



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARCELINO ISSA CUNHA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA O PORTUGUÊS EM
GUINÉ-BISSAU: O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DO
MATERIAL DIDÁTICO COMUNICAR EM PORTUGUÊS 6 E DOS
PROFESSORES**

JOÃO PESSOA
2024

MARCELINO ISSA DA CUNHA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA O PORTUGUÊS EM
GUINÉ-BISSAU: O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DO
MATERIAL DIDÁTICO COMUNICAR EM PORTUGUÊS 6 E DOS
PROFESSORES**

Trabalho de dissertação para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa Linguística Aplicada, sob orientação da Prof^a Dr^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

**JOÃO PESSOA
2024**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C972p Cunha, Marcelino Issa da.

Políticas de educação linguística para o português em Guiné-Bissau : o ensino de gramática na perspectiva do material didático comunicar em português 6 e dos professores / Marcelino Issa da Cunha. - João Pessoa, 2024.

117 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de gramática. 2. Políticas linguísticas.
3. Guiné-Bissau. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 81`36(043)

MARCELINO ISSA DA CUNHA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA O PORTUGUÊS EM
GUINÉ-BISSAU: O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DO
MATERIAL DIDÁTICO COMUNICAR EM PORTUGUÊS 6 E DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING)
como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Linguística.

Aprovada em: 22/agosto/ 2024

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Orientadora - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profª. Dra. Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira
Examinadora - Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profª. Dra. Regina Celi Mendes Pereira
Examinadora - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profª. Dra. Gislene Lima Carvalho
Examinadora – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
brasileira (UNILAB)

Em memória da minha querida mãe “**CADIDJATU SEIDI**” que continua a ser uma fonte de inspiração e motivação.

Dedico este trabalho de forma especial à minha querida filha **EVA VALENTIDA ALVES REBOUÇAS DA CUNHA**, que é a razão da minha luta e a minha motivação.

À minha família e familiares pelo apoio e incentivo constantes, sem os quais este momento não teria sido possível.

À minha orientadora, Professora Dra. Socorro Claudia Tavares de Sousa, pela paciência, sabedoria e orientação crítica ao longo desta jornada.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MARCELINO ISSA DA CUNHA

Aos vinte e dois dias do mês de julho de dois mil e vinte e quatro (22/07/2024), às nove horas e quarenta e cinco minutos, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “**Políticas de educação linguística para o português em Guiné-Bissau: o ensino de gramática na perspectiva do material didático Comunicar em Português 6 e dos professores**”, apresentada pelo(a) mestrando(a) **MARCELINO ISSA DA CUNHA**, Licenciado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB**, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Examinadora/PROLING-UFPB), Gislene Lima Carvalho (Examinadora/UNILAB) e Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira (Examinadora/UECE). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a).Dr(a).Socorro Cláudia Tavares de Sousa convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 22 de julho de 2024.

Observações

Recomenda-se realizar as sugestões apresentadas pela Banca Examinadora.

Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a).Dr(a). Gislene Lima Carvalho
Examinadora)



Documento assinado digitalmente
REGINA CELI MENDES PEREIRA DA SILVA
Data: 22/08/2024 21:17:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente
KATIA CRISTINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA
Data: 22/08/2024 15:04:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a).Dr(a). Regina Celi M. Pereira da Silva
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Kátia Cristina Cavalcante de
Oliveira
(Examinadora)

DECLARAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Allah (Deus) todo-poderoso, à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e aos professores pelo conhecimento e suporte que me foram essenciais para a realização deste trabalho (mestrado). Sou especialmente grato pela professora doutora Socorro Claudia Tavares de Sousa pela orientação durante este percurso.

Agradeço a colega Ingrid Cruz do Nascimento pelo suporte junto ao Comitê de Ética, e a Laís Correia Teófilo de Souza.

Expresso minha gratidão aos meus irmãos: Dauda Ansu Cassamá, Djadja Mamadu Baldé, Issuf Baldé, Maribel da Cunha, Maria Gabriela da Cunha, Nananquer da Cunha, Juciunquer da Cunha.

A minha querida Avó **AUA SEIDI** que também exerce a função da mãe, a pessoa muito especial para mim que me inspira e que Allah te abençoe e te proteja e meu Avô *Issuf Seidi*.

Aos meus tios Issuf Seidi, Mutaro Seidi, Ussumane Seidi e minhas tias (mãezinhas) Aminata Seidi e Aua Baldé.

Além disso, agradeço aos meus primos e primas: Ata Lopes da Cunha, Adão da Cunha, Zanda Fernandes, Jussina Sameiro Lopes Moreno da Cunha, Zania Monteiro, e todos familiares de Gâ da Cunha vosso apoio foram essenciais para mim.

De forma especial agradeço a essas pessoas especiais: Quecuta Indjai, Filinto Omar Martins Sala (FOMS) e sobrinho Doutor Mussa Sanhá, sem o vosso apoio seria difícil a minha vinda ao Brasil. Sou profundamente grato aos amigos feitos durante a graduação e o mestrado: os colegas da entrada 2018.1 na UNILAB, em especial, ao Izequiel Orlando Nanque, Roberto Paulo Joaquim (RPJ), Boinê Armando Monteiro Cá, meu tiozinho Mutaro Seidi e Levi Marcelino Intumbo, às colegas do curso Morida Djedju, Jacemine Valéria Sambú e Ana Sarta Turé. Aos amigos feitos na UNILAB, Amadu Jaló, Tchernon Baldé, Sumae Embaló, Tchernon Sado Cante, Umaro Djalo (Manu Men), Bacar Baldé, Samuel Té (Sam Two S), em especial Mafudje Seide com quem dividi quarto durante dois anos e ao meu sobrinho Mamadu Djalo. Ao Gerson Sanca, Danilo, Piter e Efilione Dias, pessoas com quem dividi casa durante meus primeiros meses na UNILAB. Ao Ozires Cândido Lopes e Eugénio Nunes Correia, Pedro Kiuma da Silva.

Meu agradecimento a todos vocês que fizeram parte da minha vida e do meu percurso acadêmico. Nha obrigado, n'na gardici bos tchiu.

"Aquele a quem Allah (Deus) quiser dar orientação, Ele lhe abre o peito ao Islã; e aquele a quem Ele quiser extraviar, Ele torna seu peito apertado e ocioso, como se estivesse subindo ao céu. Assim, Alá infligiu o castigo aos que não creem" (Surah Al-Ankabut (A Aranha), 42 -Alcorão sagrado).

"Toda a Escritura é inspirada por Deus e útil para o ensino, para a repreensão, para a correção e para a instrução em justiça" (Timóteo 3: 16).

RESUMO

As políticas linguísticas podem ser analisadas desde os documentos oficiais até livros didáticos, os quais funcionam como mecanismos implícitos de disseminação de ideologias e práticas linguísticas. A nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar o ensino de gramática no contexto multilíngue da Guiné-Bissau a partir de perspectiva dos materiais didáticos e dos professores de língua portuguesa. Para atingir esse objetivo, estabelecemos as seguintes questões que norteiam a pesquisa: como se dá a abordagem gramatical no livro didático *Comunicar em português 6* e no respectivo *Caderno de Atividades*? Qual é a percepção dos professores sobre o ensino de gramática em geral e no material didático utilizado para o ensino de português na 6ª classe? Como a abordagem de gramática pode ser aprimorada para promover um aprendizado efetivo da língua portuguesa? Para responder a essas perguntas, nos fundamentamos na noção teórica de política linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012, 2021) que a compreende a partir das dimensões das práticas, das crenças e da gestão, bem como na noção de *mecanismo de política linguística* de Shohamy (2006, 2009), principalmente, no mecanismo de Políticas de Educação Linguística, no qual consideramos os livros didáticos como constituinte desse mecanismo. Esta pesquisa se caracteriza pela natureza qualitativa e se insere em um paradigma interpretativista (Lin, 2015), caracterizando-se, ainda, como pesquisa documental (Cellard, 2012). O *corpus* se constituiu do livro didático “*Comunicar em português 6*, sendo o Livro de Leitura, e seu respectivo *Caderno de Atividades*, bem como dos discursos de nove professores de língua portuguesa, gerados a partir da aplicação de um questionário. Para a análise desses discursos, utilizamos a análise temática (Braun; Clark, 2008). Os resultados indicam que o ensino de gramática em Guiné-Bissau, conforme evidenciado no material didático e nos discursos dos professores, caracteriza-se, predominantemente, por uma abordagem metalinguística e por um enfoque dos aspectos estruturais da língua. A nosso ver, o LD se constitui um mecanismo de política linguística, fomentando, para os professores, a crença de um ensino de gramática tradicional. Com a proposição das sugestões apresentadas, espera-se que os professores conheçam outras possibilidades de ensinar gramática que vá além do ensino da metalinguagem. Concluímos que é essencial rever os materiais didáticos e as práticas de ensino de gramática para promover um aprendizado mais efetivo e inclusivo, que priorizem atividades epilinguísticas e considere o conhecimento dos alunos da língua guineense.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Ensino de Gramática. Livros Didáticos. Guiné-Bissau.

ABSTRACT

Language policies can be analyzed from official documents to textbooks, which function as implicit mechanisms for the dissemination of ideologies and linguistic practices. Our research aimed to investigate the teaching of grammar in the multilingual context of Guinea-Bissau from the perspective of teaching materials and Portuguese language teachers. To achieve this objective, we established the following questions that guide the research: how does the grammatical approach take place in the textbook *Comunicar em Portuguese 6* and in the respective *Activity Book*? What is the perception of teachers about the teaching of grammar in general and the didactic material used for teaching Portuguese in the 6th grade? How can the grammar approach be improved to promote effective learning of the Portuguese language? To answer these questions, we based ourselves on Spolsky (2004, 2009, 2012, 2021) theoretical notion of language policy, which understands it from the dimensions of practices, beliefs, and management, as well as on Shohamy (2006, 2009) notion of *language policy mechanism*, especially in the mechanism of Language Education Policies, in which we consider textbooks as constituent of this mechanism. This research is characterized by its qualitative nature and is inserted in an interpretative paradigm (Lin, 2015), also characterized as documentary research (Cellard, 2012). The *corpus* consisted of the textbook "*Communicating in Portuguese 6*, being the Reading Book, and its respective *Activity Book*, as well as the discourses of nine Portuguese language teachers, generated from the application of a questionnaire. For the analysis of these discourses, we used thematic analysis (Braun; Clark, 2008). The results indicate that the teaching of grammar in Guinea-Bissau, as evidenced in the didactic material and in the teachers' discourses, is predominantly characterized by a metalinguistic approach and by a focus on the structural aspects of the language. In our view, textbook is a mechanism of linguistic policy, fostering, for teachers, the belief in the teaching of traditional grammar. With the proposition of the suggestions presented, it is expected that teachers will know other possibilities of teaching grammar that goes beyond the teaching of metalanguage. We conclude that it is essential to review teaching materials and grammar teaching practices to promote more effective and inclusive learning, which prioritize epilinguistic activities and consider students' knowledge of the Guinean language.

Keywords: Language Policies. Teaching Grammar. Schoolbooks. Guinea-Bissau.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Os componentes de Política Linguística de Spolsky.	26
Figura 2 - Convocação de manifestação de interesse: empresas de consultoria	33
Figura 3 - Lista de mecanismos entre a ideologia e a prática.....	38
Figura 4 - Capa do Livro de Leitura.	52
Figura 5 - Capa do Caderno de Atividades.	54
Figura 6 - Mapa temática.....	57
Figura 7 - Quem fala com Quem?	61
Figura 8 - Os advérbios e as locuções adverbiais.....	63
Figura 9 - Locuções Adverbiais.	64
Figura 10 - A ortografia S ou Z.	65
Figura 11 - A descrição.	67
Figura 12 - Escrever frases soltas 1.	70
Figura 13 - Escrita de frases soltas 2.	71
Figura 14 - Identificação de ordem alfabética.	72
Figura 15 - Identificação da ordem.....	72
Figura 16 - Completação de frases.	73
Figura 17 - Classificação das palavras.	74
Figura 18 - Classificação das palavras.	74
Figura 19 - Conjugação verbal.	75

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipologias de atividades.....	69
Gráfico 2 - As habilidades linguísticas.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre políticas linguísticas e educacionais em Guiné-Bissau.	20
Quadro 2 - Temas do livro didático, o livro de leitura e do caderno de atividades.	52
Quadro 3 - O conteúdo da Repara no livro didático.	53
Quadro 4 - Caracterização dos colaboradores.	55
Quadro 5 - As tipologias de abordagem do ensino de gramática no livro.	58
Quadro 6 - A relação entre a PL oficial e o LD.	59
Quadro 7 - As tipologias das atividades.	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	-	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	-	Confira
CPLP	-	Comunidade dos Países da Língua Portuguesa
FASPEBI	-	Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós
INDE	-	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INE-GB	-	Instituto Nacional de Estatísticas da Guiné-Bissau
LA	-	Língua Adicional
LBSE	-	Lei de Bases do Sistema Educativo
LD	-	Livro Didático
LG	-	Língua Guineense
LNМ	-	Língua Não Materna
LP	-	Língua Portuguesa
ONG	-	Organização Não Governamental
P	-	Página
PAIGC	-	Partido Africano Para Independência de Guiné e Cabo Verde
PE	-	Português Europeu
PEL	-	Política de Educação Linguística
PGB	-	Português de Guiné-Bissau
PL	-	Políticas Linguísticas
PLNM	-	Português Língua Não Materna
PSE	-	Plano Setorial da Educação
PT	-	Português
RGPH	-	Recenseamento Geral de População e Habitação
SN	-	Sem número
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TL	-	Teste de Língua
TL	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	16
1.2 MOTIVAÇÕES PESSOAIS	18
1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM GUINÉ-BISSAU: REVISÃO DE LITERATURA	20
1.4 OBJETO DE ESTUDO E ORGANIZAÇÃO RETÓRICA	22
2. NOÇÕES AMPLIADAS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	25
2.1 A PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DE POLÍTICA LINGUÍSTICA DE SPOLSKY	25
2.2 O DOMÍNIO ESCOLAR	29
2.3 A PERSPECTIVA DE SHOHAMY	35
2.3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	42
3 O ENSINO DE GRAMÁTICA COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	47
4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	50
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
4.2 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	51
4.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E COLABORADORES DA PESQUISA.....	54
4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	56
5 ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL EM UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS DE 6ª CLASSE.....	57
5.1 A GRAMÁTICA NO DIDÁTICO LIVRO.....	58
5.1.1 GÊNERO TEXTUAL.....	60
5.1.2 ENSINO DE METALINGUAGEM.....	62
5.1.3 A GRAFOFONÊMICA.....	65
5.1.4 TIPOS TEXTUAIS	66
5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO CADERNO DE ATIVIDADES	68
5.2.1 ATIVIDADE DE ESCRITA DE FRASES	70
5.2.2 IDENTIFICAÇÃO DA ORDEM ALFABÉTICA	71
5.2.3 COMPLETAÇÃO DE FRASES	73
5.2.4 CLASSIFICAÇÃO DE PALAVRAS	74
5.2.5 CONJUGAÇÃO VERBAL	75
CONCLUSÃO BREVE.....	76
6 A VISÃO DE GRAMÁTICA DOS PROFESSORES	77
5.1 AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	84
a) ASPECTOS POSITIVOS.....	84
b) ASPECTOS NEGATIVOS	87

5.2 AS DIFICULDADES NO ENSINO DE GRAMÁTICA	89
a) DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL	89
b) MATERIAIS DIDÁTICOS	90
c) PORTUGUÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO	91
d) DEFASAGEM DOS ALUNOS ADVINDA DE OUTRAS CLASSES	92
BREVE CONCLUSÕES	93
7 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS VERBOS	95
7.1 AULA 1 - DEFINIÇÃO DE VERBOS	95
7.2 AULA 2 – OS TEMPOS VERBAIS	102
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE 1	117

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Guiné-Bissau é um país constituído por mais de 30 grupos étnicos, segundo dados do Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH) realizado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estatísticas da Guiné-Bissau (INE-GB)¹. Cada grupo tem sua língua e cultura próprias, além disso partilha uma língua franca² que serve de comunicação entre eles que é a Língua Guineense³ (LG).

O país tem o português como língua de instrução no ensino básico e em serviços administrativos do Estado evidenciado pelo Decreto-lei nº 7/2007 de 12 de novembro, que tem como objetivo regular: *“a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de Comunicação Social audio-visuais públicos e privados”*⁴. GUINÉ-BISSAU, 2007). Essa lei obriga o uso do português em todos os lugares públicos e nas escolas, especialmente nas salas de aula e nos recintos escolares.

Segundo Cá (2000), no período colonial, nos finais da primeira metade do século XX e, sobretudo, a partir da década de 1950, os guineenses eram proibidos de falar as suas línguas étnicas, incluindo a LG, quando começaram as movimentações em prol da independência do país. Essa proibição tinha o objetivo de manter o controle da população que, a essa altura, estava se organizando para a independência que, por sua vez, foi liderada pelo Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

Mesmo durante a luta pela libertação nacional, o PAIGC manteve a língua portuguesa como língua da instrução nas escolas da zona libertada. Segundo Amílcar Cabral (1976), líder do movimento em prol da independência do país, é impossível que o ensino seja realizado nas línguas étnicas e/ou na LG, porque o país não reúne condições para tal. Para que isso fosse viável, seria necessário um estudo aprofundado para conhecer a fonética das diferentes línguas étnicas (CABRAL, 1976). Contudo, mesmo depois da independência, não houve um estudo aprofundado da LG e das línguas étnicas que

¹ Disponível em:

<https://www.stat-guinebissau.com/Menu_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/relatorios.html>.

Acesso: 02 set. 2024.

² Língua Franca é um “sistema de comunicação usado para estabelecer relações comerciais ou para comunicações básicas, numa comunidade em que coexistem duas ou mais línguas”. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/l%C3%ADngua%20franca>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

³ Utilizamos, aqui, o termo Língua Guineense para se referir ao crioulo guineense, pois a língua constitui a identidade de um povo e de uma nação. Como as outras línguas são denominadas com os nomes dos respectivos países em que são faladas, decidimos nomear a nossa língua por guineense porque é a que nos identifica. Essa decisão partiu da minha percepção política sobre o que pode ser definido como uma língua.

⁴ Decreto-Lei nº 7/2007 de 12 de novembro (Guiné-Bissau) – Obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa.

permitisse que uma delas, principalmente, a LG alçasse o *status* de língua de instrução juntamente com o português. O Estado, por sua vez, adotou o português para o ensino por escolha dos próprios dirigentes.

Segundo Spolsky (2021, p. 32), citando Kamwangamalu (2016) e Myers-Scotton (1993),

[...] Em muitas nações pós-coloniais, a escolha de uma língua local foi impedida pela inércia que manteve as línguas coloniais na educação e como oficiais, algo que foi especialmente verdade nos países africanos (Kamwangamalu, 2016). Isso ajudou os líderes que tinham beneficiado das escolas coloniais elitistas a manter o poder.⁵

Spolsky (2021) destaca a exclusão de opções de idiomas locais em muitos países pós-coloniais, com foco particular nos países africanos, o que colocou as línguas locais em desvantagem.

Essa política vigorou depois da independência do país, negando, assim, o direito do povo de ser ensinado em suas próprias línguas (UNESCO, 1996) e beneficiando ainda mais só os governantes, já que são fluentes na língua portuguesa e têm acesso a oportunidades educacionais e políticas. Isso manteve o poder da elite educada durante o período colonial, exercendo controle sobre a população.

Sendo Guiné-Bissau um país multilíngue e multicultural, as línguas étnicas e a LG podiam ser aproveitadas para que houvesse um ensino em consonância com a realidade dos estudantes, sobretudo, os da zona rural. Se bem gerido, o multilinguismo garantiria aos guineenses o direito à língua consagrado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996, p. 1) e destacado como fundamental no seu artigo 29.º 1 que diz: “Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem”⁶ (p, 10).

Considerando o ensino e aprendizagem do português no país, o fator linguístico tem um papel determinante no que se trata do aprendizado dos alunos na língua portuguesa e em outras disciplinas tendo impacto no insucesso escolar. A falta de conhecimento do português e sua imposição nas escolas, sobretudo nas de zona rural, causa a evasão escolar. Cá (2015) afirma que os alunos não se sentem representados e

⁵ In many postcolonial nations, choosing a local language was prevented by the inertia that maintained colonial languages in education and as official, something that was true especially of African countries (Kamwangamalu, 2016). This helped those leaders who had benefited from the elitist colonial schools to maintain power (Myers-Scotton, 1993). (SPOLSKY, 2021, p. 32). Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

⁶ Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 12 junho de 2023.

têm limites em termo de interação verbal na escola porque se sentem inibidos por não terem proficiência em português, a LP acaba sendo um empecilho para a aprendizagem dos alunos. Esse aspecto se constitui em um fator de dificuldade no processo de aprendizagem. Segundo Cá (2019), alguns estudantes ficam com vergonha de falar, participar de aulas e conversar com os colegas para não “errarem”, porque se “errarem” sofrem *bullying*, dificultando até o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Para Cá (2015),

Devido à complexidade que envolve a temática, o fracasso dos alunos deve ser analisado pelos vários fatores e um desses fatores é o linguístico. Muitos alunos abandonam a escola ainda muito novos e apresentam baixos níveis de aprendizagem, porque não têm um domínio satisfatório e nem trazem de casa uma base linguística que lhes permitam um uso equilibrado da língua. A linguagem da escola, a legítima, tem limitado o processo de ensino aprendizagem desses alunos, sobretudo das camadas populares, principalmente das zonas rurais. (CÁ, 2015, p. 164)

O português mesmo tendo um *status* maior que a LG convive sob base estreita com outras línguas e não possui o *status* de língua nacional. A escolha do português, a sua oficialização e a sua adoção no ensino e aprendizagem se deve ao prestígio que essa língua tem em relação às outras línguas existentes no país e sobretudo em relação à LG.

1.2 MOTIVAÇÕES PESSOAIS

Resolvi⁷ abordar o ensino de português nesta pesquisa porque considero que a política de não inclusão do guineense, no processo de ensino e aprendizagem e nos próprios livros didáticos, não promove um ensino de qualidade que vise desenvolver habilidades linguísticas no português. Os conteúdos contidos nos materiais didáticos foram elaborados há mais de uma década e se distanciam da realidade guineense, bem como não foram produzidos no país, embora tenham sido planejados pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)⁸.

Na maioria das vezes, os professores são obrigados a procurarem os conteúdos que vão lecionar em outras fontes, recorrendo a gramáticas normativas e fugindo dos conteúdos e objetivos propostos nos programas de ensino básico, elaborado pelo INDE, que serve de guia para os professores. No entanto, o modo como o português é ensinado se caracteriza como língua materna dos estudantes e pode servir somente para alunos que

⁷ Nessa parte utilizo a 1ª pessoa do singular porque relato minha vivência com a aprendizagem e o ensino do português em Guiné-Bissau.

⁸ INDE – é o órgão “encarregado das políticas educativas e do desenvolvimento curricular (programas, manuais escolares, guias pedagógicos, materiais didáticos e da formação contínua dos professores)” (Guiné-Bissau, 2017, p. sn).

possuem certa fluência linguística nesta língua ou que têm essa língua como a sua primeira língua.

Os livros didáticos são produzidos por parceiros bilaterais e multilaterais da Guiné-Bissau (Guiné-Bissau, 2010; 2017) e são distribuídos de três em três anos para as escolas públicas e privadas do país, mesmo assim são insuficientes, não conseguindo chegar a todos os alunos. Na maioria das vezes, estes são distribuídos para duplas, ou seja, para os alunos que se sentam juntos numa carteira é dado um livro, o que não é adequado, pois muitas vezes esses alunos não moram próximo e/ou são de aldeias diferentes. Além dessa distribuição inapropriada, os conteúdos destes livros não se adequam à aprendizagem de uma língua, visto que o livro apresenta mais textos narrativos e uma pequena abordagem gramatical (que no material selecionado analisado se encontra na caixa *REPARA*). Essa abordagem se limita aos advérbios, adjetivos, pronomes, aos verbos auxiliares, ou seja, às classes gramaticais. Os exercícios estão em outro livro intitulado *Caderno de Atividades*, contribuindo pouco para o processo de ensino e aprendizagem de português e para desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes. Como ex-aluno da escola pública em Guiné-Bissau e professor de ensino básico, sobretudo, de português, estive inserido dentro desse processo, o que vai ajudar na interpretação dos dados coletados e gerados durante a pesquisa.

Escolhi o material didático *Comunicar em português 6*, o livro de leitura e o caderno de atividades, por serem materiais amplamente utilizados no ensino do português para o nível de 6ª classe do ensino básico em maioria das escolas do país tanto públicas quanto privadas. Passei por várias dificuldades como aluno em termos de proficiência em língua portuguesa devido à falta de interação em língua portuguesa no país e pelo fato de essa língua se limitar apenas aos recintos escolares e às salas de aulas.

Para além disso, quando fui trabalhar como professor do ensino básico, enfrentei certas dificuldades porque os materiais não abordam questões relacionadas ao cotidiano dos alunos e a maioria deles não tinha uma boa proficiência em LG. Eles falavam apenas as suas línguas étnicas, sendo que a maioria utilizava a Biafada⁹. Isso me obrigou a me aprofundar mais nessa língua e tentar explicar os conteúdos nela, traduzindo também em LG para que os alunos pudessem ter a compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, vi a necessidade de propor um ensino bilíngue no qual as línguas dos alunos fossem utilizadas

⁹ A língua Biafada é falada por um grupo étnico chamado Biafada, que reside principalmente no sul da Guiné-Bissau. Esse grupo étnico faz parte da rica diversidade linguística e cultural do país, contribuindo para a pluralidade de línguas e culturas que caracterizam a Guiné-Bissau.

e, principalmente, a LG sempre estivesse presente, já que é a mais falada. Por outro lado, a escolha desta área para meu mestrado se deve às discussões feitas durante a graduação, nas atividades realizadas pelo coletivo dos estudantes do curso de Letras a UNILAB e principalmente nas disciplinas, como: Teorias de Aquisição de Língua Materna e Língua Adicional e Política Linguística.

1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM GUINÉ-BISSAU: REVISÃO DE LITERATURA

Para delimitar este trabalho, buscamos no banco de dados na CAPES e na plataforma SUCUPIRA, trabalhos que abordassem as políticas linguísticas e educacionais em Guiné-Bissau, delimitamos o período de 2012 a 2021, e utilizamos os seguintes descritores: “políticas linguísticas na Guiné-Bissau”, “políticas educacionais na Guiné-Bissau” e “ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau”. Nessa pesquisa, encontramos apenas nove trabalhos (cf. Quadro 1).

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre políticas linguísticas e educacionais em Guiné-Bissau.

Autor/a	Área	Título	Ano
Fanda	Educação	O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010).	2013
Cá	Educação	Língua e Ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau.	2015
Mendes	Educação	Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar.	2018
Indjala	Educação	A educação na Guiné-Bissau: análise das produções acadêmicas.	2019
Cá	Linguagem, Práticas Sociais e Educação	Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior.	2019
Siga	Educação	Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015.	2020
Dias	Sociolinguística e dialetologia	A políticas linguísticas, ensino de línguas e políticas educacionais na Guiné-Bissau.	2021

Correia	Estudos em linguística aplicada	Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau: uma proposta para o ensino básico.	2021
Ié	Estudos linguísticos	Política linguística em língua guineense: caso implícito.	2022

Fonte: da elaboração própria (2024)

Em seguida, discorreremos de forma breve sobre os trabalhos de Ié (2022) e de Correia (2021) visto que estão mais relacionados ao tema desta pesquisa. Ié (2022) investigou as políticas linguísticas voltadas para o uso da LG e a sua possibilidade de inserção no currículo escolar de Guiné-Bissau, considerando o contexto multilíngue do país. A partir de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de questionários, o autor discutiu as políticas linguísticas implícitas que estão por trás das decisões, práticas e que são adotadas e implementadas por instituições, governos ou comunidades, bem como as atitudes linguísticas. O trabalho de Ié centralizou-se no ensino da língua portuguesa e na inclusão da LG no ensino para fazer frente às dificuldades que os estudantes enfrentam quando entram na escola, já que estes não têm o português como a sua primeira língua. O autor falou do *status* que as línguas têm no país com ênfase no português que possui uma valorização social maior do que as outras línguas, mesmo sendo pouco falado no dia a dia dos guineenses. Já em relação aos desafios relacionadas às políticas educacionais em Guiné-Bissau, Ié (2022) destacou que a falta de inclusão do guineense tem dificultado bastante o processo de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas. O autor afirma que a forma como é ensinada a língua portuguesa no país leva os alunos a enfrentarem sérias dificuldades em assimilar os conteúdos e, principalmente, a gramática normativa, que é usada amplamente no processo.

