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, permanência, desafios e perspectivas: uma análise de Políticas educacionais Guineense de 1995 a 2015**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

SILVA, Cláudia Helena Dutra da. **Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SOARES Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, Adail. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 15, p. 9-29, 2010.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 37-45, 2011.

STREET, Brian. **Literacy and theory in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Eds.) **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p.17-29.

VAZ, Ninto João Bico. **Ensino de gênero textuais orais e escritos em livros didáticos utilizados em escolas públicas de Guiné-Bissau**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção - CE, 2021.

VIANA, Fernanda L.; RIBEIRO, Iolanda S.; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica**. Coimbra: Almedina, 2010.

ZAVAM, Aurea Suely. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva: um estudo com editoriais de jornal**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.