Por sua vez, Correia (2021), partindo dos pressupostos metodológicos de uma pesquisa de caráter documental com uma abordagem quanti-qualitativa, investigou os livros didáticos *Histórias dos avós*. Essa pesquisa destacou a predominância de atividades gramaticais descontextualizadas nos livros, com foco na gramática normativa, em detrimento da diversidade linguística do país. O trabalho de Correia apontou para a necessidade de atualização do livro didático da língua portuguesa de 4ª classe, que este seja voltado às realidades dos alunos que só tem contato com o português na escola. Para a autora, o ensino do português em Guiné-Bissau está caracterizado por uma abordagem tradicional, o que resulta em insucesso escolar. Também é feita uma crítica à desconsideração da diversidade linguística, da LG nos materiais didáticos. É

recomendada uma modernização dos materiais, ressaltando a importância de uma abordagem mais inclusiva que reconheça e valorize a diversidade linguística dos estudantes.

A partir dos resultados desses trabalhos, constatamos o déficit no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Guiné-Bissau, bem como a necessidade de inclusão da LG como meio de instrução, da atualização dos livros didáticos do português e da adoção da educação bilíngue (LP e LG) no ensino básico.

Constatamos que existem poucos trabalhos voltados ao ensino de português no país e não identificamos estudos que abordam as políticas de educação linguística, especialmente, nenhum trabalho relacionado à análise do livro didático de 6ª classe, a qual visamos analisar neste trabalho, o que constitui a lacuna que pretendemos preencher. Apenas um trabalho fez análise do livro didático da 4ª classe do ensino básico, trata-se da dissertação de Correia (2021). Em relação ao ensino de língua portuguesa, há uma carência de abordagem sobre o ensino de gramática. É, portanto esse nicho que pretendemos ocupar com esta pesquisa, a fim de contribuir no processo de educação linguística em Guiné-Bissau.

1.4 OBJETO DE ESTUDO E ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

O tema central da nossa pesquisa é o ensino de português em Guiné-Bissau e o objeto de pesquisa é a abordagem da gramática em um material didático de língua portuguesa da 6ª classe¹⁰ e na perspectiva de professores de português. Para tanto, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como se caracteriza ensino de gramática no contexto multilíngue da Guiné-Bissau, na perspectiva dos materiais didáticos e dos professores?

E como questões secundárias:

- Como se dá a abordagem gramatical no livro didático *Comunicar em português 6* e no respectivo *Caderno de Atividades*?
- Qual é a percepção dos professores sobre o ensino de gramática em geral e no material didático utilizado para o ensino de português na 6ª classe?
- Como a abordagem de gramática pode ser aprimorada para promover um aprendizado efetivo da língua portuguesa?

Partindo dessas questões, temos como objetivo geral do nosso trabalho:

¹⁰ Correspondente à 6ª série do Ensino Fundamental I no Brasil.

- Investigar o ensino de gramática no contexto multilíngue da Guiné-Bissau a partir de perspectiva dos materiais didáticos e dos professores de língua portuguesa.

E como objetivos específicos:

- Analisar a abordagem de gramática na obra *Comunicar em Português 6* e no respectivo Caderno de Atividades para a 6ª classe utilizado em Guiné-Bissau.
- Descrever a percepção dos professores sobre o ensino de gramática em geral e no material didático utilizado para o ensino de língua portuguesa para a 6ª classe.
- Propor atividades sobre o ensino de gramática da língua portuguesa no contexto guineense.

O trabalho insere-se no paradigma interpretativista e se caracteriza por **ser** de natureza qualitativa. Para Lin (2015), a abordagem interpretativista se concentra na compreensão da finalidade e significado dos atores sociais e da ação social sobre determinado fenômeno social.

Escolhemos o livro e o caderno de atividades de 6ª classe *Comunicar em português 6* por ser recomendado pelo governo que seja utilizado em escolas tanto públicas como privadas em Guiné-Bissau. No livro, examinaremos a caixa *Repara* e, no Caderno de Atividades, os exercícios que fazem menção à caixa *Repara* e atividades eminentemente gramaticais. Elaboramos e aplicamos também um questionário para nove professores de língua portuguesa da 6ª classe que utilizam esses materiais didáticos.

Baseamo-nos na noção da política linguística ampliada de Spolsky (2004, 2009, 2021), visto que abordaremos o domínio escolar e as crenças dos professores sobre o ensino de gramática; e, na concepção de Shohamy (2006) a qual apresenta diferentes *mecanismos de política linguística*, dentre os quais o de *educação linguística*. E nessa esteira, os materiais didáticos se constituem um *mecanismo de política linguística* na medida em que podem influenciar as ideologias linguísticas e as práticas de seus usuários.

Esperamos identificar as principais abordagens para o ensino de gramática no material didático selecionado de português e na visão dos docentes. A partir do levantamento das possíveis lacunas ou deficiências na abordagem de gramática apresentada no livro e das percepções dos professores sobre o uso dos LD, apresentamos sugestões de atividades. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o ensino da

língua portuguesa em Guiné-Bissau, visando a uma maior eficácia no ensino de gramática.

Afora esta Introdução, este trabalho se organiza em oito partes que permitiram realizar discussões relevantes acerca das políticas de educação linguística em Guiné-Bissau, que são: a concepção multidimensional de política linguística na qual discorremos sobre as crenças, gestão e práticas, dimensões postuladas por Spolsky (2004, 2009, 2012, 2021); a noção ampliada de política linguística de Shohamy (2006, 2009), na qual discutimos os mecanismos que afetam as políticas linguística de facto, enfocando as políticas de educação linguística e o livro didático como um mecanismo de PL; a noção da gramática na qual discorremos sobre ensino de gramática como PL; procedimentos metodológicos, capítulo no qual caracterizamos a pesquisa, descrevemos o LD, o instrumento de geração de dados e os procedimentos de análise de dados; análise dos dados subdivididos em três subtópicos, sendo o primeiro, abordagem gramatical em um material didático para o ensino de português de 6ª classe, que, por sua vez, dividimos em duas partes: a gramática no LD (o livro de leitura) e análise das atividades intrinsecamente gramaticais no caderno de atividades e, em seguida, a análise dos discursos dos professores sobre o ensino de gramática e o uso do LD; a proposta didática para o ensino dos verbos, composta por duas aulas divididas entre si de dois encontros cada aula e, por fim, as considerações finais.

2. NOÇÕES AMPLIADAS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Neste capítulo, discutimos as noções da política linguística a partir da perspectiva de Spolsky (2004, 2009, 2012, 2021) e de Shohamy (2006, 2009). Inicialmente, apresentamos a noção de Spolsky a qual é constituída de três dimensões: práticas, crenças e gestão; em seguida, exploramos a noção de Shohamy de *mecanismos de política linguística* os quais podem afetar as ideologias linguísticas e as práticas dos professores como agentes da PL. Enfocamos as discussões em torno do mecanismo de *Políticas de Educação Linguística* já que nosso objeto de investigação é a abordagem de gramática.

2.1 A PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DE POLÍTICA LINGUÍSTICA DE SPOLSKY

Partimos do postulado de Spolsky (2009, p. 1) de que “Política linguística tem tudo a ver sobre escolhas”¹¹. Em um contexto multilíngue, há a possibilidade de escolher qual(is) língua(s) falar ou qual variante usar. Ainda,

qualquer falante ou escritor está continuamente selecionando características – sons ou ortografias, itens lexicais ou padrões gramaticais – que são marcadores significativos de línguas, dialetos, estilos ou outras variedades de língua e que, agrupadas, constituem línguas reconhecidas e rotuladas¹² (Spolsky, 2009, p. 1).

Nesse sentido, o propósito das políticas linguísticas é explicar as decisões tomadas por falantes individuais, que se fundamentam em padrões regulados por regras reconhecidas pela comunidade de fala à qual pertencem (Spolsky, 2009).

Algumas dessas escolhas, de acordo com Spolsky (2009), são influenciadas por ações de gestão, demonstrando esforços intencionais e claros por parte dos responsáveis pela língua para direcionar as decisões, por exemplo: qual língua deve ser oficializada? e qual deve ser a de instrução nas escolas? Assim, essas escolhas refletem “[...] esforços conscientes e explícitos por parte dos gestores de língua para controlar as decisões”¹³ (Spolsky, 2009, p. 1). A política linguística (doravante PL) como o conjunto de decisões

Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

¹¹ No original: Language policy is all about choices. (Spolsky, 2009, p. 1).

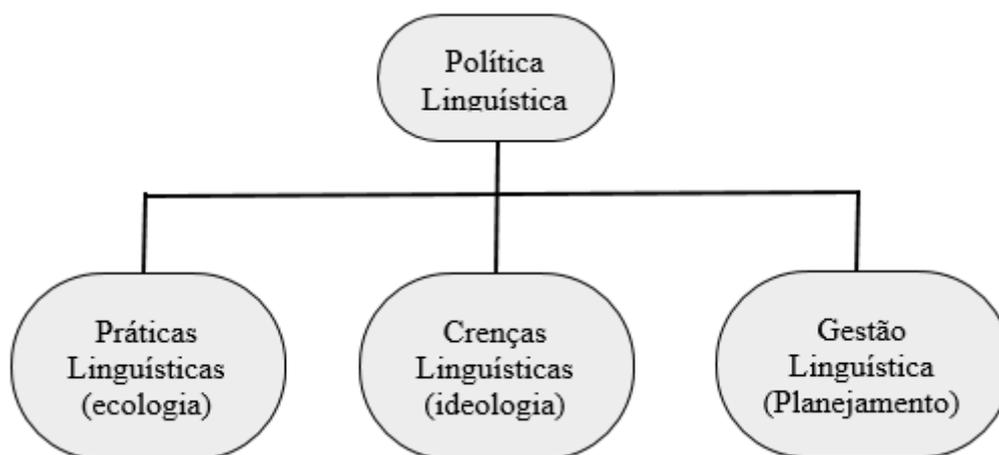
¹² No original: Any speaker or writer is continually selecting features – sounds or spellings, lexical items, or grammatical patterns – which are significant markers of languages, dialects, styles, or other varieties of language, and which, bundled together, constitute recognized and labeled language (Spolsky, 2009, p. 1).

¹³ No original: Some of these choices are the result of management, reflecting conscious and explicit efforts by language managers to control the choices (Spolsky, 2009, p. 1).

que afetam o uso e a estrutura das línguas em uma determinada sociedade, sempre “esteve presente na história da humanidade” (Sousa; Soares, 2014, p. 103).

Spolsky avança nessa compreensão, introduzindo o conceito de uma abordagem multidimensional na medida em que a compreende constituída de três componentes, que estão interconectados e, ao mesmo tempo, independentes, que são: práticas, crenças e gestão (cf. Figura 1). Esses elementos não operam de forma isolada, mas sim em um relacionamento complexo que influencia como uma política linguística é formulada, implementada e percebida. Segundo Ribeiro da Silva (2013), essa noção de política linguística muda o paradigma epistemológico porque considera as práticas e a ideologia como a própria política linguística.

Figura 1- Os componentes de Política Linguística de Spolsky.



Fonte: Adaptado do modelo de Spolsky (2004) e Shohamy (2006, p. 53)

O primeiro componente se relaciona às práticas linguísticas que “[...] são os comportamentos e escolhas observáveis - o que as pessoas realmente fazem. São as características linguísticas escolhidas, a variedade de linguagem utilizada”¹⁴ (Spolsky, 2009, p. 4). As práticas refletem a maneira como as PL são vivenciadas pelas pessoas. Elas podem variar desde o uso de línguas minoritárias em ambientes informais até a escolha da língua de instrução nas escolas.

Ao aplicar a proposta de Spolsky (2004) ao contexto linguístico guineense, é importante considerar as práticas linguísticas das diferentes comunidades de fala já que nesse país há muitas etnias e, conseqüentemente, são faladas muitas línguas. Uma política linguística calcada na realidade sociolinguística e de baixo para cima que leve em consideração as práticas linguísticas existentes da comunidade tem mais chances de ser

¹⁴ No original: Language practices are the observable behaviors and choices – what people actually do. They are the linguistic features chosen, the variety of language used (Spolsky, 2009, p. 4).

bem-sucedida e sustentável neste país. Para o contexto guineense é necessário “que as práticas linguísticas forneçam o contexto linguístico para quem está aprendendo um idioma. A aquisição da língua pelas crianças depende em grande medida das práticas linguísticas às quais elas estão expostas”¹⁵ (Spolsky, 2009, p. 4).

Em Guiné-Bissau, os professores são levados a fazerem a escolha de qual língua utilizar quando estão ministrando as aulas para que os alunos possam entender. Muitas vezes, há professores que não sabem falar a língua de determinada etnia, mesmo assim eles são mandados para trabalharem na comunidade onde essa língua é falada e a maioria dos alunos não falam a língua guineense (LG), o que ocasiona problemas na aprendizagem dos conteúdos escolares. Esses professores devem aprender a língua dessa comunidade para poderem trabalhar melhor e esse processo leva muito tempo. Nesse contexto, a obrigatoriedade do uso exclusivo do português nas escolas é deixada de lado e professores agem em prol do desenvolvimento das necessidades dos alunos.

O segundo componente são as crenças ou ideologias que desempenham um papel fundamental na formulação da política linguística. “As crenças que são mais significativas para a política e o gerenciamento de idiomas são os valores ou *status* atribuídos a idiomas, variedades e recursos nomeados”¹⁶ (Spolsky, 2009, p. 4). De acordo com Sousa e Soares (2022, p. 10), as crenças correspondem “à valoração dos indivíduos e dos grupos em relação às línguas, às variedades linguísticas e aos usos linguísticos.” Para Spolsky (2009), os valores ou estatutos atribuídos às línguas e suas variedades são de extrema importância para a política e para a gestão linguística. Essas crenças podem variar desde a valorização da diversidade linguística até a promoção de uma língua dominante como fator de unificação de um país.

Spolsky apresenta crenças e ideologias como sendo sinônimos, e que, “a ideologia ou crenças linguísticas designam o consenso de uma comunidade de fala sobre qual valor aplicar a cada uma das variáveis linguísticas ou variedades linguísticas nomeadas que compõem seu repertório”¹⁷ (Spolsky, 2004, p. 14). Já em 2009, vai destacar que as crenças podem ser chamadas de ideologias. Para o autor, “as crenças que são mais significativas

¹⁵ No original: that language practices provide the linguistic context for anyone learning a language. Children’s language acquisition depends in large measure on the language practices to which they are exposed (Spolsky, 2009, p. 4).

¹⁶ No original: The beliefs that are most significant to language policy and management are the values or statuses assigned to named languages, varieties, and features (Spolsky, 2009, p. 4).

¹⁷ No original: Language ideology or beliefs designate a speech community’s consensus on what value to apply to each of the language variables or named language varieties that make up its repertoire (Spolsky, 2004, p. 14).

para a política e o gerenciamento de idiomas são os valores ou status atribuídos a idiomas, variedades e recursos nomeados”¹⁸ (Spolsky, 2009, p. 4). Em 2021, ele fala de gestão, informando que esta é realizada por aquele que julga ter autoridade sobre os demais membros com a intenção de alterar suas práticas linguísticas, seja por meio de coerção ou estímulo, a fim de que adotem uma variedade ou mesmo uma variante diversa.

As crenças sobre a superioridade de uma língua em relação às outras podem influenciar as escolhas linguísticas das pessoas e as políticas linguísticas de um Estado-Nação, como no caso da Guiné-Bissau. O português, em Guiné-Bissau, é visto como uma língua de prestígio associada ao poder e à elite, enquanto as línguas étnicas são percebidas como línguas de comunidades específicas e a LG, como língua de união e de identidade nacional.

Assim, as crenças sobre as línguas, em Guiné-Bissau, desempenham um papel fundamental na formulação das políticas linguísticas do país, influenciando as decisões sobre qual(is) língua(s) deve(m) ser promovida(s) e quais deve(m) ocupar um lugar mais proeminente no cenário linguístico do país. Essas crenças podem refletir uma tensão constante entre a valorização da diversidade linguística e a busca pela coesão nacional. Em Guiné-Bissau, o português mesmo sendo a língua oficial e de instrução convive sob a base estreita de outras línguas, ou seja, apesar de ser a língua oficial, ele é falado por poucas pessoas e não reflete a identidade dos guineenses.

Já o terceiro componente, a gestão, refere-se às intervenções, que podem ser materializadas em leis e regulamentos os quais são implementados para lidar com questões linguísticas. Para o autor, “a gestão linguística refere-se à formulação e proclamação de um plano ou política explícita, geralmente, mas não necessariamente escrita em um documento formal, sobre o uso da língua”¹⁹ (Spolsky, 2004, p. 11). Isso pode envolver decisões sobre o *status* oficial das línguas, políticas de ensino bilíngue ou multilíngue, decisões para preservar línguas minoritárias, dentre outras.

A gestão adequada requer um equilíbrio delicado entre o reconhecimento da diversidade linguística e a busca por coesão social numa sociedade tão diversa como a de Guiné-Bissau. Por outro lado, um tipo de gestão está evidente em países africanos quando mesmo, após a independência, as novas nações escolheram a língua do colonizador como

¹⁸ No original: The beliefs that are most significant to language policy and management are the values or statuses assigned to named languages, varieties, and features (Spolsky, 2009, p. 04).

¹⁹ No original: Language management refers to the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use. (Spolsky, 2004, p. 11).

língua oficial. Em Guiné-Bissau o português é a língua obrigatória nas escolas e nos documentos oficiais, perpetuando, assim, o prestígio que detinha desde a ocupação colonial.

Em síntese, a abordagem multidimensional de Spolsky destaca que a política linguística não é um fenômeno isolado, mas sim um sistema interligado de crenças, gestão e práticas (Spolsky, 2004, 2009, 2021). Compreender essas interconexões é essencial para desenvolver políticas linguísticas bem-sucedidas. De modo geral,

As práticas linguísticas fornecem os modelos de linguagem que ajudam a explicar a aprendizagem da língua e, assim, estabelecem as condições necessárias para a escolha da língua – o comportamento linguístico é determinado pela proficiência; as crenças explicam os valores que ajudam a explicar a escolha individual; e a gestão pode influenciar os falantes a modificar sua prática ou crença²⁰ (Spolsky, 2004, p. 5-6 – tradução nossa).

Conforme esse entendimento, as comunidades podem aspirar a preservar a diversidade linguística, promover a coesão social e respeitar os direitos linguísticos das comunidades que usam línguas minoritárias. As políticas linguísticas não são desenvolvidas em um vácuo, mas sim em contextos situados que refletem as complexas interações entre língua, cultura e poder. Cada comunidade, país ou região enfrenta desafios únicos que moldam suas decisões em relação ao uso e promoção de determinadas línguas. Esses contextos incluem fatores históricos, sociais, econômicos e políticos, que influenciam a maneira como as políticas linguísticas são formuladas e implementadas. Na subseção a seguir, faremos uma breve ilustração sobre a noção de domínio da PL e centraremos nossas discussões no domínio escolar.

2.2 O DOMÍNIO ESCOLAR

As políticas linguísticas é uma área importante para construir e manter a identidade nacional, a coesão social e o desenvolvimento educacional de um país. Spolsky (2021) trouxe contribuições valiosas sobre como a política linguística afeta a educação e a sociedade. Examinar as realidades da Guiné-Bissau à luz do conceito de Spolsky permite compreender melhor os desafios e as oportunidades que a política linguística traria para o país já que o país é multilíngue.

²⁰ No original: The language practices provide the models of language that help explain language learning and so establish the necessary conditions for language choice – language behavior is determined by proficiency; the beliefs explain the values that help account for individual choice; and the management may influence speakers to modify their practice or belief (Spolsky, 2004, p. 5-6).

Nesta seção, exploramos a noção de domínio na perspectiva de Bernard Spolsky (2004, 2009, 2021). O autor enfatiza a importância dos grupos sociais, ilustrando que as políticas linguísticas são implementadas em diversas comunidades linguísticas. Essa noção de domínio proposto por Spolsky “é oriunda de Fishman” (Sousa e Soares, 2022, p. 117) de acordo com Spolsky (2009, p. 3), “um domínio é nomeado por um espaço social, como casa ou família, escola, bairro, igreja (ou sinagoga ou mesquita ou outra instituição religiosa), local de trabalho, mídia pública ou nível governamental (cidade, estado, nação)”²¹. Ainda, para o autor (2004, 2009 e 2021), as políticas linguísticas se realizam em diferentes domínios começando pela família e “abrangendo várias estruturas sociais e instituições, indo desde nações até agrupamentos supranacionais”²² (Spolsky, 2004, p. 2). Em Guiné-Bissau e em outros países da África subsaariana um exemplo de gestão linguística oriundo do domínio familiar da etnia fula é o fato de os pais, em dado momento, proibirem os filhos de falarem outras línguas para utilizarem apenas a sua língua materna, com o intuito de preservar esse idioma.

Além da família, segundo Spolsky (2021), a escola é um importante domínio, pois exerce influência sobre a diversidade linguística, especialmente durante o período da infância. As PL nessas instituições podem ser definidas pelo governo, pelo conselho escolar, pelas autoridades religiosas, pelos pais ou professores. Para o autor, “cada um destes pode ter uma ideologia e objetivo diferentes”²³ (Spolsky, 2021, p. 26), o que pode promover significativamente mudanças linguísticas nos estudantes.

Em Guiné-Bissau, os alunos principalmente da zona rural, são obrigados a aprenderem a língua que está fora do seu cotidiano. Sendo o português a língua que é utilizada como meio de instrução nas escolas, isso leva a dificuldade em assimilar com eficácia os conteúdos escolares. Segundo Spolsky (2021, p. 27) citando Walter (2003, 2008), existem “evidências que indicam que a escolha da língua de instrução tem um efeito significativo na eficácia da educação,”²⁴ que é o que acontece na realidade guineense.

²¹ No original: First, a domain is named for a social space, such as home or family, school, neighborhood, church (or synagogue or mosque or other religious institution), workplace, public media, or governmental level (city, state, nation) (Spolsky, 2009, p. 3).

²² No original: ranging various social structures and institutions up to and including nation-states and supranational groupings (Spolsky, 2004, p. 7).

²³ No original: Each of these can have a different ideology and goal (Spolsky, 2021, p. 26).

²⁴ No original: evidence that the choice of language of instruction has a major effect on the effectiveness of schooling (Spolsky, 2021, p. 26).

Ainda de acordo com Spolsky (2021), o efeito mais comumente da política de ensino de línguas é a necessidade que impõem às crianças de aprenderem uma nova língua a fim de compreenderem seus professores, isso tudo porque a língua de instrução nas escolas “não é a língua materna de muitos dos alunos”²⁵ (Spolsky, 2009, p. 92). Esse processo pode durar mais tempo, porque os alunos têm de fazer tradução direta para sua língua materna para depois acessarem os conteúdos que são transmitidos pelos professores. A escolha do idioma de ensino deveria levar em consideração a língua materna dos alunos e o idioma mais conhecido em Guiné-Bissau que é a língua guineense (LG). “Dada a evidência de que, em média, leva-se seis ou sete anos para que alguém que não fala a língua de instrução se torne totalmente proficiente nessa língua, essas crianças estão permanentemente atrasadas em seus estudos e, portanto, são alvo de discriminação”²⁶ (Spolsky, 2021, p. 33).

A língua de instrução não afeta apenas a aquisição de conhecimento, mas também afeta a identidade cultural dos alunos. Escolher um idioma que não seja o idioma nativo do aluno pode influenciar negativamente sua autoestima e participação escolar. Muitas vezes, os alunos que saem de zona rural sentem vergonha de falarem na sala de aula, de apresentar suas dúvidas, isso devido a seu sotaque e também devido à falta de proficiência na língua de instrução.

Outro aspecto é que a escolha da língua de ensino deveria conciliar a preservação das línguas locais com a necessidade de acesso a oportunidades educativas. Assim, como o caso de uma ONG *Effective Intervention*²⁷, que atua nas regiões de Tombali e Quinara, no sul de Guiné-Bissau, faz uso do ensino bilíngue nas salas de aula. Isso acontece devido aos professores utilizarem primeiro a língua étnica da comunidade para em seguida utilizarem a LG e somente depois o português. Com essa prática, os alunos aprendem com mais facilidade os conteúdos ministrados nas aulas (Turé *et al*, 2022).

Nesse cenário, os professores vêm desempenhando papel importante no tocante à política linguística, porque eles também são agentes dessa política além do governo e não se constituem meros burocratas que aplicam leis que chegam até eles (Shohamy, 2006, 2009). Mesmo existindo uma lei que proíbe o uso das outras línguas nas salas de aula e no recinto escolar, como é o caso do Decreto-Lei nº 7/2007 de 12 de novembro de 2007,

²⁵ No original: not the home language of many of the pupils (Spolsky, 2009, p. 92).

²⁶ No original: Given the evidence that it takes on average six or seven years for a non-school-language speaker to become fully proficient in the school language, these children are permanently behind in their studies and so discriminated against (Spolsky, 2021, p. 33).

²⁷ Sitio: Services 4 — Effective Intervention (effint.org)

os professores usam a língua mais falada pelos alunos, a LG, para que os estudantes possam compreender as matérias, permitindo, assim, uma melhoria no processo de aprendizagem.

De acordo com Spolsky (2021, p. 27), “a eficácia de uma política linguística escolar pode ser enfraquecida pela necessidade ou disposição de muitos professores em ignorar a política oficial e utilizar a variedade local”²⁸. Em Guiné-Bissau, mesmo que os livros didáticos estejam escritos em português, os professores dentro de sala de aula sentem a necessidade de usarem a LG e, em alguns casos, as próprias línguas étnicas para fazer com que os alunos compreendam o conteúdo.

A escolarização está frequentemente vinculada às oportunidades econômicas e sociais. Com isso, a política linguística deve considerar como a escolha da língua de instrução pode impactar o acesso dos alunos a empregos e a oportunidades econômicas. O equilíbrio entre a preservação da identidade cultural e as demandas econômicas é uma tarefa desafiadora. Em Guiné-Bissau, a escolha da língua portuguesa como exclusiva de ensino não se vincula apenas pela relação do país com a Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (doravante CPLP), mas também pela necessidade de manter uma relação com outros países, visando ao desenvolvimento do país no âmbito econômico e educacional. Essa escolha linguística permite ao país assinar acordos na área da educação com instituições estrangeiras, como no caso dos livros didáticos que são financiados e produzidos fora do país.

Isso levou o país a se abrir permitindo a entrada de outras empresas e instituições internacionais, que, na maioria das vezes, ignoram o fato de que a língua oficial é o português e que a língua franca é a LG. Os anúncios de vagas de emprego das empresas estrangeiras e organizações internacionais que atuam no país são escritos, na sua maioria, em francês²⁹. Além disso, exigem que os currículos, as cartas de motivação sejam redigidas em francês (cf. Figura 2). Além dos recrutamentos realizados nessas instituições, os bancos também praticam essa mesma política linguística. Os extratos bancários são escritos em francês e a parte em que há escritos em português é insignificante.

²⁸ No original: The effectiveness of a school language policy may be weakened by the need or willingness of many teachers to ignore official policy and use the local variety (Spolsky, 2021, p. 27).

²⁹ Acredito que é porque o país faz fronteira apenas com países francófonos.

Figura 2 - Convocação de manifestação de interesse: empresas de consultoria



Fonte: Jornal o Democrata GB (2023)³⁰

Ao promover uma língua comum como a LG no ensino e aprendizagem, um senso de solidariedade entre diferentes grupos étnicos pode ser fortalecido em Guiné-Bissau. No entanto, é importante não marginalizar ou suprimir as línguas minoritárias, porque elas também fazem parte da rica cultura do país de modo que tanto a LG como as línguas étnicas podem servir de ponte para chegar à língua portuguesa, conforme sugeriu Freire (1978).

Segundo Spolsky (2021), a escolha de língua de instrução é motivada pelo fator da unidade, o que se verificou na Guiné-Bissau, na qual foi escolhida “a língua do grupo dominante” (p. 31)³¹, o português. A escolha da língua de instrução nesse país também vai contra o que foi firmado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996): o ensino deve ser conduzido na língua dos estudantes, constituindo-se um dos direitos dos falantes. De acordo com Spolsky (2021), há a crença de que a necessidade de escolha da língua do grupo minoritário é um direito humano universal, assim como declara a Unesco (1996) no artigo 3º no ponto 2 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que afirma que toda comunidade linguística tem “o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura”. Com isso, percebe-se que a língua portuguesa pode oferecer acesso a uma rede mais ampla de oportunidades, mas a LG é essencial para

³⁰ O Democratagb. Convocação de manifestação de interesse: Empresas de consultoria. Disponível em: <<https://www.odemocratagb.com/?p=45111>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

³¹ No original: it was the language of the ruling group that was chosen (Spolsky, 2021, p. 31).

manter a identidade cultural e garantir a compreensão completa do conteúdo para os estudantes da educação básica na Guiné-Bissau.

Em Guiné-Bissau, há uma lacuna entre a língua de instrução e as línguas maternas dos estudantes. O preenchimento dessa lacuna no país, poderia ser realizado a partir do ensino bilíngue. Isso porque a maioria das crianças chega à escola sem conhecimento da língua “que seus professores falarão com eles” (Spolsky, 2021, p. 33)³².

No país, há o reconhecimento do Estado do multilinguismo, inclusive em documentos normativos como o Plano Setorial da Educação (PSE) que recomenda o ensino bilíngue, mas essa recomendação não é levada em consideração devido à própria política do Estado de não criar condições para que haja esse tipo de ensino. Há priorização apenas da língua do prestígio (o português) e, recomenda o ensino de línguas estrangeiras nas escolas do ensino básico³³ e secundário³⁴ como componentes obrigatórios nas escolas. Em relação às línguas estrangeiras, o aluno deve escolher uns dos idiomas para cursar, francês ou inglês, essas escolhas se explicam pelo fenômeno da globalização.

Segundo Spolsky (2021), mesmo existindo algumas exceções em que os governos nacionais reconhecem o bilinguismo ou o multilinguismo como uma meta educacional, geralmente, seu foco principal é a alfabetização e a proficiência em idiomas nacionais, seguidos por idiomas globais economicamente importantes, como no caso da língua portuguesa e de outras línguas estrangeiras, como o francês e inglês.

Discutimos os mecanismos de política linguística não desenvolvida por Shohamy (2006). Adotamos o pressuposto de que o livro didático é um mecanismo que afeta as políticas linguísticas de fato.

³² No original: which their teachers will speak to them (Spolsky, 2021, p. 33)

³³ Correspondente ao Ensino Fundamental I no Brasil.

³⁴ Correspondente ao Ensino Médio.

2.3 A PERSPECTIVA DE SHOHAMY

De acordo com Shohamy (2006), a maioria das entidades políticas utiliza a PL como o principal meio de controlar e influenciar os comportamentos relacionados à língua. A PL envolve a tomada de decisões sobre quais línguas devem ser valorizadas, usadas, aprendidas e ensinadas em diferentes situações e contextos sociais.

Tal como aconteceu em Guiné-Bissau, após a independência do país, o Estado decidiu legitimar a língua do colonizador e deixar de lado a língua mais falada pelos guineenses: a LG. Um exemplo é a proibição do uso das línguas étnicas nas escolas através do Decreto-Lei nº 7/2007 de 12 de novembro de 2007, constituindo-se um instrumento de manipulação linguística. Esse decreto também regulamenta a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de comunicação social e audiovisual público e privado. No seu artigo nº 2, ponto 1, é decretada a progressividade do uso do português nas sessões de trabalho dos órgãos de soberania e nas alíneas b e c, do ponto 2, a obrigatoriedade do uso exclusivo do português nas escolas, nas salas de aula e nos recintos escolares tanto para os professores quanto para os alunos.

Segundo Shohamy (2006, p. 46), "como resultado, as autoridades frequentemente utilizam propaganda e ideologias relacionadas à lealdade linguística"³⁵ para se manterem no poder e reprimirem as outras línguas. Em Guiné-Bissau, perpetua-se, assim, a ideologia dos colonizadores que diziam que a língua mais pura era o português e que a LG seria uma deformação daquela língua e que quem soubesse falar o português seria considerado uma pessoa civilizada ou assimilada (Couto, 1989). Assim, é necessário aprender a língua de civilização.

Tudo isso pôde ser verificado nas escolas improvisadas nas zonas libertadas nas quais houve o uso exclusivo do português e a não inclusão da LG. Essa política tinha o objetivo de manter o controle da população, mostrando como é o Estado quem manipula os comportamentos linguísticos usando a política linguística. Para Shohamy (2006),

Num grande número de Estados-nação, a PL é, implícita ou explicitamente, o principal mecanismo de manipulação e imposição de comportamentos linguísticos, no que diz respeito às decisões sobre as línguas e os seus usos na educação e na sociedade. É através da PL que são tomadas decisões em relação

³⁵ No original: "As a result, authorities often use propaganda and ideologies about language loyalty" (Shohamy, 2006, p. 46)

às línguas preferidas que devem ser usadas, onde, quando e por quem³⁶.
(Shohamy, 2006, p. 47-48 – tradução nossa)

Essas manipulações ocorrem em vários níveis e têm diferentes destinatários, especialmente quando se trata de determinar a legitimidade do uso e aprendizagem de certas línguas em contextos e sociedades específicas. Trata-se de considerar o estatuto das línguas, o direito de falar e aprender, bem como as suas formas linguísticas, incluindo a pronúncia, o vocabulário, a gramática, os gêneros textuais, entre outros aspectos (Shohamy, 2006).

Shohamy (2006) propõe uma visão ampliada de política linguística que difere da compreensão tradicional do campo. Esta abordagem ampliada desafia a visão simplista das políticas linguísticas como mera legislação e regulamentos governamentais sobre o uso da língua. Assim, de acordo com a autora, “[...] é necessária uma visão alargada da PL, em que mesmo as políticas declaradas mais multilíngues nem sempre refletem as PL de facto e reais, uma vez que estas apenas prestam [...] declarações e intenções”³⁷ (Shohamy, 2006, p. 52). As PL de facto podem transformar ideologias em práticas e “estes são os diferentes mecanismos que ditam e impõem, muitas vezes de forma dissimulada e implícita, as práticas linguísticas de facto”³⁸ (p. 53).

De acordo com a autora, é importante incluir esses mecanismos ou dispositivos na análise das políticas linguísticas. Em Guiné-Bissau, muitas vezes, as políticas linguísticas declaradas não refletem verdadeiramente o que acontece na realidade. Portanto, ao analisar essa situação no país, é fundamental considerar não apenas olhar as PL declaradas, mas também os mecanismos subjacentes que afetam diretamente as práticas linguísticas. É necessário estudar as consequências e efeitos desses mecanismos para entender realmente o funcionamento da política linguística.

Para a autora, os mecanismos de política linguística,

[...] representam dispositivos evidentes e dissimulados que são utilizados como meios para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de facto. Expandem as PL para além dos documentos oficiais e no sentido de uma compreensão das

³⁶ No original: In a large number of nation-states, LP implicitly or explicitly is the main mechanism for manipulating and imposing language behaviors, as it relates to decisions about languages and their uses in education and society. It is through LP that decisions are made with regard to the preferred languages that should be used, where, when and by whom. (Shohamy, 2006, p. 47 – 48).

³⁷ No original: is a need for an expanded view of LP, whereby even the most multilingual declared policies do not always reflect the de facto and real LPs, as these provide only lip service, declarations and intentions (Shohamy, 2006, p. 52).

³⁸ No original: These are the different mechanisms that dictate and impose, often covertly and implicitly, the de facto language practices (Shohamy, 2006, p. 53).

PL em termos dos meios utilizados para influenciar as políticas³⁹ (Shohamy, 2006, p. 54 – tradução nossa).

A abordagem expandida de política linguística proposta por Shohamy também considera a relevância das políticas linguísticas não explicitamente definidas, as quais têm um impacto significativo na vida das pessoas. Para construir a sua noção, Shohamy (2006) baseou na visão ampliada de Política Linguística de Spolsky (2004, 2009, 2021) que por sua vez concebe política linguística em três dimensões: crenças, práticas e gestão, conforme já apresentado anteriormente.

Na perspectiva de Shohamy (2006), a política linguística é compreendida e analisada através de vários mecanismos de política linguística, não apenas documentos e leis, assim, como por exemplo, o Decreto-Lei nº 7/2007, da oficialidade e obrigatoriedade do uso de português em Guiné-Bissau. Segundo Shohamy (2006),

mecanismos, ou dispositivos de política, fazem parte da visão expandida da política linguística, onde a PL é interpretada não por meio de documentos declarados e oficiais, mas é derivada por meio de diferentes mecanismos usados implícita e secretamente para criar políticas linguísticas de fato. Especificamente, mecanismos são dispositivos ostensivos e encobertos (isto é, ocultos) usados como meios de afetar, criar e perpetuar práticas linguísticas, portanto, PL de fato⁴⁰ (Shohamy, 2006, p. 57).

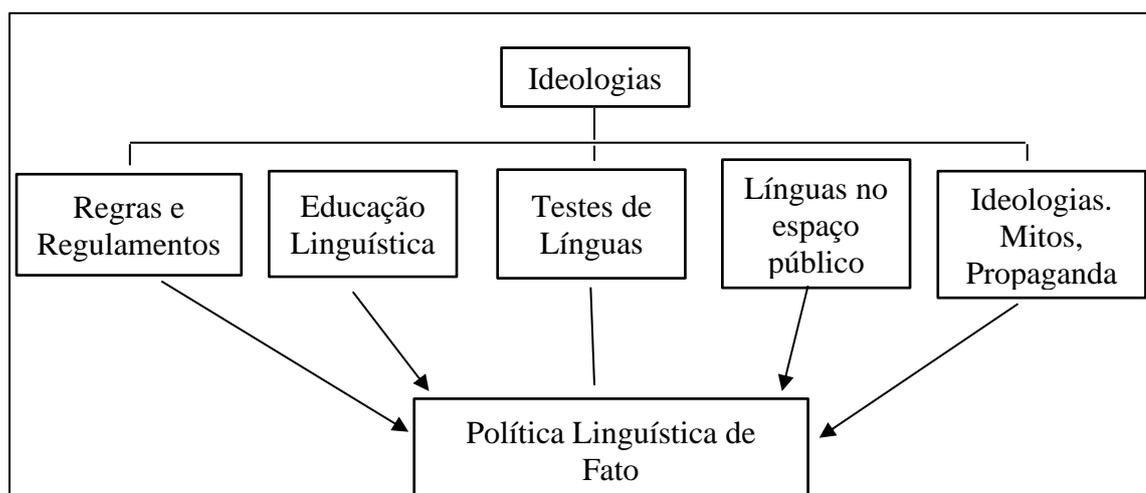
Seguindo o modelo de Shohamy (2006), a figura 3 apresenta os mecanismos que se situam entre as ideologias e práticas e podem ser usados explícita ou implicitamente, podendo influencia as práticas e as ideologias e podem ser influenciados por elas em um “fluxo bi-direcional”⁴¹.

³⁹ No original: [...] represent overt and covert devices that are used as the means for affecting, creating and perpetuating de facto language policies. They expand LPs beyond official documents and towards an understanding of LPs in terms of the means used to influence policies (Shohamy, 2006, p. 54).

⁴⁰ No original: Mechanisms, or policy devices, are part of the expanded view of language policy where LP is interpreted not through declared and official documents but is derived through different mechanisms used implicitly and covertly to create de facto language policies. Specifically, mechanisms are overt and covert (i.e., hidden) devices used as means of affecting, creating and perpetuating language practices, hence, de facto LPs. (Shohamy, 2006, p. 57).

⁴¹ No original: bi-directional flow (Shohamy, 2006, p. 57)

Figura 3 - Lista de mecanismos entre a ideologia e a prática.



Fonte: Shohamy (2006, p. 58 – tradução nossa)

Assim, os mecanismos adotados pela autora se distribuem em cinco tipos, aos quais destacamos a seguir.

As *regras e regulamentos*, segundo Shohamy (2006), são as ferramentas mais utilizadas que influenciam e criam práticas linguísticas e, transformam a ideologia em prática, tanto no domínio privado quanto no público. Normalmente, os Estados desenvolvem uma série de dispositivos e mecanismos formais para maximizar o seu controle sobre o comportamento linguístico. Para a autora, “[...] os governos têm as ferramentas que lhes permitem fazê-lo, pois podem produzir documentos políticos e criar leis e regulamentos que declaram as línguas oficiais a serem usadas na sociedade”⁴² (Shohamy, 2006, p. 59). Essas regras e regulamentos abrangem documentos relacionados a leis linguísticas, oficialidade, nacionalização, academia de línguas, leis de cidadania e as penalidades. Como exemplo de *leis, regras e regulamentos, padronização e oficialidade*, podemos citar a escolha do português como única língua oficial de Guiné-Bissau e o regulamentou como língua exclusiva da instrução nas escolas através do Decreto-Lei nº7/2007.

Uma vez que essa lei foi implementada, todas as escolas e instituições são notificadas para o cumprimento dela. Nas escolas, os alunos são punidos caso falem outras línguas a não ser o português, tais como: suspensão das aulas ou pagamento de multas em dinheiro. Vale ressaltar que não existe menções sobre as línguas na Constituição da República da Guiné-Bissau.

⁴² No original: “[...] governments have the tools that allow them to do so, as they can produce political documents and create laws and regulations that declare the official languages to be used in society” (Shohamy, 2006, p. 59)

Para Shohamy (2006),

Uma vez que existem leis linguísticas que concedem a certas línguas um estatuto preferencial e direitos em domínios públicos e privados, a maioria das pessoas não tem escolha a não ser cumprir. Assim, comportamentos linguísticos podem ser impostos, uma vez que os detentores de autoridade têm o poder de impor às pessoas o uso, ou proibir o uso, de determinada língua(s) tanto no espaço privado quanto no público. Violar e não obedecer às leis pode levar a penas severas, multas e sanções, e até prisão⁴³ (Shohamy, 2006, p. 60).

Assim, de acordo com Shohamy (2006), desrespeitar e não cumprir as leis [linguísticas] pode resultar em punições severas, aplicação de multas e sanções. Mesmo com a obrigatoriedade do uso do português em algumas situações, em Guiné-Bissau, como a maioria não tem domínio dessa língua institucionalizada “existem inúmeros casos em que tais leis não são obedecidas, pois as pessoas continuam a usar línguas de acordo com suas próprias ideologias, especialmente no âmbito privado”⁴⁴ (Shohamy, 2006, p. 60). Nesse caso, em casa e em alguns lugares e até mesmo nos ministérios se fala a LG. O português é pouco falado, como vimos discutindo ao longo desse trabalho. Essa língua se restringe apenas aos documentos e as pessoas escolarizadas a usam para se comunicar em poucas situações. Por outro lado, essas leis “se manifestam de várias maneiras, como por meio do uso da(s) língua(s) de sinais públicos e empresas, do estudo de certas línguas nas escolas e como meios de instrução, e do uso dessas línguas em domínios públicos, especialmente em repartições públicas”⁴⁵ (Shohamy, 2006, p. 60).

Já o mecanismo de *Política de Educação Linguística (PEL)* está voltado para o ensino, figurando assim em qual(is) língua(s) deve(m) ser escolhida(s) para a instrução, por exemplo. Sobre esse mecanismo, o abordaremos numa seção específica porque é nele que se concentram as nossas discussões neste trabalho.

Os *testes de Língua (TL)* se caracterizam como ramo do ensino de línguas, mas também se constituem como ferramenta de política linguística em si. Os TL têm um impacto maior na forma como a língua é ensinada, visto que é um mecanismo muito

⁴³ No original: Once there are language laws that grant certain languages a preferred status and rights in public and private domains, most people have no choice but to comply. Thus, language behaviors can be imposed, since those in authority have the power of enforcing on people the use, or forbidding the use, of certain language(s) in private as well as public space. Violating and not obeying laws can lead to harsh penalties, fines and sanctions, and even imprisonment (Shohamy, 2006, p. 60).

⁴⁴ No original: there are numerous cases where such laws are not obeyed, as people continue to use languages according to their own ideologies, especially in the private domain there are numerous cases where such laws are not obeyed, as people continue to use languages according to their own ideologies, especially in the private domain (Shohamy, 2006, p. 60).

⁴⁵ No original: are manifested in various ways, such as through the use of the language(s) of public signs and businesses, studying certain languages in schools and as mediums of instruction, and the use of those languages in public domains, especially in government offices (Shohamy, 2006, p. 60).

poderoso, porque, na maioria das vezes, são impostos à sociedade. Segundo a autora, "os testes de língua representam os mecanismos mais poderosos que também são impostos de cima para baixo e são usados como ferramentas disciplinares para fazer cumprir as políticas"⁴⁶ (Shohamy, 2009, p. 67). Ainda, os testes são usados para perpetuar e manipular a prática linguística.

Em Guiné-Bissau, são realizados os testes linguísticos para admissão dos estudantes no ensino superior. Esses testes são feitos em português. Para quem vai cursar qualquer licenciatura (e.g.: História, Geografia, Matemática, dentre outras) na Escola Superior da Educação (também denominada de Tchico Té) precisa fazer o teste de proficiência em português, já para quem vai fazer a licenciatura em Francês ou Inglês além do teste em português, precisa fazer também as avaliações de proficiências dessas línguas estrangeiras.

A *língua no espaço público* se constitui também um dos mecanismos da PL, e segundo Shohamy (2006),

refere-se aos itens linguísticos reais que são encontrados em ruas, centros comerciais, escolas, mercados, escritórios, hospitais e qualquer outro espaço público (e muitas vezes em espaços privados, como residências), por exemplo, nomes de ruas, sinais públicos, nomes de lojas, anúncios, documentos, jornais, outdoors, itens verbais e não verbais, como fotos e imagens.⁴⁷ (Shohamy, 2006, p. 110).

Em Guiné-Bissau, por exemplo, não existem muitas paisagens linguísticas, estas se concentram nos centros urbanos e, principalmente, nas capitais, Bissau e Bafatá. A maioria da paisagem linguística no país está em português como as placas de ruas e avenidas. Nas lojas comerciais, se encontra em variedade de línguas, podendo ser em LG, francês e português; nas zonas onde há muita circulação voltada ao turismo se encontra em português e francês; e, apenas no aeroporto que pode ser verificado o uso do inglês nas placas de sinalização.

Outro mecanismo é a *Ideologia, Propaganda, Mitos e Coerção*. Shohamy (2006), apresenta alguns conceitos para esses termos:

Ideologia, neste contexto, refere-se a crenças sobre línguas, claramente não divorciadas da ideologia política do Estado-nação, acreditando que línguas e

⁴⁶ No original: Language tests represent the most powerful mechanisms which are also imposed top down and are used as disciplinary tools to enforce policies. (Shohamy, 2009, p. 67).

⁴⁷ No original: it refers to actual language items that are found in streets, shopping centres, schools, markets, offices, hospitals and any other public space (and often private ones, such as homes), for example names of streets, public signs, names of shops, advertisements, documents, newspapers, billboards, verbal as well as non-verbal items such as pictures and images. (Shohamy, 2006, p. 110).

nações são idênticas, uma vez que as línguas são os principais marcadores da identidade nacional⁴⁸. (Shohamy, 2006, p. 130) (grifos nossos).

Os **mitos** se originam de ideologias e se referem a declarações e slogans feitos sobre línguas que não são substanciadas, mas tendem a influenciar o comportamento linguístico. Os mitos situam-se algures entre as ideologias e a propaganda e referem-se também ao conhecimento partilhado e às crenças que as pessoas têm sobre as línguas⁴⁹. (Shohamy, 2006, p. 130) (grifos nossos).

A **propaganda** é mais uma estratégia usada nessas batalhas de linguagem [...]. Refere-se, portanto, a um meio mais agressivo de divulgação de ideologias e mitos, muitas vezes sutis⁵⁰. (Shohamy, 2006, p. 131) (grifos nossos).

A **coerção** é uma **estratégia agressiva** que na verdade envolveu a perseguição por exercer influências para o uso de certas línguas e não outras, e forçar as pessoas a romper com seus hábitos linguísticos regulares e de uso livre, pessoal e aberto, em favor do uso das línguas de acordo com ideologias linguísticas específicas⁵¹. (Shohamy, 2006, p. 132) (grifos nossos).

Já em Guiné-Bissau, a ideologia linguística está relacionada a percepção de que a língua portuguesa é o principal marcador de prestígio, o que reflete a influência da história colonial. Um mito linguístico comum em Guiné-Bissau é a ideia de que apenas o português é a língua "adequada" para a educação e para promover o progresso da nação; enquanto as línguas locais, incluindo a LG, são vistas como inferiores ou inadequadas.

A propaganda em Guiné-Bissau, em termos linguísticos, envolve as campanhas governamentais que promovem o uso do português em detrimento das línguas locais. Já em um contexto histórico, a coerção linguística em Guiné-Bissau está relacionada à imposição do português durante o período colonial e após a independência do país, em 1973, o que envolveu perseguição de indivíduos que se recusavam a adotar o português como língua de uso, forçando, assim, a conformidade com a ideologia linguística colonial. Depois desse período, o Estado tem adotado a estratégia de impor o uso do português nas escolas, como temos discutido anteriormente.

⁴⁸ No original: Ideology in this context refers to beliefs about languages, clearly not divorced from the political ideology of the nation-state, believing that language and nations are identical, given that languages are the main markers of national identity.” (Shohamy, 2006, p. 130).

⁴⁹ No original “*Myths* originate from ideologies and refer to statements and slogans made about languages that are not substantiated, yet they tend to influence language behavior. Myths fall somewhere between ideologies and propaganda and refer also to the shared knowledge and beliefs that people have about languages. (Shohamy, 2006, p. 130).

⁵⁰ No original: *Propaganda* is yet another strategy used in these language battles. Clearly, myths about languages can also be viewed as propaganda. It therefore refers to a more aggressive means of spreading ideologies and myths, which are often subtle. (Shohamy, 2006, p. 131).

⁵¹ No original: “Coercion is an aggressive strategy that actually involve persecution for exercising influences for using certain languages and not others, and forcing people to disrupt their regular language habits and free, personal and open use, in favor of using the languages according to specific language ideologies.” (Shohamy, 2006, p. 132).

Dado o foco adotado nesta pesquisa, aprofundaremos as nossas discussões em um mecanismo apresentado por Shohamy (2006): a *Política de Educação Linguística* (doravante PEL) que sustenta a base da nossa discussão, bem como compreendemos o livro didático como um exemplo desse mecanismo.

2.3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

A *Política de Educação Linguística* (doravante PEL) é um mecanismo utilizado pelo Estado e, principalmente, pelo Ministério de Educação, parlamento, agências e instituições regionais ou locais. No caso da Guiné-Bissau, a Direção Regional da Educação (DRE) e a Inspeção da Educação têm um importante papel nas políticas de educação linguística. As DRE são órgãos criados pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) com o objetivo de descentralizar o poder e são responsáveis pela distribuição dos professores para diferentes escolas na sua área de jurisdição. Já a Inspeção da Educação também foi criada pelo MEN e é responsável pela fiscalização das escolas. Essa fiscalização inclui o cumprimento das leis e das regras estabelecidas pelo MEN.

As políticas relacionadas ao ensino de línguas envolvem escolhas sobre quais idiomas serão ensinados, incluindo língua adicional e/ou línguas estrangeiras qual será a língua de instrução. Essas políticas também abrangem decisões relacionadas à idade⁵² em que se inicia o estudo dos idiomas, qualificação dos professores, objetivos educacionais, métodos de ensino e materiais didáticos.

Segundo Shohamy (2006),

A política de educação linguística (PEL) refere-se a um mecanismo usado para criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. A PEL é considerada uma forma de imposição e manipulação da política linguística, pois é usada por aqueles que têm autoridade para transformar ideologia em prática por meio da educação formal⁵³ (Shohamy, 2006, p. 76).

Ainda para a autora, a PEL é usada como mecanismo que serve para fazer com que a ideologia se transforme em práticas e vice-versa, assim como os outros mecanismos. “As PEL são impostas por entidades políticas de cima para baixo, geralmente com

⁵² Em Guiné-Bissau, a idade compreendida para ingressar no ensino básico é entre 6 e 7 anos de idade e, em geral, devido à falta de professores e de infraestrutura escolar, muitas crianças começam a estudar depois de completar 10 anos de idade. Isso acontece nas zonas rurais e, principalmente, nas tabancas (aldeias) distantes onde existem escolas que muitas vezes está a uma distância de mais de 2 km dos alunos.

⁵³ No original: Language education policy (LEP) refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems. LEP is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it used by those in authority to turn ideology into practice through formal education (Shohamy, 2006, p. 76).

resistência muito limitada, já que geralmente as escolas e professores obedecem. Essas políticas são depois reforçadas por professores, materiais, currículos e provas”⁵⁴ (Shohamy, 2006, p. 76). Assim, as leis, as diretrizes, os materiais didáticos, os currículos escolares e os exames compõem a "PEL [que] oferece uma oportunidade muito útil para o exercício de influência, pois pode impor várias ideologias políticas e sociais por meio da língua"⁵⁵ (Shohamy, 2006, p. 76).

Nesse sentido, o sistema educacional também contribui, reforçando o *status* prioritário atribuído a uma ou mais línguas em dado contexto. Em Guiné-Bissau, por exemplo, o Estado estabeleceu a língua portuguesa como exclusiva de ensino através de um decreto lei, o qual discutimos anteriormente. "Isto pode implicar a utilização de língua(s) específica(s) como meio(s) de instrução; será frequentemente a(s) língua(s) de prestígio da entidade que regularmente foi declarada como "oficial" [o português no caso da Guiné-Bissau], uma questão que pode ter problemas especiais quando a(s) língua(s) oficial(ais) ou nacional(is) é(são) diferentes(s) da(s) língua(s) materna(s) de alguns dos alunos"⁵⁶ (Shohamy, 2006, p. 77). Como vimos discutindo ao longo desse trabalho, o português foi escolhido como língua exclusiva do ensino e aprendizagem e se constitui língua oficial do país devido ao fato de ser uma língua de prestígio.

Além da língua portuguesa, ainda se estabelece que no ensino básico e secundário, os alunos devem obrigatoriamente escolher uma língua estrangeira para estudar. Esse *status* atribuído às línguas estrangeiras (francês e inglês) representa um interesse do Estado, assim como afirma a autora,

No atual ambiente político, em que os Estados se estão a tornar mais multilíngues, multinacionais e, ao mesmo tempo, mais globais, pede-se aos alunos que aprendam línguas, que refletem e afetam os interesses de diferentes grupos de formas bastante diferentes. Essas línguas preferidas podem incluir línguas que são consideradas importantes no mundo global, como é o caso do inglês na maioria dos países. Pode também incluir decisões de ensinar determinada(s) língua(s) como língua estrangeira/segunda língua no sistema educativo⁵⁷ (Shohamy, 2006, p. 77).

⁵⁴ No original: LEP are imposed by political entities in top-down manner, usually with very limited resistance as most generally schools and teachers comply. These policies are then reinforced by teachers, materials, curricula and tests (Shohamy, 2006, p. 76).

⁵⁵ No original: LEP offers a very useful opportunity for exercising influence as they can enforce various political and social ideologies through language (Shohamy, 2006, p. 76)

⁵⁶ No original: This may imply using specific language(s) as medium(s) of instruction; it will often be the prestigious language(s) of the entity that most often have been declared as "official", an issue that may have special problems when the official or national language(s) are different than the home language(s) of some of the learners. (Shohamy, 2006, p. 77).

⁵⁷ No original: In the current political environment where states are becoming more multilingual, multinational and at the same time more global, students are asked to learn language(s) that reflect and affect the interests of different groups in quite different ways. Such preferred languages may include

Com isso, é importante frisar que as decisões do Estado estão expressas na PEL e atravessadas pela atuação dos professores e de todos os profissionais ligados à área da educação. De acordo com Shohamy (2006), na maioria dos casos, diretores e inspetores são responsáveis pela implementação das políticas de ensino de línguas nos sistemas educativos, distritos, escolas e classes, uma vez que é considerado parte do seu trabalho colocar em prática estas políticas. Segundo a autora, esses profissionais “servem como "soldados" do sistema que executam ordens, internalizando a ideologia política e suas agendas expressas no currículo, nos livros didáticos e outros materiais e nas próprias percepções da língua. [...] todos eles são, portanto, servidores do sistema”⁵⁸ (Shohamy, 2006, p. 78).

Apesar do papel importante dos profissionais da educação, em particular, dos professores executarem as PEL nas escolas e comunidades onde atuam, em Guiné-Bissau, eles não são consultados para darem as suas opiniões ou sugestões sobre quais línguas devem ser ensinadas e como devem ser ensinadas.

Para Shohamy (2006, p. 141),

[...] os professores, que são fundamentais na execução das políticas linguísticas, são negligenciados no processo de criação e conceção dessas políticas. [Defende que], o envolvimento dos professores na elaboração da política de educação linguística (PEL) e que os professores se tornem parceiros ativos que tragam os seus conhecimentos, experiências e práxis educativas para o processo⁵⁹. (Shohamy, 2009, p. 46).

Segundo a autora, é crucial que os professores estejam envolvidos nas políticas linguísticas, uma vez que se deve levar em consideração sua experiência no processo de aprendizagem de línguas. Essa *expertise* é observada nos ambientes reais de ensino, nas escolas, onde professores e alunos interagem. Em outras palavras, os professores são maiores conhecedores da realidade educacional dos seus alunos, por esse motivo é importante que estejam envolvidos na criação das políticas não sendo apenas cumpridores das leis e regras estabelecidas pelo Estado.

languages that are considered important in the global world, as is the case with English in most countries. It may also include decisions to teach certain language(s) as a foreign/second language in the educational system. (Shohamy, 2006, p. 77).

⁵⁸ No original: they serve as “soldiers” of the system who carry out orders by internalizing the policy ideology and its agendas as expressed in the curriculum, in textbooks and other materials and the very perceptions of language. [...] they all are, therefore, servants of the system (Shohamy, 2006, p. 78).

⁵⁹ No original: [...] that teachers, who are instrumental in carrying out language policies are overlooked in the process of creating and designing these policies. [...] the involvement of teacher’s language education policy (LEP) making and for teachers to become active partners who bring their educational knowledge, experiences and praxis into the process. (Shohamy, 2006, p. 141).

Como vimos discutindo ao longo deste trabalho, em Guiné-Bissau, os professores muitas vezes decidem não cumprir todas as leis e imposições feitas pelo Estado sobre qual língua deve ser utilizada no ensino-aprendizagem, optando, assim, por utilizar como meio de instrução as línguas próprias das comunidades, as que os alunos têm mais familiaridade. Em outras palavras, mesmo fazendo parte do trabalho dos professores cumprir os programas de ensino propostos pelo Ministério da Educação, utilizar os livros didáticos disponíveis, é importante frisar que, em Guiné-Bissau, os professores muitas vezes tomam as suas próprias decisões e organizam a sua prática considerando a aprendizagem dos alunos.

Uma ilustração disso são as organizações não governamentais que atuam nas zonas rurais. Isto é demonstrado, particularmente, pela *Effective Intervention*⁶⁰ que atua no sul do país com foco nas regiões de Quinará e de Tombali, e, da mesma forma, a Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós (FASPEBI)⁶¹, fundada por um padre missionário italiano que desenvolve suas atividades na região de Bolama Bijagós. Ambas as organizações utilizam o ensino bilíngue, assim, o português é utilizado em combinação com a língua local, principalmente, a LG.

As leis e os programas de ensino oficiais, no tocante à PL, atuam como braço do governo. Segundo Shohamy (2006),

A maioria dos mecanismos, e as políticas de facto que eles criam, seja a nível nacional, estadual, municipal ou local, são introduzidos por estes grupos de uma forma descendente, sem qualquer contributo dos constituintes que deveriam seguir as políticas. Assim, as políticas linguísticas representam formas autoritárias de fazer políticas. PL⁶², PEL⁶³ e TL⁶⁴ muitas vezes servem como braços de autoridades centrais realizadas de forma "top-down" por autoridades centrais, seja em nível nacional, estadual ou municipal, ou por grupos coletivos. Estas políticas são depois impostas aos sistemas educativos e políticos⁶⁵ (Shohamy, 2006, p. 139).

Essa imposição pode ser interpretada como uma forma arbitrária de fazer política e como forma de controle social e, político (Shohamy, 2006). Para autora, “[...] podem observar algumas iniciativas de baixo para cima por parte de vários grupos, especialmente

⁶⁰ <https://www.effint.org/>.

⁶¹ FASPEBI: Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós.

⁶² PL: Política Linguística;

⁶³ PEL: Política de Educação Linguística;

⁶⁴ TL: Teste de Línguas;

⁶⁵ No original: Most mechanisms, and the de facto policies they create, whether at national, state, municipal or local levels, are introduced by these groups in a top-down manner, without any input from the constituents who are supposed to follow the policies. Thus, language policies represent authoritarian ways of making policies. LPs, LEPs and LTs often serve as arms of central authorities carried out in a “top-down” manner by central authorities, whether at national, state or municipal levels, or by collective groups. These policies are then imposed on educational and political systems (Shohamy, 2006, p. 139).

aqueles que criam as suas próprias PEL e práticas muitas vezes em contradição com as políticas linguísticas declaradas e oficiais [...]" (Shohamy, 2006, p. 140).

As decisões dos professores podem ser vistas como resistência ao uso dos próprios materiais didáticos na medida em que os livros carregam ideologias linguísticas, baseando-se apenas no ensino exclusivo do português e em conteúdo que não se adequam ao contexto sociolinguístico de Guiné-Bissau. Por esse motivo, é importante ressaltar que os professores e demais agentes que trabalham diretamente com o ensino e os próprios autores dos livros didáticos em uso nas escolas, segundo Shohamy (2009) são ativistas, porque criam e implantam uma política linguística educacional própria. Assim, para a autora, "é dentro desta noção de compreensão da política linguística como um processo contestado, negociado e debatido que diferentes partes interessadas que representam diferentes domínios de interesse e especialização precisam ser incluídas⁶⁶". (Shohamy, 2009, p. 52).

Os livros didáticos desempenham um papel vital na implementação das políticas linguísticas, especialmente em situações multilíngues como em Guiné-Bissau. Eles não apenas refletem as decisões políticas relacionadas às línguas de instrução, mas também têm um impacto significativo ao promover e valorizar a língua portuguesa em detrimento das outras línguas. Além disso, a falta de preparação dos professores para ensinar o português como Língua Adicional (LA) e/ou como Língua Não Materna (LNM), nas escolas superiores da educação, poderá ter um impacto tanto nas práticas de ensino dos professores, já que estas serão orientados pelo livro didático, quanto na criação de ideologias para alunos e professores sobre que português é apropriado para ser ensinado e aprendido, (Sousa, no prelo).

É importante ressaltar que as políticas linguísticas presentes nos livros didáticos não são neutras. Elas refletem escolhas e decisões tomadas por autores, editores e instituições educacionais, que podem ter implicações significativas no ensino e aprendizagem da língua (Oliveira, 2019). É essencial que os professores estejam cientes dessas políticas e possam refletir sobre elas de forma crítica.

Para Shohamy (2006), o livro didático é considerado um mecanismo de política linguística, pois desempenha um papel fundamental na disseminação de determinadas políticas e ideologias linguísticas. De acordo com Shohamy (2006, p. 48), "as decisões

⁶⁶ No original: It is within this notion of an understanding of language policy as a contested, negotiated and debated process that different stake holders representing different domains of interest and expertise need to be included. (Shohamy, 2009, p. 52)

de PL não se limitam às línguas a serem usadas, mas também incluem decisões sobre gramática, vocabulário, gênero e estilos adequados a determinados contextos."⁶⁷ Levando em conta essas escolhas sobre o que e como ensinar a gramática da língua portuguesa, é que vamos analisar o livro didático e o Caderno de atividades *Comunicar em Português* 6. Através do conteúdo, das abordagens metodológicas e das orientações presentes nos livros didáticos, é possível moldar a forma como a língua é representada e ensinada nas escolas. Ainda para autora, as escolas também podem exigir que a norma padrão seja usada nas escolas.

No entanto, é importante ressaltar que os livros didáticos não são os únicos mecanismos que afetam as ideologias linguísticas e práticas de fato. Como vimos discutindo ao longo desse capítulo, há também outros dispositivos, como leis e regulamentos, testes de língua, línguas no espaço público e mitos, ideologias, propagandas e coerção que desempenham também um papel significativo na regulação e promoção de uma determinada língua ou variedade linguística.

3 O ENSINO DE GRAMÁTICA COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA

Ao discutir o papel da dominação dos Estados-Nações em relação às línguas, Shohamy (2006, p. 22) aborda o uso da gramática como instrumento de política linguística, sustentando que as normas gramaticais podem ser manipuladas para estabelecer hierarquias sociais e econômicas. A pesquisadora esclarece que os princípios de "correção gramatical" e "uso adequado da língua"⁶⁸ são utilizados para distinguir indivíduos e preservar estruturas de poder. Essas diferenças fazem parte de um sistema mais amplo que valida determinadas formas de linguagem em detrimento de outras, controlando, dessa maneira, o comportamento linguístico da sociedade.

Nesse sentido, a escolha da norma linguística a ser ensinada é uma questão de política linguística, ou seja, há uma dimensão política nessa escolha na medida em que atribui *status* diferenciado a uma determinada norma linguística, conferindo a ela valor de superioridade em relação às outras. Dessa forma, o ensino de gramática é uma decisão de política linguística, pois estas “[...] não se limitam aos idiomas a serem usados, mas

⁶⁷ No original: LP decisions are not limited to the languages to be used but also include decisions about grammar, vocabulary, genre and the styles appropriate to given contexts. (Shohamy, 2006, p. 48)

⁶⁸ No original: "grammatical correctness" e "proper use of language" (Shohamy, 2006, p. 22).

também incluem decisões sobre gramática, vocabulário, gênero e estilos apropriados para contextos específicos”⁶⁹ (Shohamy, 2006, p. 48).

A compreensão tradicional de gramática frequentemente se concentra na norma padrão e/ou culta, apresentando normas linguísticas fixas a partir de uma perspectiva de correção linguística. Neves (2003) sugere uma abordagem mais abrangente, considerando a gramática como um conjunto de regularidades resultantes do uso real da língua, indo contra a perspectiva prescritiva convencional. Ela argumenta que o ensino da gramática deve incorporar essa diversidade e complexidade, possibilitando que os estudantes compreendam as variações e as funções linguísticas presentes nas interações verbais.

Essa perspectiva é crucial em contextos multilíngues, como o de Guiné-Bissau, onde a língua portuguesa é ensinada em uma sociedade marcada por uma diversidade linguística significativa e cujos usuários de português, em sua maioria, não têm essa língua como materna. Em outras palavras, ao invés de simplesmente corrigir os alunos por usarem normas linguísticas consideradas "não-padrão", os professores poderiam explorar as variações linguísticas e discutir as condições em que diferentes normas são apropriadas. Isso não só ajudaria os alunos a apreender a norma padrão ou culta, mas também a entender e valorizar suas próprias variedades linguísticas.

Nessa esteira, Antunes (2007) critica a visão restritiva de ensino de gramática que se limita à abordagem de nomenclaturas e classificações. Ela argumenta que o seu ensino deve ir além das regras normativas e deve envolver uma abordagem da língua em uso, destacando a importância de contextualizar o ensino gramatical em situações reais de comunicação. Ambas as autoras concordam que a gramática não deve ser ensinada de forma isolada, mas integrada ao uso da língua, o que é particularmente relevante em ambientes onde a norma padrão coexiste com outras variedades linguísticas, como é o caso da Guiné-Bissau.

A proposta de Antunes (2007) de um ensino de gramática que vá além das nomenclaturas é particularmente relevante nesse contexto. Ela sugere que o ensino deve focar em como a língua funciona na prática, permitindo que os alunos compreendam as regras gramaticais através de exemplos contextualizados e significativos. Essa abordagem pode ser adaptada ao ensino em Guiné-Bissau, onde é essencial conectar o português às práticas linguísticas dos alunos, valorizando suas experiências linguísticas e culturais.

⁶⁹ No original: As noted, LP decisions are not limited to the languages to be used but also include decisions about grammar, vocabulary, genre and the styles appropriate to given contexts (Shohamy, 2006, p. 48).

Travaglia (2002), por sua vez, enfatiza que o ensino de gramática deve promover a compreensão e o uso da língua em suas várias formas. Sob essa ótica, a gramática deixa de ser apenas um conjunto de normas a serem seguidas, passando a ser uma ferramenta essencial para a compreensão e a participação ativa na sociedade. Nessa perspectiva, Travaglia (2002) propõe duas posturas para o ensino, que são: i) ensinar a língua com o objetivo de adquirir as competências e habilidades de uso da língua e ii) ensinar sobre a língua com o objetivo de atingir o conhecimento teórico sobre a língua. Para o autor a primeira postura (i),

o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas. A meta é conseguir que os alunos tenham maior conhecimento da língua (Travaglia, 2002, p. 136).

Isso significa que o foco do ensino de língua não se deve restringir apenas ao aprendizado das regras gramaticais, mas sim à habilidade de utilizar a língua de forma eficaz e adequada em diversos contextos de interação. A atenção deve estar voltada para a capacidade dos estudantes de utilização da língua para alcançar suas intenções comunicativas, sendo entendidas claramente pelos interlocutores.

Na segunda postura (ii), ensinar sobre a língua tem “a finalidade de ensinar teoria gramatical ou linguística (atividades de gramática teórica), formando analistas da língua. A meta é conseguir que os alunos tenham conhecimento sobre a língua e sejam analistas da mesma” (Travaglia, 2002, p. 136). É o que acontece na maioria das vezes nas escolas, visto que é ensinada ao aluno a gramática e/ou a língua com foco apenas na língua.

Um dos grandes desafios do ensino de gramática em Guiné-Bissau é o descompasso entre o uso do português na escola e as práticas linguísticas locais. O português ensinado nas escolas não reflete a realidade linguística dos alunos, o que pode levar à desmotivação e ao fracasso escolar. Para superar esse desafio, é necessário adotar uma abordagem pedagógica que seja sensível ao contexto linguístico dos estudantes, bem como uma abordagem que compreenda também a gramática como regras que são seguidas (usos linguísticos) conforme sugerem Neves (2003), Antunes (2007), visando ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, de acordo com Travaglia (2002).

Essa abordagem implica uma revisão dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Em vez de focar exclusivamente na gramática normativa, os professores podem incluir atividades que envolvam a reflexão sobre a língua, indo além das atividades metalinguísticas. Além disso, é importante criar oportunidades para que os alunos utilizem o português de maneira significativa, em contextos que reflitam suas vidas cotidianas. A noção de gramática e sua aplicação no ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau deve ser repensada à luz das particularidades sociolinguísticas do país. Tanto Antunes (2007) quanto Neves (2003) oferecem críticas valiosas à abordagem tradicional da gramática, defendendo um ensino que vá além da norma padrão ou culta e que esteja mais alinhado com o uso real da língua.

Em suma, em um contexto multilíngue como o de Guiné-Bissau, é fundamental que o ensino de gramática parta de uma visão ampliada de gramática, tenha como meta a ampliação das competências e habilidades dos alunos em português, e, seja sensível às diversas línguas e variedades faladas pelos estudantes. Adotar essa visão pode não apenas melhorar a proficiência em português, mas também fortalecer a identidade linguística e cultural dos alunos, preparando-os para uma comunicação eficaz em um mundo cada vez mais globalizado.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, em primeiro lugar, caracterizamos a pesquisa; em segundo, fazemos a descrição do material didático *Comunicar... em português 6*, o livro de leitura e do caderno de atividades; e, em terceiro, descrevemos o instrumento de geração de dados e os colaboradores; e, por fim, discorremos sobre os procedimentos de análise de dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho se caracterizou por ser de natureza qualitativa. Para Sampieri e Collado (2013, p. 376) “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto.”. Nesse sentido, inserimos este trabalho no paradigma interpretativista. Esse paradigma está voltado aos estudos sociais e enfatiza a compreensão das práticas sociais e dos seus significados, levando em conta o contexto histórico-social. Essa abordagem reconhece que é impossível observar o mundo sem levar em conta as complexidades e nuances das interações sociais.

Para Lin (2015), a abordagem interpretativa se concentra na compreensão da finalidade e significado dos atores sociais e da ação social.

O interesse prático subjacente às abordagens interpretativas **visa produzir conhecimento que enriqueça nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo, e por que, a partir das perspectivas dos participantes, ou seja, os significados que elas dão às suas ações.** O pesquisador tem como objetivo desvendar e descrever esses significados e métodos para chegar à compreensão mútua por meio da análise interpretativa, valendo-se do mesmo conjunto de recursos interpretativos socioculturais compartilhados pelo pesquisador e pelo pesquisado (análise dos membros)⁷⁰ (Lin, 2015, p, 25 – grifos nosso).

Ou seja, essa pesquisa está inserida no paradigma interpretativista porque descrevemos a perspectiva dos participantes - os autores dos livros didáticos e os professores de português do ensino básico - sobre o ensino de gramática.

Considerando que um dos objetivos específicos do trabalho é analisar a abordagem de gramática na obra *Comunicar em Português 6* e no respectivo Caderno de Atividades para a 6ª classe utilizado em Guiné-Bissau, escolhemos o livro e o caderno de atividades *Comunicar em português 6* por ser amplamente utilizado nas escolas do país, tanto públicas quanto privadas. Dessa forma, este trabalho também se caracteriza por ser de natureza documental. Isso porque assumimos a compreensão de documento como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002, p. 2).

Assim, o material didático selecionado se constitui um documento ao qual analisamos na primeira parte desta pesquisa.

4.2 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

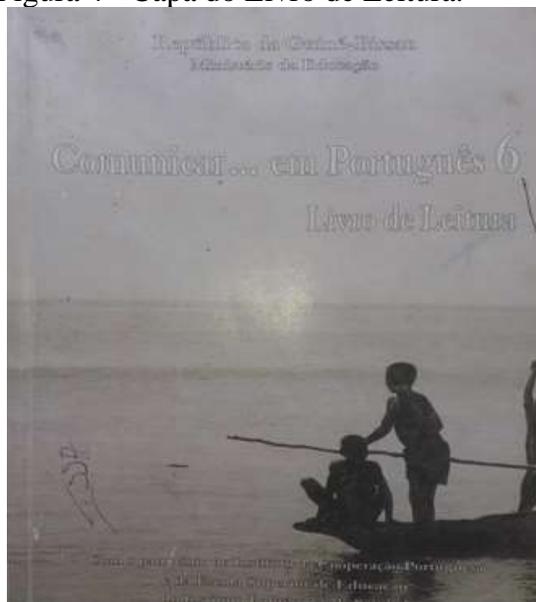
O livro didático *Comunicar em português 6*, livro de leitura (cf. Figura 4) e caderno de atividades de 6ª classe do ensino básico⁷¹, foi produzido em 1998 e impresso em 2004 em Dakar, capital do vizinho Senegal. Foi feito com o patrocínio do Instituto da

⁷⁰ No original: The practical interest underlying the interpretive approaches aims to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspectives of the participants, i. e. the meanings they give to their actions. The researcher aims at uncovering and describing those meanings and methods of arriving at mutual understanding through interpretive analysis, drawing on the same set of sociocultural interpretive resources shared by the researcher and the researched (i. e. member-analysis) (LIN, 2015, p. 25).

⁷¹ Esses livros ainda continuam em uso nas escolas de Guiné-Bissau no período de realização desta pesquisa (2022-2024).

Cooperação Portuguesa⁷² (doravante Instituto Camões) e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal em Portugal, e produzido no âmbito da reforma do sistema educativo do país.

Figura 4 - Capa do Livro de Leitura.



Fonte: Solla e Cruz (1998)

Esse livro se organiza em cinco temas que correspondem a cinco capítulos (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Temas do livro didático, o livro de leitura e do caderno de atividades.

Temas/Capítulo	Descrição
Vamos viajar no tempo	Trata de questões históricas, desde a invenção de meios de comunicação, sendo as primeiras formas de se comunicar entre os humanos (fumaça, bombolom ⁷³ entre outros) até o surgimento dos telefones, meios de transporte, televisão e a viagem à lua.
O homem faz a história	Trata da invenção da escrita, abecedário, dos números, de vestimentas, alimentação entre

⁷² Criado no âmbito do acordo da cooperação entre Guiné-Bissau e República Portuguesa que tinha como objetivo apoiar o ensino da Língua Portuguesa em Guiné-Bissau.

Disponível em: <<https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/dec2-1991.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2023.

⁷³ Bombolom é um instrumento de comunicação utilizado por algumas etnias em Guiné-Bissau, principalmente, os Manjacos, Balantas e Bijagós. Esse instrumento serve para se comunicar com as aldeias distantes sobre informações como invasão de território por outras etnias, o falecimento de ente querido ou cerimônia de toca-choro.

	outros aspectos que marcaram a história da humanidade.
Vamos conhecer a nossa terra	Trata de conhecimentos geográficos de Guiné-Bissau, as interações culturais, aspectos econômicos, entre outros.
Vamos cuidar da nossa terra	Trata de questões relacionadas ao meio ambiente (os animais e as florestas).
Venham conhecer o nosso país	Trata da Guiné-Bissau, as paisagens, apresentando uma viagem a fim de apresentar o país, os pontos turísticos, entre outros.

Fonte: da elaboração própria (2024)

O livro traz poucas questões relacionadas à gramática (cf. Quadro 3), e esses conteúdos se encontram nos quadros intitulados “*REPARA*”, “onde são explicadas algumas questões gramaticais” (Solla; Cruz, 1998a, p. 6). Segue o quadro 3 que ilustra os conteúdos do Repara.

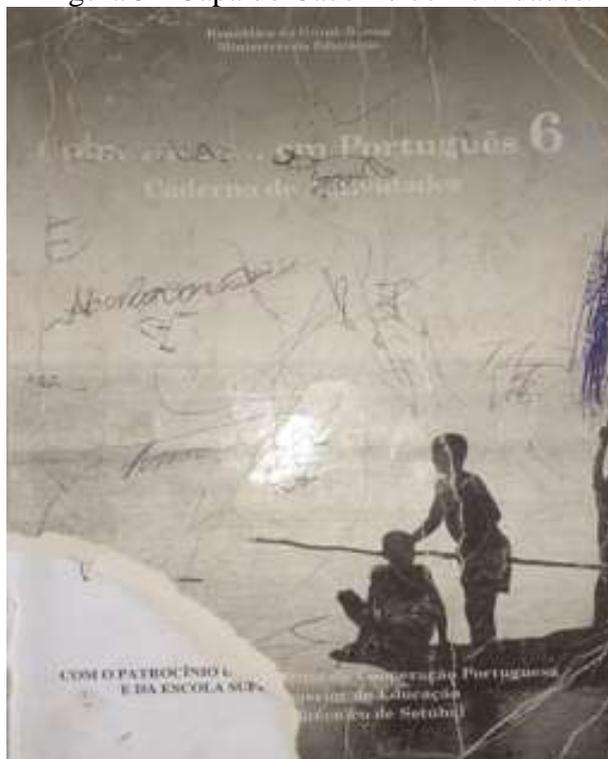
Quadro 3 - O conteúdo da Repara no livro didático.

Páginas	Conteúdos
17	Os diálogos, ensinando como se comunicar através de telefone.
24	Breve noção sobre os advérbios do modo, do tempo e do lugar.
36	Noção de alfabeto, letras, grafemas, sons e fonemas.
38	Uso de letras maiúsculas e minúsculas.
42	Os constituintes da frase.
46	As diferenças entre as palavras coser e cozer .
48	As palavras descritivas.
50	A descrição.
64	As preposições.
68	Instruções de como encontrar palavras no dicionário.
70	As locuções adverbiais.
81	As expressões porque, porquê? por que, por quê?
83	Formação de plural das palavras.
91	Formação das palavras por sufixo e prefixo.
93	As conjunções integrantes (que).
101	A voz ativa e passiva.
103	Os graus dos adjetivos.
105	Os adjetivos.
124	As diretas e indiretas.
126	A carta (instrução de como escrever uma carta).

Fonte: da elaboração própria (2024)

Já o Caderno de atividades (cf. A figura 5) é destinado a ser usado em conjunto com o livro e tem a finalidade de promover uma aprendizagem eficaz e uma compreensão mais profunda dos conteúdos do livro. Em suma, esses dois materiais são complementares.

Figura 5 - Capa do Caderno de Atividades.



Fonte: Solla e Cruz (1998).

O caderno de atividades contém exercícios alinhados com os temas do livro de leitura. A necessidade de usar ambos os materiais são justificados pela relação entre eles e pelo fato de serem distribuídos juntos, como um pacote. O caderno de atividades visa direcionar os alunos a realizar as atividades e incentivá-los a consultar as caixas REPARA no livro de leitura e essas atividades contidas nesse material visam desenvolver as habilidades de ler, ouvir, escrever e falar dos alunos.

4.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E COLABORADORES DA PESQUISA

Considerando o objetivo específico de *descrever a percepção dos professores sobre o ensino de gramática em geral e no material didático utilizado para o ensino de língua portuguesa para a 6ª classe*. Seleccionamos oito professores do português de 6ª classe de duas escolas.

A caracterização dos colaboradores foi feita através da idade, da formação acadêmica e dos anos de experiência como professor de português no ensino básico, bem como a indicação de sua língua materna.

Quadro 4 - Caracterização dos colaboradores.

Codificação	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de ensino	Língua Materna	Zona de atuação	
					Rural	Urbana
Prof. A	34	Formação de professores	8	Fula	X	
Prof. B	39	Formação de professores	16	Balanta	X	
Prof. C	32	Formação de professores	9	Beafada		X
Prof. D	40	Formação de professores	9	Mandjaco		X
Prof. E	37	Formação de professores	12	Felupe e LG		X
Prof. F	28	Formação de professores	3	Fula	X	
Prof. G	34	Formação de professores	4	Beafada	X	
Prof. H	30	Formação de professores	8	Mandinga		X
Prof. I	29	Formação de professores	7	Balanta		X

Fonte: da elaboração própria (2024)

Com base nas respostas dos colaboradores, nota-se que todos eles têm formação acadêmica no curso de Formação de professores. Esses cursos são de nível de bacharelado com duração entre dois anos e meio a três anos. Como é possível observar no Quadro 4, os professores têm diferentes línguas maternas, mas todos sabem a Língua Guineense. O tempo de experiência varia entre 3 à 16 anos no ensino de língua portuguesa e a idade varia entre 28 e 40 anos de idade. Dos 9 professores, 4 atuam na zona rural e 5 na zona urbana.

A participação dos colaboradores foi de caráter voluntário, podendo desistirem a qualquer momento da pesquisa. Os colaboradores receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o esclarecimento sobre a pesquisa e usamos as letras do alfabeto para evitar qualquer identificação de nossos colaboradores preservando, assim, as suas identidades. Esclarecemos ao colaborador que serão divulgados apenas dados relevantes ao estudo em questão com finalidade estritamente científica e que ele teria direito ao sigilo de sua identidade. Enviamos o questionário por *e-mail*, *WhatsApp* e através de *google forms*. Os colaboradores puderam selecionar entre a LG e a LP para responderem as perguntas, mas todos preferiram responder em LP.

Esse instrumento norteou a segunda parte da análise e é composto de 11 perguntas abertas que versam sobre aspectos voltados ao ensino da gramática e ao uso do material didático *Comunicar em português 6* (cf. Apêndice 1).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, depois de analisada foi aprovada sob o parecer nº 6.723.505.

4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados, inicialmente fizemos a leitura de todas as partes que compõem o livro *Comunicar... em português 6* de leitura e caderno de atividades, com a finalidade de encontrar quais pontos apresentam a gramática do português, já que o nosso objetivo visa *investigar o ensino de gramática no contexto multilingue da Guiné-Bissau a partir de perspectiva dos materiais didáticos e dos professores de língua portuguesa*.

Após as leituras no livro didático, identificamos que a seção REPARA contém os conteúdos relacionados à gramática. Na análise dessa caixa, identificamos um padrão de abordagem de gramática que são: Gêneros textuais, Ensino metalinguístico, A grafonômica e Tipos Textuais. Realizamos as análises de cada tipologia, relacionando-os com a política linguística oficial, o Guia de Língua Portuguesa e com a fundamentação teórica e a revisão de literatura selecionada. Também analisamos o *Caderno de atividades* buscando também encontrar um padrão que são: escrita de frases e palavras; identificação da ordem alfabética; completação de frases; classificação de palavras e conjugação verbal.

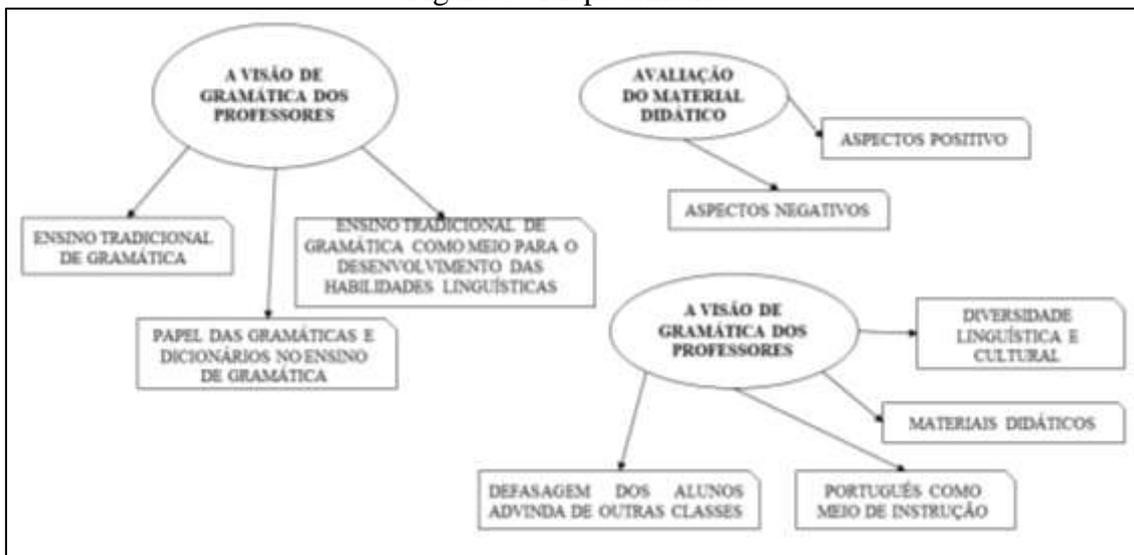
Para atingir o segundo objetivo específico da pesquisa, *descrever a percepção dos professores sobre o ensino de gramática em geral e no material didático utilizado para o ensino de língua portuguesa para a 6ª classe*, utilizamos o procedimento de análise temática. Segundo Braun e Clark (2006, p. 79), “a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes⁷⁴”. Assim, analisamos os questionários e identificamos os temas presentes nas respostas dos professores.

Para o autor, a análise temática é constituída de seis etapas: i) *familiarização com os dados*, que envolve a leitura e a releitura e a anotação das ideias iniciais; ii) *geração de códigos iniciais*, que consiste na identificação e na codificação de extratos importantes de maneira sistemática; iii) *busca por temas* que corresponde ao agrupamento dos diferentes códigos em possíveis temas; iv) *revisão dos temas* que envolve o refinamento dos temas para verificação de um padrão e a elaboração de um mapa temático; v)

⁷⁴ No original: Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail (Braun e Clark 2006, p. 79).

definição e nomeação dos temas que consiste no aprimoramento de cada tema e na definição dos temas de forma clara; e, por fim, vi) *produção do relatório* que representa a última análise dos temas, a partir da seleção de exemplos claros de cada tema, e, na redação final pesquisa. A seguir, apresentamos a ilustração dos temas e subtemas identificados nas respostas dos professores no questionário.

Figura 6 - Mapa temática.



Fonte: da elaboração própria (2024)

No capítulo a seguir, fizemos a análise do livro didático *Comunicar em português 6* e do *Caderno de Atividades*.

5 ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL EM UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS DE 6ª CLASSE

Para ampliar a compreensão sobre o ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau, faz-se necessário recorrer à análise da obra *Comunicar em Português 6*. Nesse sentido, as análises do LD estão relacionadas às proposições voltadas ao ensino de gramática das autoras presentes no livro de leitura e no caderno de atividades (Solla; Cruz, 1989). Dividimos este capítulo em duas partes: na primeira, discutimos os conteúdos da gramática que se encontram na caixa REPARA, no livro de leitura; na segunda, analisamos as atividades que são intrinsecamente gramaticais e as que se encontram relacionadas à caixa REPARA.

Com intuito de responder à pergunta da pesquisa: *como se dá a abordagem gramatical no livro didático Comunicar em português 6 e no respetivo caderno de atividades?* Este capítulo analisa a abordagem de gramática no livro *Comunicar em*

Português 6 de leitura e no caderno de atividades para o ensino de língua portuguesa para a 6ª classe utilizado em Guiné-Bissau.

No tópico a seguir, fizemos a análise da gramática existente no livro didático.

5.1 A GRAMÁTICA NO DIDÁTICO LIVRO

Os livros didáticos desempenham um papel vital no processo educacional, pois fornecem orientação pedagógica e conteúdo para professores e alunos. Ainda, o material didático “figura como um dos principais recursos que organiza os conteúdos escolares para o processo de ensino e aprendizagem” (Correia, 2021, p. 69). É importante ressaltar que os livros didáticos não são os únicos recursos utilizados para o ensino e aprendizagem. Os professores em Guiné-Bissau também usam outras fontes e métodos para fornecer aos alunos conhecimentos adaptados às necessidades específicas de cada turma. Contudo, ainda é o livro didático o principal instrumento de trabalho do professor.

Na seção REPARA, identificamos quatro tipologias de abordagem do ensino de gramática, as quais apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 - As tipologias de abordagem do ensino de gramática no livro.

As abordagens	Conteúdos	Páginas
Gêneros textuais	Quem fala com quem?	17
	O dicionário	68
	Banda desenhada	98
	A notícia	124
	As cartas	126
Ensino metalinguístico	Advérbios	24
	Os constituintes da frase	42
	As preposições	64
	Locuções adverbiais	70
	Plural	83
	Prefixos e sufixos	91
	Conjunção integrante e pronome relativo	93
	Modo indicativo e conjuntivo	96
	Frase ativa e passiva	101
	Os graus comparativos (adjetivos)	103
Comparativo e superlativo	105	
A grafofonêmica	O alfabeto	36
	O uso de maiúsculos e minúsculas	38
	Ortografia S ou Z	46
Tipos textuais	Descrição	48 e 50
	Narrativa	77
	Argumentação	81

Fonte: da elaboração própria (2024)

De acordo com o Quadro 5, a abordagem de gramática no LD foi classificada em quatro tipologias, a saber: i) **gênero textual**: nessa categoria, são apresentados o gênero conversa ao telefone, o qual se direciona para mostrar aos alunos como interagir, quando utilizam um telefone; o verbete de dicionário o qual informa aos alunos como realizar consultas no dicionário; a notícia e a carta as quais são dadas instruções de como escrevê-los; ii) **ensino de metalinguagem**: nessa categoria, os conteúdos abordam as classes gramaticais como advérbios e preposições e também se relacionam às funções sintáticas como sujeito, predicado e complemento direto e indireto; iii) **A grafofonêmica**: nessa categoria, os conteúdos estão voltados aos sons das letras, explorando o alfabeto, a distinção entre vogais e consoantes, a instrução para o uso correto das letras maiúsculas e a diferenciação das letras “S” e “Z” e seus respectivos usos; e iv) **tipos textuais**: nessa categoria, os conteúdos estão voltados à produção de uma descrição, de uma narrativa e de como usar o “porquê” em uma argumentação.

As escolhas do conteúdo do livro didático representam uma política linguística adotada pelo Estado para o setor de ensino, porque “a política linguística pode aplicar-se à pronúncia, à ortografia, à escolha lexical, à gramática ou ao estilo, e à linguagem má⁷⁵, à linguagem racista, à linguagem obscena ou à linguagem correta⁷⁶” (Spolsky, 2004, p. 40). Nesse sentido, o currículo definido no livro se constitui um *mecanismo de política linguística*, segundo Shohamy (2006), visto que tem o poder de influenciar a forma como os professores e alunos concebem esse ensino e como as práticas de ensino de língua são realizadas pelos professores.

É possível estabelecer uma relação entre a tipologia encontrada no LD com as competências linguísticas sugeridas pela política linguística oficial (Guiné-Bissau, 2015), conforme ilustramos no Quadro 6.

Quadro 6 - A relação entre a PL oficial e o LD.

Competências da PL oficial	Tipologias da abordagem gramatical no LD
Produção de discursos orais simples em LP.	Gêneros textuais
Produção de textos, respeitando a sua tipologia e função integrando normas ortográficas.	Gêneros textuais Tipos textuais
Apreensão de sons, palavras e frases em LP.	Grafofonêmica

⁷⁵ Spolsky (2004) se refere ao uso de palavras.

⁷⁶ No original: Language policy can apply to pronunciation, to spelling, to lexical choice, to grammar or to style, and to bad language, racist language, obscene language or correct language (Spolsky, 2004, p. 40).

Desenvolvimento da competência ortográfica, desde o grafismo até a produção de textos.	
--	--

Fonte: da própria pesquisa (2024)

Comparando as competências da PL oficial com as tipologias da abordagem gramatical identificadas no LD, constatamos que existe convergência em alguns aspectos. Contudo, observamos uma lacuna no Guia de Professores, isto é, não há um eixo de gramática nesse material. A seguir, realizamos as análises das abordagens selecionadas.

5.1.1 GÊNERO TEXTUAL

Antes de adentrar na análise, vamos retomar a noção de gênero textual. Segundo Marcuschi (2005), seria impossível nos comunicarmos verbalmente se não fosse através dos gêneros, sejam eles escritos ou orais. Ainda para Marcuschi (2005, p. 22-23), os gêneros textuais, se “refere os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilos e composição característica.” Trabalhar com gêneros textuais dá ao aluno a oportunidade de lidar com a língua em seus usos sociais, porque o processo de interação verbal é mobilizado dado gênero.

Nessa categoria, no LD, as autoras selecionaram quatro gêneros textuais os quais visam desenvolver nos alunos, primordialmente, a habilidade de produção escrita e, secundariamente, a da produção oral que são: conversa ao telefone, verbete do dicionário, notícia e carta. Selecionamos o gênero conversa ao telefone (cf. Figura 7) para ilustrar essa abordagem. No contexto de produção desse LD, os telefones eram importantes (1998), mas aplicar isso ao contexto atual parece carecer de sentido. Isso porque são mais utilizados os celulares, ou em específico, o *WhatsApp*. Por isso, como vimos discutindo ao longo deste trabalho, há necessidade de atualização do referido LD. Mesmo assim, decidimos ilustrar a análise com esse gênero.

No LD, esse gênero visa proporcionar ao aluno a habilidade de saber iniciar uma conversa pelo telefone (“Está? Onde fala?”), de responder (“Um momento. Vou chamá-lo”), de como proceder se ligar para um número errado (“Faça o favor de desculpar”), de se despedir de uma pessoa conhecida (“Tchau! Adeusinho! Um abraço”) e de uma pessoa a qual o aluno mantém um grau de respeito (“Tive muito gosto em ouvi-lo) (Solla; Cruz, 1998a, p. 17). Isso vai permitir que ele possa interagir de forma satisfatória em língua portuguesa respeitando esses “modelos” verbais que estão descritos abaixo na figura 7.

Figura 7 - Quem fala com Quem?

REPARA	
QUERES TELEFONAR?	
Para iniciar a conversa	Para responder
<ul style="list-style-type: none"> - Está? Onde fala? - Está lá? - Está? És tu, Fátima? - Sou o António Gomes. Queria falar com o teu pai. - É do consultório do Dr. Nunes? - Desculpe incomodar. Posso falar com ele? - Está? É da Escola ...? - Queria falar com a senhora directora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Daqui fala do 342156. - Estou sim! - Quem fala? - Sou sim. Quem fala? - Um momento. Vou chamá-lo. - É sim. Vou ver se está e se pode atender... - Não está. Quer deixar algum recado? - É sim. Com quem deseja falar? - Um momento. Não desligue.
Se ligaste para um número errado	
<ul style="list-style-type: none"> - Está? É do 21345? - Faça o favor de desculpar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como? Não, não é! É engano.
Para te despedires de alguém conhecido	
<ul style="list-style-type: none"> - Então até já/até logo/adeus/bom dia, até para a semana/até amanhã! - Tchau! Adeusinho! Um abraço. 	
Para te despedires de alguém de mais respeito	
<ul style="list-style-type: none"> - (Tive muito) prazer em ouvi-lo. - Tive muito gosto em ouvi-lo. - Muito obrigado. Até outro dia. 	

Fonte: Solla e Cruz (1998a, p. 17)

Para além dos gêneros identificados no livro (cf. Figura 7), consideramos que há necessidade de incluir gêneros culturalmente autênticos e relevantes que atendam outras necessidades comunicativas dos estudantes como os seus saberes adquiridos em outros ambientes fora da escola, como os ensinamentos adquiridos no domínio familiar. Dessa forma, eles poderão se sentir motivados a aprender a língua portuguesa, porque isso vai conectar o processo de aprendizagem às suas próprias vivências e identidades culturais, o que também vai valorizar a diversidade cultural e linguística que existe em Guiné-Bissau. Como muitos dos alunos das escolas básicas em Guiné-Bissau são oriundos da zona rural, eles têm mais familiaridade com os gêneros orais em detrimento dos da escrita, nesse sentido seria possível explorar contações de histórias⁷⁷.

⁷⁷ A escolha desse gênero vem da experiência que tive de contações de histórias na sociedade guineense. Isso acontece sempre no período da noite. Nesse momento, os mais velhos, na sua maior parte as mulheres, (avós) juntam as crianças numa roda à volta da fogueira para contar histórias de teor educativo, e, as crianças aprendem com essas histórias. Portanto, esse gênero textual pode ser levado para a sala de aula.

A seguir fizemos a análise dos conteúdos do ensino de metalinguagem da língua portuguesa, especificamente do português europeu, visto que os LD são produzidos em Portugal.

5.1.2 ENSINO DE METALINGUAGEM

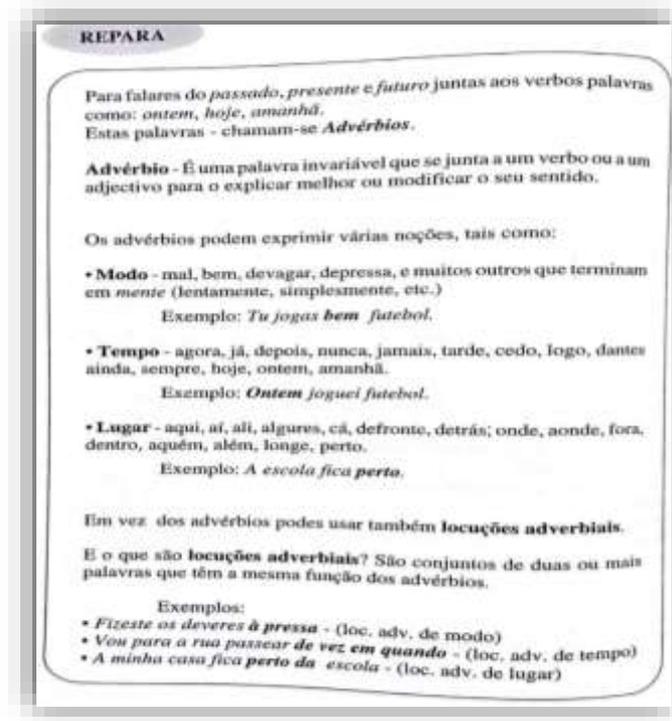
Como temos frisado ao longo desse trabalho, o ensino formal em Guiné-Bissau se concentra em torno da língua oficial, sendo o português, a língua não materna (PLNM) dos alunos e estes possuem pouco ou nenhum domínio dela. Durante a análise do livro de leitura, encontramos atividades e/ou conteúdos relacionados à metalinguagem e nenhum relacionado à epilinguagem. Nesse contexto sociolinguístico, incluir o ensino da epilinguagem e, posteriormente, da metalinguagem, pode proporcionar oportunidades que visam ampliar as competências comunicativas dos alunos na LP.

Segundo Wanser e Rezende (2015, p. 778), a atividade epilinguística “visa [a] levar o aluno a manipular o texto de diversas maneiras e de forma consciente”. Por meio desse tipo de atividade, os alunos irão trabalhar com enunciados da língua, substituindo formas linguísticas a fim de (re)conhecerem os sentidos advindos dessas substituições. Ou seja, as atividades epilinguísticas compreendem a habilidade de analisar as diferentes formas de linguagem com o objetivo de organizar um “sistema linguístico” consciente. Ainda, Wanser e Rezende (2015, p. 779) destacam que “a abordagem epilinguística propõe uma reflexão sobre o texto, trazendo as sutilezas da atividade de representação mental para o nível da metalinguagem”.

Em Guiné-Bissau, país que tem mais de uma língua, as atividades de epilinguagem podem ajudar os alunos a apreenderem os fatos da língua portuguesa com maior facilidade ao invés de apenas explorar um ensino metalinguístico. É importante dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem a capacidade de refletir sobre a língua e sobre os efeitos de sentido dos diferentes recursos linguísticos. De acordo com Wanser, Rezende (2015, p. 799), “tendo em “vista que o objetivo do ensino de língua é levar o aluno a trabalhar com qualidade no nível da metalinguagem, as atividades epilinguísticas garantem exatamente a base de sustentação para a realização de tal trabalho, pois tornam conscientes os elementos em uso, no seu aspeto funcional”. Nessa esteira, “como consequência do ensino por meio das atividades epilinguísticas, chegamos a uma teoria gramatical consciente e operada exclusivamente pelos seus falantes, a atividade metalinguística” (Wanser, 2013, p. 45).

A partir da análise realizada, o ensino de metalinguagem no LD se limita a apresentar apenas os conceitos, resumidamente, e trazer exemplos de frases soltas, o que provavelmente não será suficiente para que os alunos possam usar esses conhecimentos gramaticais no contexto real de uso da língua. Para ilustração dessa abordagem, selecionamos os advérbios (cf. Figura 8).

Figura 8 - Os advérbios e as locuções adverbiais.



Fonte: Solla e Cruz (1989a, p. 24)

No LD, na pág. 24, as autoras apresentam o conceito de advérbio como “palavra invariável que se junta a um verbo ou a um adjetivo para explicar melhor ou modificar o seu sentido” (Solla; Cruz, 1998a, p. 24) e de locuções adverbiais como “conjuntos de duas ou mais palavras que têm a mesma função dos advérbios” (p. 24); e, os tipos de advérbio de modo, tempo e lugar. Já na pág. 70, são apresentados alguns tipos de locuções adverbiais (modo, tempo e lugar) com um exemplo dessa categoria gramatical em uma frase.

Figura 9 - Locuções Adverbiais.

REPARA

Além dos advérbios que estudaste no tema anterior, também já sabes o que são **LOCUÇÕES ADVERBIAIS**.
Eis algumas que deves conhecer:

Modo - à vontade, ao contrário, com gosto, às escuras, de cor, de má vontade, em geral, em silêncio, por acaso, passo a passo, etc.

Tempo - à noite, de manhã, à tarde, de dia, de manhã, de vez em quando, há muito tempo, em breve, às vezes, etc.

Lugar - à direita, à esquerda, ao lado, de cima, por baixo, de perto, ao longe, em cima, para dentro, por aqui, por ali, por fora, por dentro, para onde, etc.

Exemplo: *O homem passou por baixo da ponte e foi-se embora em silêncio.*

Fonte: Solla, Cruz (1998a, p. 70)

Uma sugestão seria explorar o advérbio em atividades epilinguísticas a fim de o aluno compreender o funcionamento dessa categoria gramatical em enunciados. As autoras também poderiam ter apresentado esses advérbios e locuções adverbiais em textos autênticos, a fim de que o aluno identificasse a informação semântica que é acrescentada no enunciado. Outra sugestão seria abordar os advérbios em LG. Isso poderia proporcionar uma aplicação prática da compreensão da função dessa categoria gramatical em enunciados da língua portuguesa. Eis aqui um exemplo do uso de advérbio em LG: *sapatu sta bas di kama* (o sapato está debaixo da cama). Esse enunciado contém um advérbio (BAS DI) que significa em português “debaixo”. Essa comparação do advérbio nas duas línguas poderia ampliar a compreensão dos alunos da função dessa classe gramatical em LP.

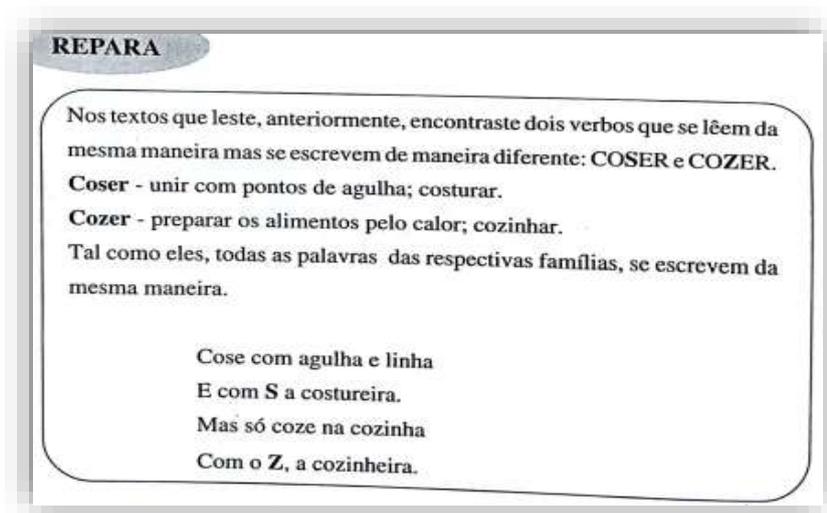
Em suma, o ensino da gramática em Guiné-Bissau pode ser potencializado ao comparar as estruturas gramaticais da LP com a LG, como também pode incluir atividades epilinguísticas. Isso porque as atividades epilinguísticas “são operações inconscientes que sustentam a atividade metalinguística” (Wamser, 2013, p. 10) e vão ajudar no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no seu artigo 10, alínea f) visa “amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística.” (Guiné-Bissau, 2010, sn). Ainda, os conteúdos da gramática no LD

e a forma como são ensinados são descontextualizados, o que não proporciona a superação dessa barreira linguística.

5.1.3 A GRAFOFONÊMICA

Outra abordagem do LD trata da relação entre escrita e som. O LD apresenta conteúdo como o alfabeto, o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, bem como as sutilezas ortográficas como a diferenciação entre o uso de S e Z (cf. Figura 10). A nosso ver, a abordagem sobre alfabeto deveria ser tratada logo no início do LD, porque o conhecimento das relações entre som e letra é crucial no aprendizado da leitura, concebida, aqui como decodificação.

Figura 10 - A ortografia S ou Z.



Fonte: Solla e Cruz (1998a, p. 46)

Na figura 10, a explanação trata da diferença entre os sons e a pronúncia das letras S e Z, mostrando que o som pode ser idêntico, mas a representação gráfica e os significados são diferentes. Por exemplo, a palavra "coser" difere de "cozer", a primeira significa "unir com pontos de agulhas" e a segunda "preparar alimentos pelo calor" (Solla; Cruz 1998a, p. 46). Essa tipologia converge com o Módulo I do Guia de Língua Portuguesa denominado "expressão e compreensão do oral" cujas competências são "apreensão de sons, palavras e frases da Língua Portuguesa", "compreensão e retenção de informação essencial" e "produção de discursos orais simples em Língua Portuguesa" (Guiné-Bissau, 2015). Em outras palavras, a abordagem do livro está em consonância com a competência "apreensão de sons, palavras e frases da Língua Portuguesa". Considerando isso, surge uma questão: será que esse conteúdo é suficiente para a compreensão oral e permitirá ao aluno o desenvolvimento da competência oral em LP?

Além disso, acreditamos que uma abordagem que compare a LG e a LP nos LD seria benéfica para os alunos. Segundo Scancamburlo (2013, p. 243), “até agora não há ainda uma grafia oficial para a LG”. Considerando os usos, há algumas diferenças entre os dois idiomas: a forma como se escreve palavras que contêm V no português, em LG, troca-se o V pelo B, por exemplo: vaca (PT) *baka* em (LG); em outras palavras é acrescentada outras letras seguidas da troca de V para B, como é o caso da palavra Chuva (PT) para *Tchuba* (LG).

No cenário guineense, o português é a língua oficial⁷⁸, porém há várias línguas locais, tais como a LG e outras línguas étnicas, as quais têm um papel importante na comunicação cotidiana. Cada uma dessas línguas possui características fônicas e ortográficas próprias, o que poderia contribuir para o ensino do português em Guiné-Bissau, caso sejam usadas como ponte no processo de ensino-aprendizagem do português.

5.1.4 TIPOS TEXTUAIS

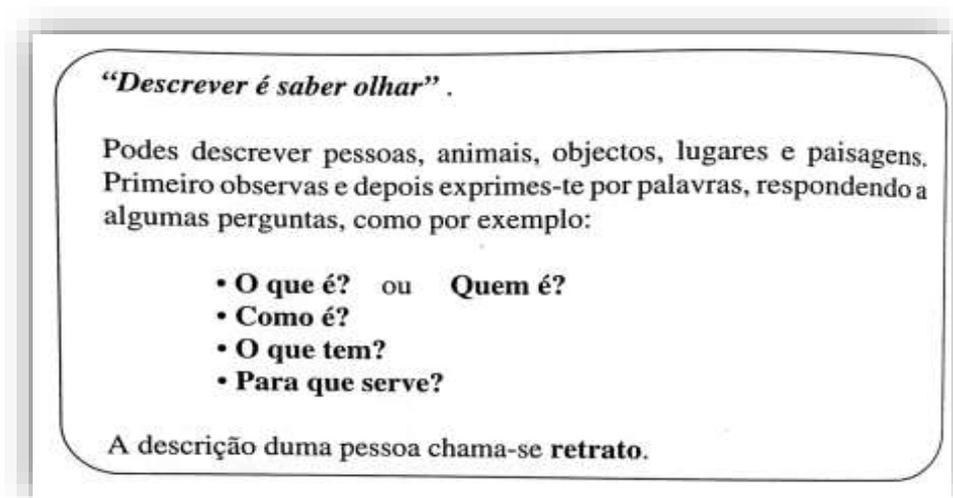
Outra abordagem identificada no LD são os Tipos Textuais que “designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)” (Marcuschi, (2008, p. 154). Assim, os tipos textuais constituem os gêneros, categorizados em pequeno número, que devem ser levados em consideração no ensino de língua, e principalmente, quando se trata de adquirir habilidades escritas.

Identificamos no Repara do LD, a exploração de três tipologias textuais. Os três tipos textuais que identificamos foram a descrição, a narração e o uso do porquê⁷⁹ em uma argumentação. A título de ilustração, vamos analisar somente a descrição. No LD, as autoras explicam a descrição como a apresentação dos detalhes sensoriais de objetos, pessoas, lugares ou eventos, como se estivesse criando um “retrato” com palavras (cf. Figura 11).

⁷⁸ Conforme o Decreto Lei nº 7/2007.

⁷⁹ Escolhemos o porquê mesmo não sendo o tipo textual por ele ser abordado dentro da categoria da argumentação.

Figura 11 - A descrição.



Fonte: Solla e Cruz (1989a, p. 48)

Vale questionar se os tipos seleccionados presentes no LD podem impulsionar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em português, haja vista que os tipos textuais compõem os gêneros e não têm carácter dialógico/comunicativo, ou seja, não interagimos socialmente utilizando a descrição, a narração e a argumentação. Na verdade, nas interações sociais utilizamos uma diversidade de gêneros textuais. A abordagem deste conteúdo no LD não está voltada aos gêneros textuais. Uma explicação talvez seja o ano de publicação do material (1998).

Em relação a essa abordagem também identificamos uma convergência com a política linguística oficial. No módulo III que diz respeito à Expressão e Compreensão da Escrita, uma das competências indicadas é “produção de textos, **respeitando a sua tipologia** e função e integrando as normas ortográficas” (Guiné-Bissau, 2015, p. 71) (grifos nossos).

A partir das quatro tipologias identificados no LD, observamos duas visões de gramática:

- I) Uma mais ampla que considera os gêneros textuais e os tipos textuais;
- II) Uma mais estrita que aborda a metalinguagem e as relações entre som e escrita.

Em relação a essa visão ampliada de gramática, que parece explorar a linguagem em textos orais e escritos. Já em relação a visão estrita, consideramos que a incorporação das atividades epilinguísticas vai facilitar os alunos a compreenderem de maneira mais eficaz o sistema linguístico, a sua aplicação e o uso real no seu cotidiano.

Na seção a seguir, apresentamos uma breve análise das atividades do Caderno.

5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO CADERNO DE ATIVIDADES

Nessa seção analisamos o *Caderno de atividades Comunicar em Português 6*. Esse material, segundo Solla e Cruz (1998b), tem como objetivo auxiliar os alunos a progredirem na aprendizagem da língua portuguesa. Igualmente ao livro de leitura, este material se constitui de cinco temas (cf. Quadro 2). Para a resolução dos exercícios propostos, as autoras recomendam aos alunos consultarem a caixa REPARA.

Com base nas análises feitas nesse material, elencamos as seguintes atividades e conteúdo, conforme ilustrados no quadro 7.

Quadro 7 - As tipologias das atividades.

Tipos de atividade	Conteúdo	Pág.
Escrever frases usando os advérbios (ontem, hoje e amanhã)	Advérbios (ontem, hoje e amanhã)	9
Completar frases utilizando o verbo ser Conjugar o verbo começar no presente, passado e futuro	Verbo	13
Escrever frases utilizando os tempos verbais indicados	Verbos	15
Classificar as palavras	Substantivo e verbo	23
Classificar as palavras Escrever frases	Verbo	24
Identificar a ordem das letras	Ordem alfabética	32
Identificar a ordem alfabética das palavras	Ordem alfabética (utiliza crioulo)	46
Completar frases Identificar as funções sintáticas no texto Escrever frases utilizando as funções sintáticas pedidas	Verbo Sujeito, predicado e complemento direto Sujeito, predicado e complemento direto	47
Identificar ordem alfabética as palavras	Ordem alfabética	51
Identificar os erros de ortografia relacionados ao uso da letra maiúscula	Letra maiúscula	52
Escrever frases utilizando verbos	Verbos	64

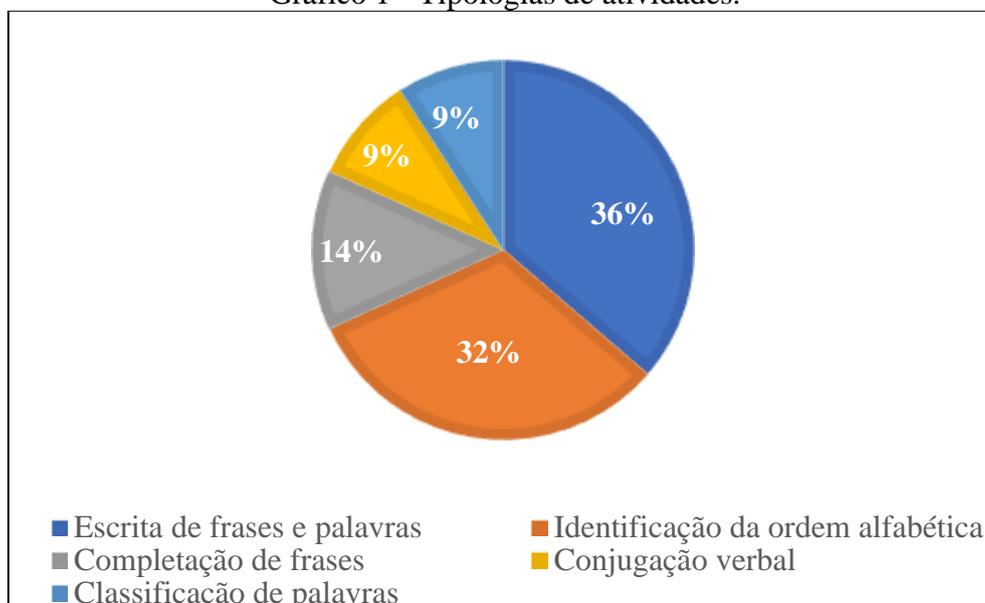
Completar frases	Advérbios, locuções adverbiais	68
Escrever frases interrogativas	Frases interrogativas	71
Identificar a raiz das palavras	Morfologia (raiz)	71
Identificar os tempos verbais no texto	Tempos (a semântica de presente, passado e futuro).	77
Conjugar verbos Escrever frases utilizando os verbos	Verbos no presente e no pretérito do indicativo	78
Escrever palavras	Morfologia (palavras derivadas)	89

Fonte: da elaboração própria (2024)

No quadro 7, detectamos a presença de atividades de natureza metalinguística e estrutural, sendo estas mecânicas nas quais desconsideram o os fatos da língua, não levando os alunos a refletirem sobre os enunciados. Assim, não identificamos nenhum exercício de natureza epilinguística.

Elaboramos o gráfico 1 para ilustrar a distribuição em percentual das atividades do *Caderno*. Conforme ilustrado abaixo, identificamos 5 tipologias no *Caderno de atividades*. Num total de 22 atividades, 8 correspondem à *escrita de frases e palavras*; 7 à *identificação da ordem alfabética*; 3 à *completação de frases*; 2 à *classificação de palavras* e 2 à *conjugação verbal*.

Gráfico 1 - Tipologias de atividades.



Fonte: da elaboração própria (2024)

De acordo com esses resultados a ideia das autoras é ajudar o aluno a “progredir na aprendizagem da língua portuguesa” (Solla e Cruz, 1998b, p. 5), e na perspectiva delas,

os alunos devem classificar e realizar atividades estruturais tão somente. Essa visão converge com a de muitos professores que acreditam ser crucial os alunos conhecerem os conceitos gramaticais para que possam falar bem a língua⁸⁰. Assim, o ensino da LP “ficou reduzida apenas às questões gramaticais como se ensinar gramática é ensinar a língua” (Correia, 2021, p. 88).

A seguir analisamos as atividades encontrados no *Caderno*, e, ilustramos cada tipologia.

5.2.1 ATIVIDADE DE ESCRITA DE FRASES

Essa atividade consiste na escrita de frases soltas. No exercício da página 15 (cf. Figura 12), é recomendado que o aluno consulte o REPARA e depois escreva frases utilizando os verbos conjugados e as expressões indicados nas colunas.

Figura 12 - Escrever frases soltas 1.

6. Consulta o **REPARA** da página 24 e escreve frases utilizando os tempos verbais e as expressões indicadas nas duas colunas.
Vê o exemplo.

De vez em quando viajamos de barco.

utilizarão	aeronaves
transportei	um tronco
parte	de barco
carregarás	o saco das compras
compraste	uma bicicleta nova
viamos	automóvel

Fonte: Solla e Cruz (1998b, p. 15)

Já no exercício da página 47 (cf. Figura 12), pede-se que o aluno escreva três frases soltas, baseando-se nas palavras retiradas no texto, contudo as frases devem ter a seguinte estrutura: predicado, sujeito e complemento.

⁸⁰ Quando fui professor de português de 6ª classe, tinha a crença de que aprender a gramática era aprender a língua no seu todo.

Figura 13 - Escrita de frases soltas 2.

2. Retira do texto frases simples formadas pelos seguintes elementos:

- Sujeito + predicado
- Sujeito + predicado + c. directo
- Sujeito + predicado + c. directo + um outro complemento

3. Escreve três frases seguindo as indicações da pergunta anterior.

Fonte: Solla e Cruz (1998b, p. 47)

Esses tipos de atividades “não levam o aluno ao conhecimento do que seja o sistema de língua, principalmente para o aluno que não fala português no seu dia a dia” (Correia, 2021, p. 100). Como vimos discutindo ao longo dessa análise, essas atividades se configuram como mecânicas, consistindo apenas em cópias e em repetição de estruturas.

É importante ressaltar que as atividades apresentadas nas figuras 12 e 13 são descontextualizadas. Os exercícios tanto da página 15 quanto da 47 poderiam ser mais valiosos se fossem explorados essa estrutura da língua de forma reflexiva. Com base no pouco domínio escrito e oral em língua portuguesa dos alunos, essa atividade apresenta um desafio para o estudante desta classe (6^a) porque, nessas atividades, o aluno é ensinado apenas a seguir uma fórmula textual. Assim, a abordagem fragmentada dos conteúdos gramaticais pode levar a dificuldade de apropriação da LP. Acrescentando a isso, outro fator é a ausência de exposição ao idioma da instrução fora do ambiente escolar, o que pode dificultar a realização das atividades e desencorajar os alunos.

A seguir, analisamos as atividades voltadas referente à identificação da ordem alfabética.

5.2.2 IDENTIFICAÇÃO DA ORDEM ALFABÉTICA

Levando em conta que a capacidade de identificar a ordem alfabética é fundamental no processo de alfabetização, encontramos no *Caderno*, atividades relacionadas à *Identificação* de ordem das letras e alfabética, ilustradas na figura 13 e na Figura 14. Na atividade da página 32, exige-se que o aluno marque com um ponto nas colunas a ordem em que aparece as letras no alfabeto, ou seja, ordenar alfabeticamente a partir da primeira letra as palavras: “**bichos – caso – inventar – muitas – centopeia –**

neto – avô – pernas – caranguejo – vogais – usar – aberto – harmonia – sinfonia – alfabeto – agora” (Solla e Cruz, 1998b, p. 32 – grifos das autoras). Por outro lado, de acordo com Correia (2021, p. 100), “de nada adianta saber todas as ordens alfabéticas das palavras e seus sinônimos para fazer possíveis substituições sem saber as funções que desempenham ou ainda o sentido que estas substituições podem causar no texto”.

Figura 14 - Identificação de ordem alfabética.

1. Como sabes, cada letra tem o seu lugar certo no alfabeto. Por exemplo, como podes ver no quadro, o **S** situa-se entre o **R** e o **Z**. Agora, faz o mesmo para as outras letras.

	A-D	E-H	I-M	N-Q	R-Z
W					
S					●
O					
F					
B					
K					
G					
D					
P					
J					

2. Põe, por ordem alfabética, só da primeira letra, as seguintes palavras: **bichos - caso - inventar - muitas - centopeia - neto - avô - pernas - caranguejo - vogais - usar - aberto - harmonia - sinfonia - alfabeto - agora.**

3. Põe, por ordem alfabética de todas as suas letras, as seguintes palavras começadas por a: **- agora - avô - azul - aberto - avenida - arado - apressado - azeitona - afiador - avivar - aviso - aéreo - abrigo - achar - atrevido - aumentar - aqui - adubo - abotoar - aço.**

Fonte: Solla e Cruz (1998b, p. 32)

Já na atividade da página 46, ilustrada na figura 15, diferentemente de todas as atividades encontradas no *Caderno*, pede-se que o aluno retire do texto e ordene alfabeticamente as palavras em LG e escreva em frente de cada palavra a tradução em LP.

Figura 15 - Identificação da ordem.

3. Retira do texto e escreve, por ordem alfabética, as palavras escritas em crioulo. Em frente de cada palavra escreve a palavra correspondente em português.

Fonte: Solla e Cruz (1998b, p. 46)

A primeira atividade exige marcação das letras e conseqüentemente a sua ordenação alfabética, o que pode ajudar os alunos no processo de alfabetização. Para realizar a atividade de identificação das palavras em LG, o aluno precisa mobilizar os conhecimentos entre as duas línguas, a LG e a LP. Essa atividade pode oferecer uma excelente oportunidade para utilizar os conhecimentos prévios dos alunos depois compará-la com a LP. Nessa questão, além de do conhecimento da ordem alfabética cabe ao aluno saber o significado dessas palavras em português.

A identificação da ordem alfabética em um contexto multilíngue como o caso da Guiné-Bissau, a inclusão da LG e demais línguas étnicas/materna dos alunos podem auxiliá-los a desenvolverem habilidades linguísticas em LP. Como é sabido, o aluno investe um grande período completando os espaços com os verbos, os pronomes, identificando os adjetivos e classificando um substantivo comum, coletivo ou próprio (Correia, 2021), o que não consideramos um ensino produtivo de língua portuguesa.

A seguir analisamos as atividades relacionadas à *completação de frase* [soltas].

5.2.3 COMPLETAÇÃO DE FRASES

Na atividade de completção de frases [soltas] (cf. Figura 16), pede-se que o aluno complete as lacunas nas frases soltas com os devidos os devidos tempos verbais.

Figura 16 - Completção de frases.

5. Completa as frases seguintes, prestando atenção aos tempos verbais:

- A mãe, hoje, _____ mandioca para o almoço (cozinhar).
- A bainha dos calções vai ficar mal _____ (coser).
- Amanhã, eu _____ peixe para o jantar (cozer).
- A carne mal _____ não sabe bem (cozinhar).
- Para a semana, nós _____ o que ficou mal cosido (descoser).
- Ela _____ esta costura que se está a desmanchar (recoser).

Fonte: Solla e Cruz (1998b, p. 47)

Essa atividade pode contribuir para a internalização dos tempos, se for associada à presença de outros elementos lexicais que dão ideia de passado e futuro. Por outro lado, essa atividade apresenta um enorme desafio aos alunos que poderia ser minimizado se houvesse a comparação dos tempos verbais da LP com a LG.

No tópico a seguir analisamos as atividades de *Classificação de palavras*.

5.2.4 CLASSIFICAÇÃO DE PALAVRAS

Essa atividade visa categorizar as palavras/frases com base na terminologia gramatical. Em atividades desse tipo, o aluno pode obter a capacidade de classificar as palavras de acordo com a sua classe gramatical (cf. Figura 17). Na página 23, o *Caderno* instrui os alunos a preencherem duas tabelas com substantivos e verbos extraídos no texto sobre aviação. Na primeira tabela deve ser preenchida com os substantivos e na segunda com os verbos encontrados no texto.

Figura 17 - Classificação das palavras.

4. Preenche os quadros com palavras retiradas do texto relacionadas com a aviação. Vê o exemplo.

Substantivos	Verbos
<i>balão</i>	<i>pilotar</i>

Fonte: Solla e Cruz (1998b, p. 23)

Já na página 24 (cf. Figura 18), a atividade apresenta uma frase “**Nós viemos** em paz por toda a Humanidade” (Solla e Cruz, 1998b, p. 24) Nela, os alunos precisam indicar o tempo verbal em que se encontra o verbo *Vemos*.

Figura 18 - Classificação das palavras.

3. Repara na frase: “*Nós viemos em paz por toda a Humanidade*”.

- Em que tempo se encontra o verbo?

Fonte: Solla e Cruz (1998b, p. 24)

Essa atividade considerando o nível da proficiência linguística dos alunos, tanto na escrita quanto na leitura, pode apresentar dificuldades. Isso porque a categorização das palavras para um aluno que tem pouco domínio de uma língua pode gerar desmotivação.

Em seguida, analisamos atividades voltadas à conjugação verbal.

5.2.5 CONJUGAÇÃO VERBAL

Essa categoria consiste em explorar a conjugação verbal. O aluno é instruído a conjugar os verbos retirados do texto lido. Assim, na atividade ilustrada na figura 19, solicita-se que o estudante retire do texto cinco verbos e conjugue-os, considerando os tempos do presente e do pretérito (perfeito e imperfeito) do modo indicativo. Levando em conta a importância da conjugação verbal no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua, no contexto guineense, seria relevante abordar a conjugação verbal explorando os verbos em LG. Por exemplo, o verbo regressar é transcrito em LG como *riba*, a sua conjugação de acordo com a instrução da atividade seria: **Bu riba** no presente e **Bu riba ba** no pretérito, que tem única forma para pretérito perfeito e imperfeito, portanto, o acréscimo do morfema *ba*, indica o tempo passado. Já na LP, temos o morfema *va* que dá a ideia de passado (imperfeito) como em *regressava*. A comparação entre as formas do passado nas duas línguas, poderia facilitar o ensino do português.

Figura 19 - Conjugação verbal.

2. Escolhe cinco verbos da entrevista de Sidó e conjuga-os, no modo indicativo nas pessoas e tempos indicados, como no exemplo:

		Presente	Pretérito	
			Perfeito	Imperfeito
<i>Regressar</i>	você	<i>regressa</i>	<i>regressou</i>	<i>regressava</i>
	ele			
	nós			
	tu			
	elas			
	vocês			

Fonte: Solla e Cruz (2998b, p. 78)

De acordo com Cá (2019, p. 107), esse tipo de atividade assim com todas as analisadas se “se baseiam nas perspectivas da memorização”. O material didático, nesse

caso o *Caderno* serve como um instrumento que elimina qualquer possibilidade de abordagem menos estrutural por parte do professor, bem como não promove interações verbais significativas no processo de aprendizagem do português, chegando até a ser um obstáculo severo para a sua aquisição em um contexto multilíngue. Aqui, os professores são apenas cumpridores daquilo que está estabelecida no livro didático. De acordo com Shohamy (2009, p. 49), esses profissionais as vezes atuam como meros agentes que estão ali para cumprir as formulações políticas estabelecidas pelos governantes, sem terem voz na sua formulação, tornando-se, portanto, “soldados do sistema”.

CONCLUSÃO BREVE

O *Caderno de atividades* se limita a apresentar atividades gramaticais que não correspondem ao uso real da língua. Elas se concentram apenas em tarefas como classificação, identificação, conjugação verbal e escrita de frases soltas extraídas dos textos para serem artificialmente estudados. O caderno de atividade também não apresenta atividades voltadas à análise epilinguística apenas metalinguística.

A maioria das atividades encontradas no *Caderno de atividades* são baseadas em frases soltas. Segundo Correia (2021, p. 84), a forma como “as palavras soltas estão organizados no texto, os professores não precisam trazer frases artificiais criadas em casa para atividades dentro de salas de aula, pois o próprio *Caderno de exercícios* já está lotado desses tipos de frases, que não levam a nenhuma reflexão sobre a língua”. Ademais, os textos propostos para leitura no *livro* analisado no capítulo anterior servem como pretexto para as análises das questões ligadas a um ensino de gramática tradicional (metalinguística e estrutural).

Considerando o documento oficial (Guia dos professores), essa guia não traz nada que trate do ensino e aprendizagem da gramática, assim como propostos pelas autoras do LD analisado, apresenta apenas algumas sugestões para a produção de textos.

Durante a análise do *Caderno*, nos deparamos apenas com uma atividade entre dezenas deles que explore a LG, e, essa atividade apenas exige que o aluno faça tradução da palavra encontrada no texto “óleo precioso” (Solla e Cruz, 1998a, p. 45-46) e ordenar essas palavras. Se tivesse mais atividades que comparassem o sistema linguístico da LP e da LG seria mais benéfico tanto para os alunos quanto para os professores.

Considerando a diversidade linguística existente em Guiné-Bissau, na qual a língua de ensino não é a língua materna dos alunos e nem é a segunda língua da maioria dos alunos, a forma como a LP é ensinada apresenta uma lacuna entre a língua de

instrução e os usos linguísticos. Nesse contexto, as atividades propostas pelas autoras deveriam promover a reflexão sobre a LP, o que poderia facilitar mais a aprendizagem desta, em vez de trazer apenas exercícios mecânicos nos quais o aluno é obrigado a copiar apenas o que está no texto para responder as atividades. Assim, de acordo com Cá (2019), com base nas observações de aulas e no material didático utilizado nessas aulas, o ensino de gramática apresenta o uso de frases soltas, descontextualizadas, e definições das variadas classes gramaticais, conforme também observamos em *Comunicar em português* 6.

6 A VISÃO DE GRAMÁTICA DOS PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo *descrever a percepção dos professores sobre o ensino de gramática em geral e no material didático utilizado para o ensino de língua portuguesa para a 6ª classe*. A partir da análise temática (Braun; Clark, 2006) das respostas do questionário, identificamos os seguintes temas: a visão de gramática dos professores, a avaliação dos materiais didáticos e as dificuldades no ensino de gramática.

De uma forma geral, a visão dos professores revela uma abordagem predominantemente tradicional e estruturalista do ensino de gramática em Guiné-Bissau. Essa abordagem se baseia fortemente no ensino de regras gramaticais e na prática de exercícios estruturais. No entanto, em suas respostas também identificamos uma percepção de ensino de gramática fundamentado em uma concepção de língua interacionista.

A seguir, realizamos as análises das falas dos professores, de acordo com os temas mencionados anteriormente.

a) ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA

O ensino tradicional de gramática é, aqui, compreendido como um ensino que foca em regras prescritivas e exercícios de identificação, classificação e aplicação dessas regras. Nos discursos dos professores, nota-se também uma percepção do ensino de gramática como ensino da morfologia, concentrando, especialmente, na explicação das classes de palavras. De acordo com o professor D, “*o ensino da gramática está mais voltado a morfologia, ou seja, classe de palavras*⁸¹” (Professor D). Esse tipo de ensino, segundo Correia (2021), é impulsionado pela ideia de que através do ensino da estrutura

⁸¹ Decidimos manter a originalidade das respostas dos professores sem revisá-los.

das frases e da morfologia, os alunos estarão prontos para produzir textos com coesão e coerência, o que não acontece no contexto guineense. Essa visão de ensino de gramática como ensino de morfologia é corroborada pela maioria dos professores.

Por outro lado, para o professor A:

O ensino de gramática [...] **acontece por meio da interpretação dos textos de vários gêneros textuais** e por intermédio de caderno de exercícios com atividades a serem completadas através **de regras gramaticais estabelecidas da língua português de Portugal**. (Professor A).

Na primeira parte de seu discurso, o professor A ressalta o ensino de gramática a partir de diferentes gêneros, e, na segunda parte, o uso do material didático que se baseia nas normas gramaticais adotadas em Portugal. Sobre o primeiro aspecto, observamos uma percepção de ensino de gramática que considera os textos. Para o professor A, o texto contextualiza o ensino de gramática, enriquecendo, assim, o processo de aprendizagem. Já na segunda percepção, vemos que os exercícios estruturados contribuem para a compreensão e fixação da estrutura da LP.

Ademais, o discurso do professor aborda o uso do português padrão de Portugal e de que este pode introduzir variações que, embora enriquecedoras, podem gerar confusão nos alunos guineenses. Isso porque há diferenças entre o português europeu (PE) e o português de Guiné-Bissau (PGB). Na pronúncia do PE, as vogais tendem a ser mais fechadas e as consoantes são pronunciadas de modo distinto, como o característico “S” chiado no final das palavras. Por outro lado, no PGB, a pronúncia é influenciada pelas línguas locais, trazendo uma articulação mais aberta e clara das vogais, e uma pronúncia geralmente mais suave das consoantes. Quanto à gramática, no PE, há ênfase na forma de pronomes e consoantes, enquanto no PGB, a simplificação gramatical é influenciada pelo uso da língua geral, levando à omissão de artigos definidos e indefinidos e ao uso mais simplificado dos tempos verbais.

Esse discurso do professor corrobora com o que vimos discutindo ao longo deste trabalho de que a prática de ensinar gramática, de maneira descontextualizada, pode resultar em um aprendizado pouco relevante para os estudantes. Na falta de oportunidades para a aplicação prática da língua, os alunos podem encontrar obstáculos na hora de utilizar seus conhecimentos gramaticais na produção escrita e na comunicação oral. Correia (2021) aponta que a ênfase excessiva no ensino da gramática normativa desconsidera o contexto linguístico dos alunos, os quais frequentemente falam a LG como primeira língua. Ainda, para a autora, essa abordagem precisa ser adaptada à realidade linguística dos alunos. Esta prática de ensino, segundo Cá (2019) e Correia (2021), reflete

um ensino de gramática mecanicista, o que pode limitar a compreensão holística da língua e não ajuda no desenvolvimento de habilidades comunicativas, que é fundamental para o uso eficaz da língua em situações reais.

Ademais o ensino de língua e/ou da gramática em Guiné-Bissau é caracterizado por um modelo de ensino estruturalista, baseado na forma da língua e, na minha experiência como professor, na memorização das regras gramaticais de forma isolada e descontextualizada.

Essa visão de que o ensino de gramática desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos é destacada na fala do professor B.

*a abordagem da gramática ajuda o aluno a melhorar a habilidade de escrever, sim na verdade **ajuda a habilidade de escrever, porque o aluno já sabe e distinguir os sons e pronúncias das palavras, porque através da gramática faz-nos compreender muitas coisas como caso de pessoas e o verbo nos tempos deferentes. Dessa forma dão a compreensão e habilidade em termo da escrita (Professor B).***

O professor B acredita que o ensino tradicional da gramática melhora a habilidade escrita dos alunos e ajuda a entender diversos aspectos gramaticais como a conjugação verbal em diferentes tempos e o uso correto dos pronomes. Essa visão é também evidenciada nas respostas da maioria dos professores, mostrando uma continuidade dessa prática de ensino de língua nas salas de aula.

Os professores enfatizam a importância das regras prescritivas e da morfologia, no ensino de gramática em Guiné-Bissau. Eles tendem a focar na identificação, classificação e aplicação das regras gramaticais. O professor D destaca a relevância da morfologia, “*o ensino da gramática está mais voltado a **morfologia**, ou seja, classe de palavras*”, enquanto o professor E critica o ensino fragmentado, sugerindo a integração com diferentes eixos da língua como leitura e escrita. Em suas palavras: “*o ensino da gramática na minha turma é tão simples, **ensinando a gramática de uma forma isolada, acho eu que é uma forma de ensinar muito errada, mas assim a gramática deve ser ensinada incluindo alguns aspectos linguísticos tais como diálogo, leitura, redação e muito mais***”.

Correia (2021) e Cá (2019) apontam que o foco excessivo na gramática normativa ignora o contexto linguístico dos alunos e não promove habilidades comunicativas fundamentais. Destaca-se como crucial adaptar os métodos de ensino à realidade dos alunos e integrar aspectos comunicativos para uma aprendizagem eficaz. De acordo com Cá (2019), embora compreender as normas gramaticais seja fundamental, é essencial que

a educação linguística aborde também aspectos comunicativos, visando preparar os alunos para interações reais no idioma de ensino.

Considerando esse aspecto, o ensino de LP não se deve limitar apenas em ensinar a gramática (tradicional), como vimos enfatizando ao longo desse estudo. Os professores não devem se limitar a serem apenas transmissores de ideologias linguísticas presentes em materiais didáticos ao contrário, devem se enxergar como agentes sociais conscientes das questões políticas e ideológicas envolvidas nos idiomas que estão ensinando. Para Shohamy (2009),

Os professores não devem se ver como ‘apenas’ ensinando línguas ou como responsáveis por cumprir ordens. Em vez disso, devem se considerar atores sociais cientes das agendas carregadas que estão ajudando a concretizar através de seu ensino e, portanto, devem fornecer contribuições diferenciadas e bem-informadas por meio de um envolvimento ativo na criação das Políticas de Educação Linguística (PEL)⁸² (Shohamy, 2009, p. 49).

A seguir analisamos os discursos dos professores com relação ao ensino tradicional de gramática.

b) ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA COMO MEIO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS

No que se refere à relação entre ensino de gramática e desenvolvimento de habilidades comunicativas, de acordo com as respostas dos professores, identificamos uma percepção da maioria dos colaboradores de que o ensino tradicional da gramática pode melhorar as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir.

De acordo com o Gráfico 2, 78% acredita que o ensino “tradicional” (acréscimo nosso) de gramática favorece o desenvolvimento das habilidades de ler e ouvir, contrapondo-se a 11% que não acreditam. Por outro lado, 67% acreditam no desenvolvimento da habilidade de escrever e falar ao contrário de 22% que discordam.

⁸² No original: teachers should not view themselves as ‘just’ teaching languages, or as responsible for carrying out orders. Rather, they should view themselves as social actors who are aware of the loaded agendas that they are helping to realize through their teaching and who should, therefore, provide differentiated and well-informed input through active involvement in the creation of LEPs (Shohamy, 2009, p. 49).

Gráfico 2 - As habilidades linguísticas.



Fonte: da elaboração própria (2024)

De acordo com as falas dos colaboradores, é perceptível que a maioria concorda que o ensino (tradicional) da gramática proporciona ao aluno a aquisição das habilidades linguísticas acima indicadas e poucos discordam dessa ideia, afóra ainda alguns responderam “de certo modo” ou “muito pouco”.

No que concerne à habilidade de leitura, o Professor G destaca a relevância da gramática no processo de leitura, principalmente para uma interpretação precisa da pontuação e acentuação. Para o professor, o ensino tradicional da gramática “*ajuda o aluno a melhorar a habilidade de ler porque facilita-lhes nos sinais de pontuação e acentuação e também saber o ritmo de leitura*” (Professor G). Considerando a realidade dos alunos e por nossa experiência com alunos desse nível de escolaridade (6ª classe), os alunos enfrentam enormes dificuldades na aprendizagem da leitura. Por essa razão, ensinar o aluno a utilizar sinais de pontuações e acentuação gráfica não vai lhes ajudar a desenvolver as habilidades propostas nos livros didáticos. Portanto, a leitura que o professor trata refere-se à leitura como decodificação, porque os alunos são levados a memorizar todas as letras, palavras e frases.

Por outro lado, o professor H tem uma percepção diferente. Para ele, “*(..) estas abordagens ajuda os alunos a compreender a classe de certas palavras, em termo da leitura os alunos costumam ter um pouco de dificuldades, porque o caderno não desenvolveu a atividade ligada a competência da leitura*”. Em outras palavras, os alunos enfrentam dificuldades referentes à leitura, isso porque o caderno de atividade não traz exercícios que proporcionem o desenvolvimento dessa habilidade.

Já em relação à habilidade de escrever, para o professor C o aluno ao ver a forma correta de escrever uma palavra ele as fixa para poder usá-la de forma correta. “*(...), porque o aluno ao ver forma correta de escrever duma palavra os alunos costumam fixa-la, sendo assim vai usa-la corretamente as palavras exploradas no texto*” (Professor C). Essa observação ressalta a relação entre escrita ortográfica e ensino de gramática. De

acordo com o professor, quando os alunos visualizam a grafia correta de uma palavra, eles costumam memorizá-la e empregá-la de maneira correta em seus próprios textos.

E o professor F também enfatiza que “*ajuda sim, como acabei de confirmar [abacado⁸³] acima como **conhece as letras distinguir consoantes e vogais**” (Professor F). Neste contexto, o professor F salienta a importância do entendimento das letras e da habilidade de diferenciar consoantes de vogais como pilares essenciais para o desenvolvimento da escrita. Essa perspectiva reforça a ideia de que um conhecimento sólido do alfabeto e das diferentes categorias de letras é indispensável para dominar a escrita da língua. Na concepção do professor, a partir de distinção dos sons nas palavras, o aluno pode desenvolver a habilidade de escrever. Mesmo que o domínio da gramática possa aprimorar a habilidade de escrever, é essencial combiná-lo com atividades de leitura e escrita. Sobre esse aspecto, Correia (2021, p. 53) “argumenta que o simples ensino de regras gramaticais não é suficiente para desenvolver a competência escrita dos alunos”.*

Em relação à habilidade de falar, o Professor F afirma que o ensino da gramática “*ajuda o aluno a melhorar a habilidade de falar*”, porque ele já conhece as regras gramaticais. Já para o professor E esse ensino não ajuda o aluno a desenvolver a habilidade de falar. Segundo ele,

*para falar uma língua tem que basear mais no diálogo entre duas ou mais pessoas, quer dizer, praticar ou interagir dentro da sala de aulas. **Mas nos materiais acima citados tem poucas práticas.** Veja lá, o aluno que estuda português 11 anos não consegue falar corretamente a língua portuguesa, mas estuda mesmo na Guiné-Bissau inglês ou francês menos de 6 meses, começa logo a falar corretamente essas línguas, porque têm boas práticas de diálogo e os materiais estão bem organizados (Professor E).*

O professor enfatiza a relevância da prática e da interação no processo de aprendizagem, defendendo que a comunicação entre indivíduos, principalmente em um contexto de aula, é essencial para atingir fluência em uma língua. No entanto, os materiais didáticos em uso, além de serem insuficientes, não contemplam, de forma eficiente, atividades de interação verbal. A fala do professor E corrobora com o argumento de Antunes (2007) de que não basta conhecer a gramática para poder falar uma língua e/ou adquirir as diferentes habilidades linguísticas, argumento ao qual concordamos. Isso porque os alunos das escolas da Guiné-Bissau enfrentam enormes dificuldades no que tange a falar a LP, e, no que tange às outras habilidades, porque não tem interação nessa língua fora do ambiente escolar.

⁸³ O termo *abacado* é exclusivo do português guineense, ele é usado quando se refere a um assunto ou informação já dito anteriormente.

Concernente à habilidade de ouvir, o professor F afirma que o ensino (tradicional) da gramática, “*ajuda a melhorar a habilidade de falar uma vez que conheça as regras gramaticais*”. Considerando o discurso do professor F, fica evidente a íntima relação entre conhecimento gramatical e habilidade de falar. Já para o professor G, o ensino (tradicional) de gramática ajuda o aluno a adquirir a habilidade de falar “*porque ele conhece diferentes tipos de sinais de pontuação e tipos de frases, assim respeitando a concordância de gênero e número na escrita*”. Em suma, ambos os professores destacam a relevância da gramática para o desenvolvimento da fala.

Adotar práticas comunicativas e considerar a influência do crioulo e das línguas locais são elementos essenciais para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz e pertinente. Dessa forma, os estudantes não apenas aprenderão as normas gramaticais, mas também serão capazes de aplicá-las de maneira prática e funcional em suas interações cotidianas. Segundo Antunes (2007, p. 54), o fundamento de que para saber falar uma língua é preciso conhecer a gramática e que o “a gramática equivale à língua” constitui um equívoco que precisa ser quebrada.

A seguir, analisamos o tópico o papel dos instrumentos linguísticos usados pelos professores no ensino de gramática.

c) PAPEL DAS GRAMÁTICAS E DICIONÁRIOS NO ENSINO DE GRAMÁTICA

As gramáticas e os dicionários têm funções essenciais no processo de ensino da língua portuguesa. Enquanto as gramáticas apresentam as regras da língua, os dicionários ampliam o repertório vocabular e fornecem informações sobre o contexto de uso das palavras. Os professores se utilizam das gramáticas com o intuito de planejar aulas e elaborar atividades. Segundo Correia (2021, p. 62), “as gramáticas fornecem uma base teórica sólida que auxilia os professores na elaboração de atividades didáticas e na explicação de fenômenos linguísticos”.

Para o professor E, “*eu sempre consulto gramáticas antigas, atuais e na Internet para poder enriquecer as atividades que se encontram nestes materiais*”. Já o professor A afirma:

eu utilize muito outros materiais como: textos de notícias, contos, atividades cotidianas de vida de estudantes e muito mais para entender como a gramática funciona no meio da diversidade linguística que existe entre estudantes e a própria sociedade. O papel e atuação do professor em sala de aula compete em buscar ferramentas para desempenhar seu trabalho, bem como, saber que materiais didáticos de nível de sexto ano é antigo e hoje, tem muitas coisas nele que tem que ser atualizada (Professor A).

O professor A afirma que utiliza uma diversidade de textos, tais como notícias, narrativas e situações do dia a dia dos alunos, a fim de ensinar gramática de maneira contextualizada, promovendo a reflexão sobre a pluralidade linguística existente entre os

estudantes e na comunidade. Reconhecendo a importância da busca constante por novas abordagens para aprimorar o processo de ensino, o professor faz uma crítica ao material didático, enfatizando a sua antiguidade e a necessidade de atualização deste material. A consulta às gramáticas e aos dicionários pelos professores se explica porque os conteúdos dos materiais didáticos em uso nas escolas são limitados, por isso para elaborarem os planos de aulas os professores recorrem a esses materiais.

Para além desses materiais, os professores recorrem também a outros que acharem relevantes. Considerando a minha experiência como professor em Guiné-Bissau, e sobretudo, desta classe, muitas vezes utilizamos apostilas com conteúdo recortado da gramática normativa como meio para o ensino da língua, seguindo à risca o que está nesse material. Reconhece-se que é necessário a contextualização da gramática no uso real da língua para que possa facilitar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os livros didáticos influenciam significativamente as práticas dos professores, servindo como *mecanismo de política linguística* e refletindo ideologias linguísticas (Shohamy, 2006) que precisam ser constantemente revisadas para atender às necessidades dos alunos. A integração de atividades epilinguísticas e uma maior contextualização cultural podem potencializar o ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

5.1 AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Nesse tópico, analisamos as respostas dos colaboradores (professores), relacionadas à avaliação do material didático usado para o ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau. Dividimos o tópico em dois a saber: os aspectos positivos e os negativos do ensino de gramática. Nesse tema, a maioria dos professores vê o material didático como positivo.

a) ASPECTOS POSITIVOS

Adentrando a análise dos discursos dos professores, a adequação do conteúdo às classes e à realidade guineense é destacada como um aspecto positivo. Para o professor D, o material didático é “*adequado, porque os itens relacionados são da realidade guineense*”. O professor ressalta a importância de um elemento fundamental na avaliação de todo material educativo: sua adequação ao público-alvo. A presença de temas voltados à realidade de Guiné-Bissau pode atrair o interesse dos alunos, o que pode ajudar o ensino

de LP. Quando os materiais didáticos estão alinhados com a vivência dos alunos, estes se mostram mais motivados e envolvidos. Explorar tópicos presentes no dia a dia dos estudantes pode auxiliar na compreensão do conteúdo e na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Já para o professor I, *“a abordagem é feita de maneira clara e concisa, facilitando o trabalho do professor e a compreensão do aluno simultaneamente”*. Na visão do professor I, é ressaltada a importância da clareza e concisão no material didático. Para o professor, o material didático torna os conteúdos compreensíveis, contribuindo para o trabalho do professor. Com isso, os professores podem focar em atividades interativas e na aplicação prática do conhecimento, evitando gastar tempo desnecessário elucidando o material. Para os alunos, a clareza do material facilita a compreensão do conteúdo, evitando possíveis ambiguidades que poderiam confundi-los. Esse aspecto é crucial em ambientes multilíngues, o que pode contribuir para superar barreiras linguísticas.

Quanto as habilidades linguísticas relacionada a ler, para o professor G, *“(…), ajuda o aluno a melhorar a habilidade de ler porque facilita-lhes nos sinais de pontuação e acentuação e também saber o ritmo de leitura.”*. O comentário do professor G ressalta a relação entre a leitura e aspectos ortográficos como pontuação e acentuação, revelando uma visão de gramática tradicional. Ademais, o professor destaca a entonação como um efeito positivo do ensino de gramática, evidenciando a habilidade de leitura em voz alta.

Quanto a habilidade de escrever, para o professor B:

A abordagem da gramática ajuda o aluno a melhorar a habilidade de escrever, sim na verdade ajuda a habilidade de escrever, porque o aluno já sabe e distinguir os sons e pronúncias das palavras, porque através da gramática faz-nos compreender muitas coisas como caso de pessoas e o verbo nos tempos deferentes. Dessa forma dão a compreensão e habilidade em termo da escrita (Professor B).

De acordo com o professor B, a escrita dos estudantes é aprimorada por meio da abordagem gramatical. É notória na explicação a íntima relação entre a habilidade de escrever e a abordagem tradicional de gramática. Aqui, é evidenciada uma visão de escrita ortográfica. Embora seja um aspecto importante, é fundamental incorporar práticas de produção escrita para obter o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Para a habilidade de falar, o professor G defende que o ensino de gramática aprimora a capacidade de expressão oral dos estudantes. Para respaldar sua afirmação, ele

menciona casos concretos de conceitos gramaticais, a exemplo de pronomes, verbos, tempos e modos. Para ele: *“ajuda o aluno a melhorar a habilidade de falar através de conhecimento adquirido na gramática, como por exemplo: de pronomes, verbos, tempos e modos”*.

De acordo com o professor, a habilidade de comunicação oral dos estudantes está relacionada a uma abordagem tradicional de gramática. Ao receberem um ensinamento estruturado sobre pronomes, verbos, tempos e modos, os alunos conseguem se comunicar em LP. Nessa perspectiva, interpretamos que o conhecimento dos pronomes pode ajudar os alunos na retomada de informações, o que torna a fala mais fluida, bem como o conhecimento dos tempos verbais pode possibilitar expressar ações em diferentes momentos e com sentidos diversos. Em Guiné-Bissau onde a diversidade de idiomas e a falta de recursos educacionais podem ser obstáculos, o ensino da gramática contribui para o desenvolvimento da expressão oral. Contudo, para desenvolvê-la é imprescindível que o ensino gramatical seja complementado com práticas regulares de conversação. Essas práticas possibilitam que os estudantes apliquem seus conhecimentos em situações reais de comunicação, solidificando sua aprendizagem e aumentando sua confiança ao falar. Dessa forma, a eficácia do conhecimento gramatical é potencializada quando os alunos têm oportunidades de utilizar o idioma de forma prática e interativa.

Já no que tange a habilidade ouvir, o professor C afirma que as informações transmitidas durante as aulas auxiliam os estudantes a aperfeiçoarem sua habilidade de compreensão auditiva. Assim, *“porque quando professor está a explicar, nesse sentido os alunos aproveitam ocasião para melhorar a sua **compreensão oral**”* (Professor C). De acordo com ele, as explicações do professor são essenciais para aprimorar a capacidade de audição na língua portuguesa dos estudantes. Em outras palavras, na visão do professor, ao escutar com atenção, os alunos desenvolvem sua habilidade de compreender e interpretar a língua falada.

Adicionalmente, as explicações do professor frequentemente vêm acompanhadas de exemplos, repetições e reformulações, contribuindo para que os estudantes assimilem o conteúdo e se acostumem com diversas formas de expressão. Essa prática é de extrema importância, sobretudo em cenários educacionais como o da Guiné-Bissau, onde a exposição à linguagem verbal em português é restrita.

Aproveitar cada momento em sala de aula possibilita aos alunos praticar o conhecimento da língua, facilitando a comunicação eficiente em situações do dia a dia.

Consequentemente, a interação verbal com o docente amplia a competência comunicativa dos estudantes.

A seguir, analisamos as respostas dos professores com relação aos aspectos negativos.

b) ASPECTOS NEGATIVOS

Livros didáticos têm uma importância fundamental na educação linguística, principalmente quando o contexto escolar não tem tanta diversidade de materiais didáticos. Ao contrário do subtema anterior, os professores também têm críticas em relação ao material didático utilizado. De acordo com o professor H, o ensino de gramática auxilia os estudantes na compreensão das categorias de palavras. Contudo, o professor ainda acrescenta que os alunos encontram obstáculos na leitura devido às atividades dos cadernos que não foram elaboradas para promover tal habilidade de forma eficaz. Nas palavras do professor H, o material didático *“em tópicos estas abordagens ajuda os alunos a compreender a classe de certas palavras, em termo da leitura os alunos costumam ter um pouco de dificuldades, porque o caderno não desenvolveu a atividade ligada a competência da leitura”*.

O professor enfatiza um aspecto relevante relacionado ao ensino de gramática: o foco nas classes gramaticais. Porém, identifica uma lacuna importante nas atividades de leitura em sala de aula. Isso evidencia a urgência de um currículo mais abrangente que contemple tanto o entendimento da gramática quanto à prática da leitura.

Segundo Correia (2021),

num contexto como a da Guiné-Bissau, em que a língua portuguesa é uma língua adicional para a maioria parte dos alunos que chegam à escola, a atividade de leitura centrada apenas no que o aluno vê no texto cria também uma visão limitada do que seja a língua portuguesa da qual ele aprende e precisa usá-la para atuar socialmente, principalmente, na esfera escolar ou acadêmica (Correia, 2021, p. 93).

Nesse sentido, podemos interpretar que o ensino de leitura deveria abranger uma diversidade de gêneros textuais, incluindo aqueles que podem ser utilizados no dia a dia dos estudantes. Cá (2015), por sua vez, afirma que a leitura e a escrita são abordadas de maneira exclusivamente monolíngue, sem considerar o plurilinguismo, o que torna mais complicado o desenvolvimento de competências linguísticas. Com base na minha experiência como professor, mesmo que o professor inclua algumas palavras nas línguas maternas dos alunos, com exceção da LG, as línguas maternas não são mobilizadas no ensino da língua portuguesa.

Para a habilidade de escrever, o professor E discorda que o ensino tradicional da gramática não proporciona aos alunos o desenvolvimento dessa habilidade, isso porque, *“as atividades da escrita são insuficientes não dá para melhorar como almejamos”*. A falta de mais atividades restringe o aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes, dificultando seu alcance de um bom nível de proficiência. É preciso ampliar tanto a quantidade quanto a qualidade das tarefas de leitura e escrita, incluindo práticas que explorem distintos gêneros textuais.

No que tange a habilidade de falar, o professor E aponta a falta de prática e interação nas aulas, o que impede os alunos de desenvolverem a fluência na língua portuguesa, ao contrário do que acontece com inglês e com o francês.

Não, para falar uma língua tem que basear mais no diálogo entre duas ou mais pessoas, quer dizer, praticar ou interagir dentro da sala de aulas. Mas nos materiais acima citados tem poucas práticas. Veja lá, o aluno que estuda português 11 anos não consegue falar corretamente a língua portuguesa, mas estuda mesmo na Guiné-Bissau inglês ou francês menos de 6 meses, começa logo a falar corretamente essas línguas, porque têm boas práticas de diálogo e os materiais estão bem organizados (Professor E - Grifos nossos)

Esse discurso do professor E corrobora com a nossa visão de que o ensino de línguas estrangeiras apresenta mais eficácia em Guiné-Bissau do que o da língua portuguesa, que é meio de instrução e disciplina escolar. Os alunos enfrentam dificuldades no quesito a proficiência em LP porque não há interação nessa língua nas salas de aula assim como nos recintos escolares e fora delas, esse fator é motivado pela prática de *bullying* que eles sofrem quando forem expressar em LP e cometerem um erro gramática esse aluno é vaiado até pelo professor, isso leva a não falar para não sofrer o *bullying*, diferentemente das línguas estrangeiras o inglês e francês que o aluno não terá vergonha em falar em qualquer lugar e situação porque será admirado e mesmo não falando inicialmente de forma correta não vai haver ninguém que o corrija porque poucas pessoas é que sabem falar essas línguas. Essa prática é que permite que o aluno tenha a melhor proficiência dessas línguas em detrimento da LP.

Já para habilidade de ouvir, o professor A afirma:

Ouvir é também entender, ou seja, ouvir é perceber o que está sendo dito, e saber interpretá-la. Pois ensinar regras gramaticais a partir dos textos do livro didático e caderno de atividades, acredito eu que ajuda muito pouco em saber ouvir se a língua portuguesa que se fala no país, pois, o país é multiétnico (professor A).

De acordo com o Professor A, escutar não se limita apenas à capacidade de ouvir, mas também inclui a compreensão do conteúdo expresso. Ele argumenta que ensinar regras gramaticais tem pouca influência no desenvolvimento da habilidade de ouvir,

sobretudo em nações multiétnicas como Guiné-Bissau, onde a diversidade linguística é grande.

A seguir, analisamos os discursos dos professores voltados às dificuldades encontradas no ensino de gramática.

5.2 AS DIFICULDADES NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Nesse tópico, analisamos os discursos dos professores relacionadas às dificuldades enfrentadas no processo de ensino de gramática em Guiné-Bissau, a saber: a diversidade linguística, materiais didáticos, a língua portuguesa como meio de instrução e, por fim, a defasagem dos alunos advindas das outras classes.

a) DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

A ausência de atenção à diversidade linguística nos materiais didáticos representa um desafio relevante, prejudicando o processo de aprendizagem dos alunos que falam suas línguas maternas. Em relação a esse tópico, o professor A enfatiza a variação linguística, a falta de interação dialógica em LP e a não contemplação da diversidade linguística nos materiais didáticos como empecilhos na aprendizagem de LP.

Dificuldade maior é a grande variação linguística que existe entre múltiplas línguas materna de meus e minhas alunos/as, (...), não contemplação da variação linguística entre línguas maternas e português na nos materiais didáticos e nos currículos escolares. (Professor A).

A aquisição de uma língua ocorre de forma mais eficiente quando os alunos são expostos a um *input*, o que não acontece em Guiné-Bissau em relação à língua portuguesa. Nesse sentido, Cá (2015) enfatiza a convivência de diversas línguas e a ausência de definições precisas quanto ao papel de cada uma na sociedade tornam a situação de aprendizagem de LP mais complexa.

Para o professor G, “1ª dificuldade do ensino de gramática na minha turma de 6ª classe é a cultura que os alunos têm, 2ª falta de materiais didáticos que permite professor trabalhar com facilidade”. O Professor G destaca dois pontos fundamentais que representam desafios no ensino de gramática para sua turma do 6º ano: a diversidade cultural e ausência de materiais didáticos. Interpretamos, aqui, a cultura como língua, ou seja, uma diversidade de culturas e línguas. Ambas as questões demandam atenção para aprimorar a qualidade do ensino de gramática.

Já o professor E destaca que os erros na LP cometidos pelos alunos resulta nas traduções diretas da língua materna para LP e também enfatiza a falta de materiais

adequados para o ensino. Assim, “*as dificuldades são enormes porque os alunos fazem traduções diretas com as línguas maternas o que leva a cometerem erros graves, isso acontece por falta de materiais apropriados para ensino da gramática na minha turma*” (Professor E – grifos nosso). Embora o professor E não tenha destacado explicitamente a diversidade linguística como uma dificuldade no ensino de gramática, a informação das “traduções diretas” revela esse aspecto.

Em nosso corpus, a maioria dos professores destacou a diversidade linguística como fator de insucesso escolar, visto que as práticas linguísticas dos alunos serem realizadas em suas línguas étnicas e/ou na LG, o que torna difícil aprender a LP. Segundo Cá (2015), frequentemente, a língua materna dos alunos pode impactar no desenvolvimento da alfabetização e habilidades de leitura e escrita em português. Ao longo deste trabalho, reiteramos que o uso da LG nas escolas pode tornar mais fácil o processo de aprendizagem da leitura e escrita em LP, ao passo que a instrução puramente em português representa um desafio tanto para professores quanto alunos.

b) MATERIAIS DIDÁTICOS

O uso de materiais didáticos apropriados é essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de uma língua. Em Guiné-Bissau, há uma ausência de recursos educacionais e, principalmente, aqueles que levem em conta a variedade linguística e cultural dos estudantes. Destaca-se a importância de abordar temas que representem a sociedade guineense, além de adotar abordagens que valorizem as línguas étnicas dos alunos (Cá, 2015). Segundo Cá (2015),

é preciso levar em consideração as riquezas culturais e linguísticas dos alunos que são necessárias à construção da identidade guineense e valorizar a diversidade linguística na sala de aula. Julgamos importante pensar uma educação a partir de uma perspectiva plurilíngue” (Cá, 2015, p. 167).

Em nosso *corpus*, a maioria dos professores destacam a insuficiência dos materiais didáticos para o ensino da gramática. Para o professor I, “*a falta de materiais didáticos por parte de alguns alunos devido à insuficiência econômica*”. Para ele, a insuficiência econômica também influencia na aprendizagem. Baseando na minha experiência, uma das dificuldades na aprendizagem dos alunos estava relacionadas a esse fator, porque durante o período da colheita, principalmente nas zonas rurais, os alunos são obrigados a irem trabalhar no campo ajudando os pais. Nesse período, muitos alunos abandonam a escola e alguns têm pouco tempo para estudar em casa

Os professores destacam a necessidade de materiais didáticos que abordem a diversidade linguística. Assim para o professor A: (...) *não contemplação da variação linguística entre línguas maternas e português na nos materiais didáticos e nos currículos escolares* (...). O discurso do professor corrobora com as discussões feitas durante este estudo e de outros estudos, por exemplo, Cá (2019), atualmente, simplesmente ensinar um aluno a ler e escrever não é suficiente. É fundamental que ele domine a língua de maneira crítica e em diferentes contextos sociais, enquanto também avalia suas próprias maneiras de usar a linguagem.

A seguir analisamos os discursos dos professores relacionadas ao uso do português como meio de instrução.

c) PORTUGUÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO

Como afirmamos anteriormente, a LP é o meio de instrução e os alunos só têm contato com essa língua nas escolas, portanto, não existe interação nessa língua fora da escola, o que veio a ser confirmada nas falas dos professores. Para o professor A, a falta de interação em LP e o método do ensino desta língua constitui a grande dificuldade na aprendizagem. “[...] *falta de prática da língua portuguesa nas atividades cotidianas das crianças, [...] outro fator é, ensinar ou aprender língua português como próprio português*” (Professor A).

O Professor A levanta pontos cruciais que impactam a eficácia da aprendizagem do português nas escolas da Guiné-Bissau. A ausência de prática diária do português reflete a situação de um país onde diversas línguas locais são predominantes utilizadas no cotidiano, enquanto o português fica muitas vezes limitado ao ambiente escolar. Essa desconexão entre a língua usada para instrução e a língua falada no dia a dia dificulta a aquisição e fluente do português.

Além disso, ensinar o português como se fosse a língua materna dos alunos ignora a complexidade e diversidade linguística existente nas salas de aula. Segundo Cá (2019) para muitos alunos, o português não é a primeira e nem a segunda língua, então práticas de ensino que não levam em conta essas situações costumam ser menos eficazes. É importante adotar abordagens que reconheçam e incorporem a realidade linguística dos alunos. Nesse sentido, Correia (2021) enfatiza a relevância de ajustar o ensino da língua portuguesa às diversidades culturais e linguísticas de Guiné-Bissau, propondo uma revisão nas estratégias de ensino para abraçar com mais precisão a riqueza linguística do país.

De acordo com Spolsky (2021) citando Walter (2003, 2008), a decisão sobre qual idioma utilizar como língua de instrução é crucial para garantir a eficácia do processo educacional. Ainda ele “estimou que para pelo menos um terço das crianças na escola (...) a escola é conduzida numa língua que não compreendem⁸⁴” (Spolsky, 2021, p. 27 – grifos nosso). É o que tem ocorrido em Guiné-Bissau, onde muitos alunos, principalmente, oriundos da zona rural enfrentam grandes dificuldades em termos linguísticos, isso porque o seu primeiro e único contato com a língua de instrução é na escola.

Para que haja um ensino de LP eficaz seria necessário que os professores recriem a política oficial, que visa obrigar o uso exclusivo da língua de instrução na escola, à realidade linguística dos alunos, utilizando a variedade local e/ou a LG assim como enfatiza Spolsky (2021, p. 27): “a eficácia de uma política linguística escolar pode ser enfraquecida pela necessidade ou vontade de muitos professores ignorarem a política oficial e utilizarem a variedade local⁸⁵”.

d) DEFASAGEM DOS ALUNOS ADVINDA DE OUTRAS CLASSES

O ensino de LP na 6ª classe enfrenta grandes desafios, visto que muitas vezes os alunos saem de classe anterior, a 5ª classe, com dificuldades nas quatro habilidades (ler, escrever falar e ouvir). De acordo com o Regulamento do Sistema de Avaliação para o Ensino Básico e Secundário (RSA), os alunos de anos iniciais de cada ciclo não devem realizar as avaliações finais. Estas avaliações

compreendem diagnósticos, feitos no início de cada ano de escolaridade, aplicadas a todos níveis do Ensino Básico; avaliação formativa, de caráter contínuo; avaliação sumativa, realizada no final de cada período letivo e a avaliação aferida, que visa o controlo da qualidade de sistema educativo a nível nacional e local, realizada a qualquer momento do ano letivo (Cunha, 2022, p. 21).

A ausência dessas avaliações pode ser um dos fatores que faz com que muitos alunos passem de 5ª para 6ª classe com dificuldades porque as únicas avaliações consideradas são a avaliação formava e diagnostica e formativa. De acordo com o professor B,

as dificuldades que se verifica muitas vezes quando o aluno não sai bem na classe anterior as vezes dificultam nas compreensões, também se ainda esse aluno não sabe ler e não conhecem bem as letras dão grande dificuldade

⁸⁴ No original: He estimated that for at least a third of the children in school (...), school is conducted in a language that they do not understand (Spolsky, 2021, p. 27).

⁸⁵ No original: The effectiveness of a school language policy may be weakened by the need or willingness of many teachers to ignore official policy and use the local variety (Spolsky, 2021, p. 27).

isso se verifica na minha sala (turma) nesse ano 2024 tem alguns alunos de 6º que não podem nem sabem ler isso dificulta muito (Professor B – grifos nosso).

Na fala do Professor B, é ressaltado um problema crucial no sistema educacional: a promoção de estudantes para níveis mais avançados sem que tenham adquirido as competências básicas essenciais, como a habilidade de leitura no sentido de codificação. Esse cenário acarreta desafios adicionais nas etapas posteriores, uma vez que os alunos não possuem a base fundamental para acompanhar os conteúdos do próximo ano. A ausência de competências em leitura e em escrita representa um entrave significativo que prejudica o progresso escolar e, potencialmente, induz a um ciclo de insucesso escolar.

A mesma visão tem o professor C: *“dificuldades do ensino da gramática no 6º ano da escolaridade está condicionada pela mão preparação, ou seja, insucesso no 5º ano*. Ele identifica um ponto crítico que prejudica o ensino de gramática no 6º ano: a preparação deficiente dos alunos devido ao fracasso no ano anterior, resultando em lacunas significativas no conhecimento básico de gramática dos alunos que ingressam no 6º ano, dificultando a compreensão dos conteúdos.

Quando os estudantes não desenvolvem as habilidades necessárias no 5º ano, enfrentam desafios significativos no ano seguinte. Para evitar possíveis obstáculos nos anos posteriores, é essencial fortalecer as competências básicas durante a transição entre as séries. É importante intervir a tempo para evitar que as lacunas se acumulem. É fundamental também que os estudantes dominem os conceitos gramaticais fundamentais antes de adentrar em conteúdos mais avançados. De acordo com Correia (2021), para melhorar o ensino de língua portuguesa, é fundamental construir uma base sólida desde as séries iniciais e adotar materiais que representem as singularidades culturais e linguísticas dos estudantes.

A situação de promover alunos sem que tenham adquirido habilidades básicas fundamentais, como leitura e escrita, representa um desafio. Com isso, é importante que haja políticas linguísticas educacionais que garantam que os alunos adquiram as habilidades fundamentais antes de avançar para níveis mais avançados, evitando um ciclo de insucesso escolar como o que acontece em Guiné-Bissau.

BREVE CONCLUSÕES

Nesta parte da análise, observamos que a percepção dos professores sobre o material didático utilizado é ambivalente, ou seja, ora destacam os aspectos positivos, ora os aspectos negativos do livro e do Caderno de Atividades. No que se refere ao último

aspecto, como vimos discutindo ao longo deste trabalho, os materiais didáticos em uso em Guiné-Bissau carecem de adequação, seja porque são muitos antigos, tendo sido elaborados na década de 90, seja porque não levam em conta a realidade sociolinguística dos alunos a que estes se destinam. Essa visão é corroborada por Cá (2019) que argumenta que os materiais didáticos não consideram a adequação à diversidade linguística dos alunos, o que resulta em dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. E de igual forma, Correia (2021) aponta que os livros não tratam de forma satisfatória a riqueza da diversidade linguística e cultural presente nos estudantes. Esta percepção presente na revisão de literatura foi confirmada no discurso dos professores.

Uma dificuldade identificada no ensino de gramática é o uso do português como língua de instrução, o que pode ser uma consequência da desconsideração da realidade sociolinguística dos alunos. Diante de uma política linguística declarada que desconsidera esse contexto sociolinguístico, as políticas linguísticas praticadas para o ensino de gramática estão envoltas em enormes desafios que é ensinar a língua portuguesa utilizando a língua portuguesa.

A análise dos materiais didáticos e das dificuldades no ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau a partir dos discursos dos professores, revela a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e adequada à realidade cultural e linguística dos alunos. As críticas e observações dos professores corroboram com os argumentos de Spolsky (2021) e Shohamy (2009) sobre a importância de políticas linguísticas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural, promovendo uma educação mais eficaz e inclusiva.

Na visão dos professores, a carência de materiais didáticos é um problema para o ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau. Ou seja, a escassez de materiais didáticos limita as estratégias pedagógicas dos professores, que se veem obrigados a orientar suas aulas, utilizando, principalmente, o material didático *Comunicar em português 6*. Afora isso, os professores também destacam a necessidade de materiais que levem em conta a diversidade linguística e cultural dos estudantes, fator que pode impactar negativamente na capacidade dos alunos de desenvolver plenamente suas habilidades em leitura, escrita, expressão oral e compreensão auditiva em língua portuguesa. A nosso ver, a falta de recursos financeiros também tem um efeito desfavorável, uma vez que muitos alunos são obrigados a abandonarem as escolas/aulas para ajudarem os pais no trabalho de campo e principalmente na época de colheita de castanha de caju.

As defasagens dos alunos na língua portuguesa em classes anteriores se refletem diretamente no ensino dessa língua no 6º ano. Em outras palavras, ao chegarem à 6ª classe, muitos alunos apresentam dificuldades nas quatro principais habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e ouvir. A nosso ver, essas dificuldades são agravadas pela inexistência de uma política de educação linguística que considere a diversidade linguística e cultural dos alunos, incorporando a língua guineense no ensino de português. Portanto, é essencial redesenhar as estratégias de ensino a fim de assegurar que os alunos consigam aprimorar suas competências linguísticas de maneira gradual e sustentável, superando as defasagens acumuladas ao longo do tempo.

No capítulo a seguir, propomos atividades didáticas para o ensino da gramática centrando-nos nos estudos dos verbos, os quais apresentam maior dificuldades dos alunos.

7 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS VERBOS

Escolhemos o conteúdo do verbo para a elaboração das propostas didáticas devido aos discursos dos nossos colaboradores que afirmaram que a maior dificuldade dos alunos na aprendizagem da gramática, referem-se aos verbos. Assim, de acordo com o professor B: *“maior dificuldade de alunos nos conteúdos da gramática (conjugações verbais, discursos direto e indireto) são esses conteúdos (Professor B). E para professor E, as dificuldades se relacionam às “flexões dos verbos, regência verbal e nominal”*. Com base nestes discursos dos professores, a seguir propomos atividades didáticas a fim de apresentarmos uma alternativa para o ensino desse conteúdo.

7.1 AULA 1 - DEFINIÇÃO DE VERBOS

Aula 1 – Exploração do conhecimento dos alunos sobre verbos.

1º ENCONTRO DE 50 MINUTOS

1º MOMENTO: Leitura silenciosa do texto. Leitura dramatizada de modo que um aluno assume o papel de narrador, outro de lobo e outro de cabra.

AS TRÊS VERDADES

No tempo em que os animais falavam, um lobo que tinha acabado de comer uma cabra encontrou uma outra no caminho. Então, fez-lhe a seguinte proposta:

- Se não queres que te coma, tens de dizer-me três verdades bem evidentes. Se conseguires dou-te a possibilidade de te salvares.

Ficou a pobre cabra muito aflita, mas, como o perigo faz descobrir qualidades desconhecidas, pensou uns momentos e começou:

- Se um lobo não mata uma cabra logo que a vê, e conversa com ela, é porque tem a barriga cheia. De contrário, comê-la-ia sem demora. Será isto verdade?

- Completamente verdade – respondeu o lobo.

- Se eu puder voltar para junto da minha família – continuou a cabra – posso bem afirmar, uma e mil vezes que um lobo me teve nas garras e que ninguém me pode acreditar. Achas que também isso é verdade?

- Admito que seja. Continua.

- Se tu próprio contares à tua família que agarraste uma cabra e não a comeste porque quiseste ouvir as três verdades, julgarão que perdeste, de todo, o juízo. Com esta terei dito as três verdades que quiseste ouvir?

- Disseste e eu vou cumprir o prometido. Vais em paz, mas sem perda e tempo, não torne a assaltar-me o apetite e com ele desapareça a minha boa disposição a teu respeito. Tu própria és agora testemunha de que os belos gestos nascem muitas vezes da ausência de necessidades.

Contos da nossa tabanca (Adaptado de Solla e Cruz, 1998^a, p. 77).

2º MOMENTO: Discussão do texto, identificação dos personagens, apresentação do enredo e discussão do título do texto, identificando as três verdades.

3º MOMENTO: Exploração do conhecimento prévio dos alunos sobre a noção de verbo. A partir das falas dos alunos, o professor pode explorar diferentes perspectivas para a definição de verbo.

- Com o conhecimento que vocês adquiriram na 5^a classe, vocês se lembram o que é um verbo? Se sim, o que é um verbo?

- Vocês podem dar alguns exemplos dos verbos em português e em guineense?

Em seguida, o professor irá explorar as diferentes dimensões do verbo a partir da perspectiva morfosintática, semântica e discursiva.

DEFINIÇÃO DO VERBO

Morfossintática	Palavra que dispõe de um radical e de sufixos próprios: radical (raiz + vogal temática) + sufixo modo-temporal + sufixo número-pessoal: falássemos = fal- + -a- + -mos.
Semântica	O verbo expressa os estados de coisas, ou seja, as ações, os estados e os eventos de que precisamos dar conta quando falamos ou escrevemos.
Discursivo	“palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo de apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica devidamente, via processo de predicação; (iii) que concorre para a constituição dos géneros discursivos, via alternância de tempos e modos”.

Fonte: Bagno (2011, p. 509).

As dimensões do verbo

Dimensão Morfológica:

1 O professor apresenta para os alunos o seguinte enunciado retirado do texto e pede para os alunos escreverem a fala do lobo, supondo que ele está falando com duas cabras.

Lobo está falando com uma cabra	Lobo está falando com duas cabras.
<p>“Se não <u>queres</u> que te coma, <u>tens</u> de dizer-me três verdades bem evidentes. Se <u>conseguires</u> dou-te a possibilidade de te <u>salvares</u>.”</p>	

2 Pedir que os alunos que observem o que mudou na fala do lobo, que palavras podem ser conjugadas.

3 Para dar um direcionamento aos alunos sobre a conjugação dos verbos identificados no trecho, o professor pode conjugá-los em LG.

Por exemplo: no presente do indicativo:

- Querer (*Misti*): *N´misti, bu misti, i misti, no misti, bo misti, e misti.*

- Ter (*ten/tene*): *N´ten, bu ten, i ten, no ten, bo ten, e ten.*

- Conseguir (*konsigui/otcha*): *N'konsigui, bu konsigui, i konsigui, no konsigui, bo konsigui, e konsigui*

- Salvar (*salba*): *N'salba, bu salba, i salba, no salba, bo salba, e salba.*

Dimensão Semântica:

A partir dos enunciados “No tempo em que os animais falavam, um lobo que tinha acabado de comer uma cabra encontrou uma outra no caminho. Então, fez-lhe a seguinte proposta” e “Ficou a pobre cabra muito aflita, mas, como o perigo faz descobrir qualidades desconhecidas, pensou uns momentos e começou”, preencha, no quadro, as ações do lobo e da cabra e o estado da cabra.

Lobo	Cabra

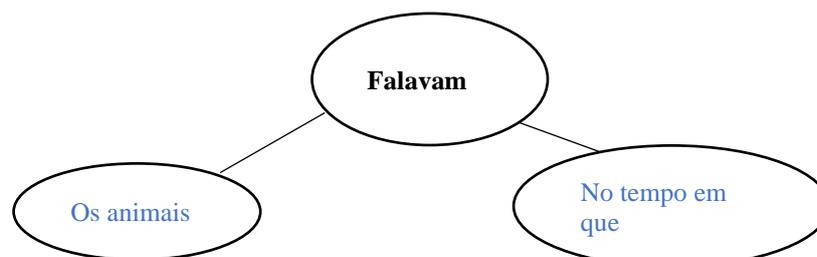
Ao final da atividade, o professor reflete com os alunos que os verbos além de poderem ser conjugados, também expressam ideia de ação e de estado.

A seguir, o professor vai mostrar para os alunos que os verbos se constituem “o núcleo de todo e qualquer enunciado significativo” (Bagno, 2011, p. 508). Para isso, o professor solicita que os alunos preencham os espaços vazios com as informações trazidas pelo verbo, conforme o modelo abaixo.

“No tempo em que os animais falavam”

Ação: falavam

- Quem pratica a ação: **os animais**
- Quando: **No tempo em que**



“um lobo que tinha acabado de comer uma cabra”

Ação: Tinha acabado de comer

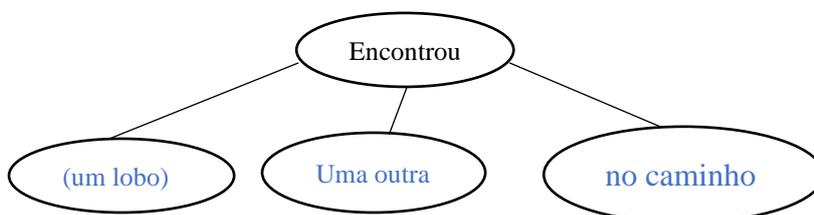
- Quem pratica a ação: **um lobo**
- O quê: **uma cabra**



“Encontrou uma outra no caminho”

Ação: Encontrou

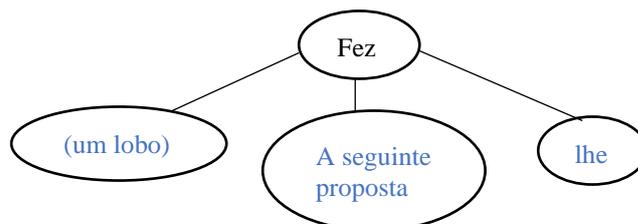
- Quem pratica a ação: **(implícito) um lobo**
- O quê: **uma outra (implícito – cabra)**
- Onde: **no caminho**



“fez-lhe a seguinte proposta”

Ação: Fez

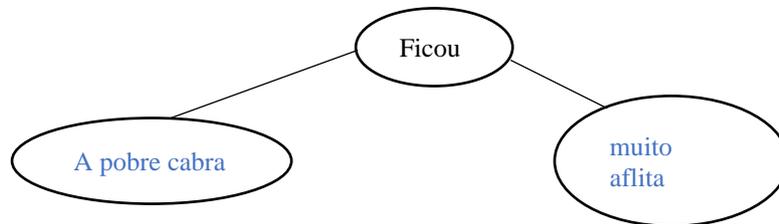
- Quem pratica a ação: **(implícito) um lobo**
- O quê: **a seguinte proposta**
- A quem: **lhe (para ela, a cabra)**



“Ficou a pobre cabra muito aflita”

Estado: Ficou

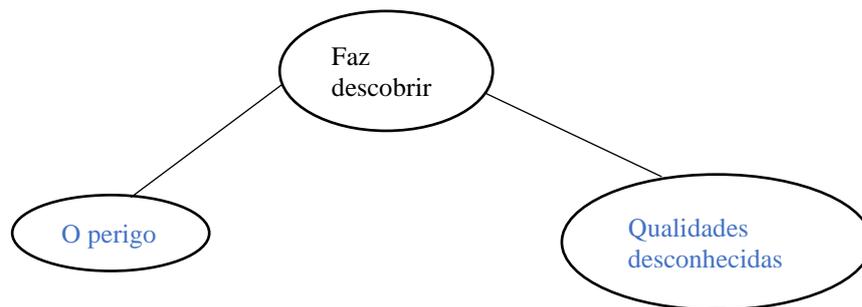
- Quem: a pobre cabra
- Estado que ficou: muito aflita



“O perigo faz descobrir qualidades desconhecidas”

Ação: Faz

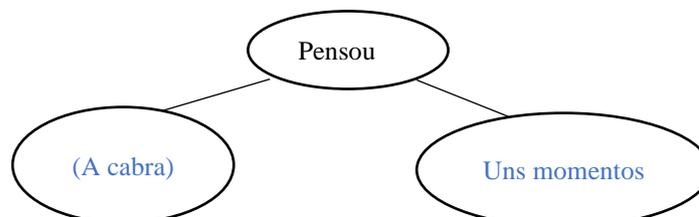
- Do que se fala: o perigo
- O quê: faz descobrir
- O quê (do verbo descobrir): qualidades desconhecidas



“Pensou uns momentos”

Ação: Pensou

- Quem pratica a ação: (implícito) a cabra
- Quando: uns momentos

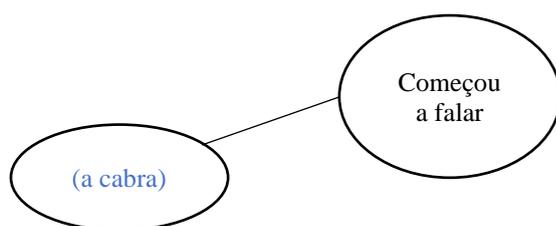


“Começou”

Ação: Começou

- Quem pratica ação: (implícito) a cabra

- O quê: (implícito) a falar



Um enunciado, geralmente, é preenchido com três elementos e/ou posições: a posição central chamada de núcleo é ocupada pelo verbo, esse elemento (verbo) vem acompanhado de especificadores (acima destacados em azul)⁸⁶ podendo ser implícito e/ou explícitos, os quais são os sujeitos (quem pratica a ação ou o tema de que se fala) e os complementos verbais. Assim, de acordo com Bagno (2011), o verbo na frase é como um pequeno sol (verbo-sol) que a sua volta orbita os demais planetas, sendo os sujeitos, os complementos, os adjuntos essas palavras-planetas.

Dimensão Discursiva:

Nessa dimensão, o professor inicia pedindo aos alunos que leiam os diálogos para que identifiquem quais são as pessoas do discurso.

Identifique pelas falas, as personagens da história.

(respostas)

- Se nós pudéssemos voltar para junto das nossas famílias, podemos bem afirmar, uma e mil vezes que um lobo me teve nas garras e que ninguém me pode acreditar. Achas que também isso é verdade?

(respostas)

-Disseste e vamos cumprir o prometido. Vais em paz, mas sem perda e tempo, não torne a assaltar-nos o apetite.

A seguir, o professor discute com os alunos as pessoas do discurso a partir da conjugação dos verbos.

Em seguida, o professor pede aos alunos para analisarem os trechos grifados (sublinhados) nos enunciados abaixo, discutindo se a mudança dos verbos nos enunciados, altera o sentido.

“No tempo em que os animais falavam, um lobo que tinha acabado de comer uma cabra encontrou uma outra no caminho.”

⁸⁶ Destacamos em azul os elementos complementadores dos verbos.

“No tempo em que os animais falavam, um lobo que comeu uma cabra encontrou uma outra no caminho.”

Os dois enunciados expressam a mesma ideia? Justifique sua resposta. Tem o mesmo sentido utilizar “tinha acabado de comer” e “comeu” no texto?

Ao final dessa atividade, o professor discute com os alunos que os verbos também dão aos leitores informações referentes à situação comunicativa.

7.2 AULA 2 – OS TEMPOS VERBAIS

Na segunda aula, propomos explorar o conteúdo voltado aos tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito) a partir do texto “O camaleão”.

Aula 2 – Análise linguística e semântica dos tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito).

1º e 2º ENCONTRO DE 50 MINUTOS

1º MOMENTO: Revisão dos conteúdos da aula anterior e leitura silenciosa e dramatizada do texto “O camaleão”.

Inicialmente, o professor faz a revisão do conteúdo apresentado e discutido na aula anterior, a fim de reforçar a aprendizagem sobre “os conceitos e as dimensões dos verbos”.

Em seguida, deverá pedir que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto “O camaleão” que está localizado na página 97 do livro de leitura. Em seguida, pode ser feita uma leitura dramatizada de modo que os alunos assumam os lugares das personagens (os animais).

- Façam a leitura silenciosa e depois faremos a leitura dramatizada do texto a seguir.

O CAMALEÃO

Há muitos, muitos anos houve uma grande seca para os lados de Gabú: os rios secaram, as plantas começaram a morrer e os animais ficaram sem nada para comer ou beber.

Então, os animais fizeram uma assembleia e decidiram:

- Vamos todos fazer furos para ver se encontramos água.

Como o elefante é muito corpulento, todos pensaram que uma patada dele seria suficiente para fazer aparecer água, por isso pediram-lhe:

- Elefante, tu que és mais forte do que nós, ajuda-nos!

O elefante bateu com a sua grande pata no chão, mas a água não apareceu.

O camaleão, que observava de longe, mudou de cor e começou a rir.

Os animais perguntaram-lhe:

- Porque te ris? Não te preocupas com a seca?

O camaleão respondeu:

- Rio-me porque vocês pensam que a força resolve tudo, mas estão enganados.

O que é preciso é jeito!

O camaleão arranhou o chão, apareceu a água, orgulhoso, afirmou:

- Eu não vos dizia que a paciência vale mais do que a força?!

Conto da Nossa Tabanca, Solla e Cruz (1998a, p. 97)

2º MOMENTO: Discussão do enredo do texto.

3º MOMENTO: Análise linguística, semântica e morfológica dos tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito)

Inicialmente, o professor explica aos alunos o conceito de tempo pretérito, de como esse tempo interfere na produção do sentido em um texto. Em seguida, pedir aos alunos que deem exemplos de enunciados utilizando o passado na LG.

O professor pede para que os alunos comparem as frases do texto original com a transformada, no quadro a seguir, e, questiona com eles se a mudança do tempo verbal altera o significado e a percepção do leitor sobre as ações descritas (concluídas e habituais) e, em seguida, solicita aos alunos a tradução das frases para LG, destacando o tempo pretérito na LG.

Texto original	Texto transformado
Os animais fizeram uma assembleia e decidiram.	Os animais faziam uma assembleia e decidiam.
Comentários	
Tradução em Língua Guineense	

Depois desse exercício, o professor sistematiza as diferenças discutidas pelos

Ação concluída	Ação habitual

alunos entre as ideias existentes entre o pretérito perfeito e imperfeito em LP. Ou seja, o professor irá levar os alunos a concluir que o pretérito perfeito dá ideia de uma ação realizada no passado e essa ação foi concluída em um momento pontual, já o pretérito imperfeito dá ideia de uma ação realizada no passado, mas com o aspecto habitual, durativo.

Após a compreensão das diferenças semânticas entre os pretéritos, o professor solicita que os alunos preencham o seguinte quadro com os verbos retirados do texto que dão ideia de ação concluída e verbos que dão ideia de ação concluída, mas com aspecto durativo ou habitual.

Após a análise da dimensão semântica do pretérito perfeito e imperfeito, o professor irá explorar a dimensão morfológica. Ou seja, o professor irá mostrar para os alunos as transformações/mudanças nos elementos que constituem o verbo (morfemas) para que estes possam entender que as ideias do pretérito perfeito e pretérito imperfeito se realizam nas terminações presentes nos verbos (desinências). Sugere-se explorar verbos regulares: “amar”, “beber”, “partir”.

Língua Portuguesa			
Ação concluída no passado		Ação Habitual/recorrente no passado	
VERBO: AMAR			
Eu	amei	Eu	amava
Tu/você	amaste/amou	Tu/você	amavas
Ele/ela	amou	Ele/ela	amava
Nós/a gente	amamos	Nós/a gente	amávamos
Vós/vocês	Amastes	Vós	amáveis
Eles/elas	amaram	Eles/elas	amavam
VERBO: BEBER			
Eu	bebi	Eu	bebia
Tu/você	bebeste	Tu/você	bebias
Ele/ela	bebeu	Ele/ela	bebiam
Nós/a gente	bebemos	Nós/a gente	bebíamos
Vós	bebestes	Vós	bebíeis
Eles/elas	beberam	Eles/elas	bebiam
VERBO: PARTIR			
Eu	parti	Eu	partia
Tu/você	Partiste/partiu	Tu/você	partias

Ele/ela	partiu	Ele/ela	partia
Nós/a gente	partimos	Nós/a gente	partíamos
Vós	partistes	Vós	partíeis
Eles/elas	partiram	Eles/elas	partiam

Esses verbos em LG mantêm a forma tanto no pretérito perfeito quanto no imperfeito, o que dá ideia de imperfeito é o elemento “ba” que se acrescenta depois do verbo. Segue o exemplo.

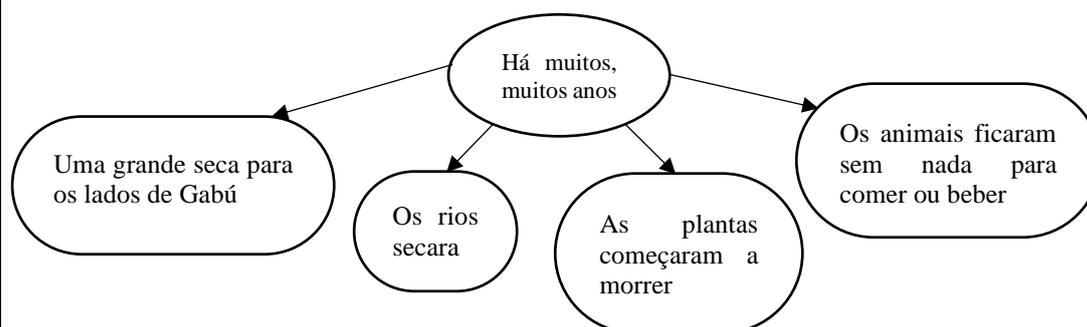
Língua Guineense			
Kusa ki kaba na passadu		Kusa ki ta ripiti na passadu	
VERBU: AMA			
Ami	n´ama	Ami	n´ama ba
Abo	bu ama	Abo	bu ama ba
El	i ama	El	i ama ba
Anos	no ama	Anos	no ama ba
Abos	bo ama	Abos	bo ama ba
Elis	e ama	Elis	e ama ba
VERBU: BIBI			
Ami	n´bibi	Ami	n´bibi ba
Abo	bu bibi	Abo	bu bibi ba
El	i bib	El	i bib ba
Anos	no bibi	Anos	no bibi ba
Abos	bo bibi	Abos	bo bibi ba
Elis	e bibi	Elis	e bibi ba
VERBU: BAI			
Ami	n´bai	Ami	n´bai ba
Abo	bu bai	Abo	bu bai ba
El	i bai	El	i bai ba
Anos	no bai	Anos	no bai ba
Abos	bo bai	Abos	bo bai ba
Elis	e bai	Elis	e bai ba

Após a apresentação desses quadros, o professor pede para os alunos compararem a forma do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito em LP e em LG a fim de identificar semelhanças e diferenças. O objetivo dessa observação é levar os alunos a perceberem como as formas do passado se realizam nas terminações verbais (desinências) da LP.

Atividade 1 – Os eventos/acontecimentos

O professor pede aos alunos que tracem uma linha do tempo e coloquem os eventos do texto na ordem em que ocorreram.

Mapa dos eventos/acontecimentos



Os eventos	Acontecimentos
Durante a seca	
Ação dos animais	
Intervenção do camaleão	
Ação do camaleão	

- Discutir junto com os alunos como os tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito) podem influenciar a história e a compreensão dos eventos tanto em LP quanto em LG.

Atividade 2 – Transformação de sentenças

Pedir aos alunos que transformem frases do texto que se encontram no pretérito perfeito para o imperfeito, e vice-versa, discutindo como a mudança do tempo verbal altera o sentido da frase.

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
O elefante bateu com a sua grande pata no chão, mas a água não apareceu.	
Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito
Eu não vos dizia que a paciência vale mais do que a força?!	

Atividade 3 – Tradução de texto com verbos no pretérito

O professor pede aos alunos que façam a tradução do trecho do conto a seguir, de LG para LP. Os termos grifados estão no passado.

Língua Guineense
Maria Kebe i el son ku si pape ku si mame <u>tene ba</u> . I yara <u>ba</u> fiju di un familia riku. Suma ku i ka ta sai di kasa, i bin fasi un festa pa pudi brinka ku si kumpañeris.

Na kil festa i mata un turu, pa bia festa i yara garandi dimas, ku ka ta lestu di fasidu dentru di tabanka.

Língua Portuguesa

Tene ba / i yara ba – pretérito imperfeito.

I yara – pretérito perfeito.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guiné-Bissau é um país caracterizado pela diversidade linguística e cultural, onde a maioria dos alunos só têm contato com a LP nas escolas. Por outro lado, o meio da instrução é a LP, constituindo-se como obrigatória no ensino de todas as disciplinas escolares. Além disso, o português é ensinado como língua materna dos alunos o que contribui nas dificuldades enfrentadas no ensino e aprendizagem dessa língua. Considerando esse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral *investigar o ensino de gramática no contexto multilíngue da Guiné-Bissau a partir de perspectiva dos materiais didáticos e dos professores de língua portuguesa*.

Esta investigação caracterizou-se por uma abordagem qualitativa/interpretativista. Foram analisados o livro didático “*Comunicar em Português 6*” e o respectivo Caderno de Atividades, bem como os discursos de nove professores de português do ensino básico, pertencentes a duas escolas: uma de zona urbana e outra rural. Para a análise do discurso dos professores, serviu-se da análise temática, segundo Braun e Clark (2008).

Utilizou-se de noções ampliadas de política linguística, como a de Spolsky (2004, 2009, 2012, 2021) que a compreende a partir das dimensões das práticas, das crenças e da gestão, e, a de Shohamy (2006) que trata dos *mecanismos de política linguística*. Dentre esses mecanismos, exploramos a *Política de Educação Linguística* e, em específico, os materiais didáticos, visto que estes podem afetar as ideologias linguísticas e as práticas dos professores.

Para atingir o objetivo geral, partimos de três perguntas de pesquisa, as quais são comentadas a seguir.

- Como se dá a abordagem gramatical no livro didático *Comunicar em português 6* e no respectivo Caderno de atividades?

No que concerne à abordagem gramatical no livro didático *Comunicar em Português 6*, identificamos a existência de uma visão ampla de gramática que considera os gêneros textuais e os tipos textuais, e, outra estrita que considera a metalinguística e as relações entre o som e a escrita. Essa perspectiva ampliada de gramática explora a língua portuguesa em textos orais e escritos. No que concerne ao *Caderno de Atividades*, identificamos as seguintes tipologias: escrita de frases e palavras, identificação de ordem alfabética, completação de frases, classificação de palavras e conjugação verbal. Para uma aprendizagem mais significativa do português, as atividades deveriam promover uma reflexão sobre a língua, em vez de explorar apenas a metalinguagem. Acreditamos que a inserção de atividades epilinguísticas poderá auxiliar os estudantes a compreender de forma mais eficiente os aspectos formais da língua, como também a utilizá-la com

proficiência.

- Qual é a percepção dos professores sobre o ensino de gramática em geral e no material didático utilizado para o ensino de português na 6ª classe?

Referente à percepção dos professores, identificamos que estes possuem uma visão tradicional e estruturalista sobre o ensino de gramática, compreendendo-o como ensino da morfologia, ou seja, como o estudo das classes de palavras. Contudo, alguns desses docentes também apresentam uma visão de gramática mais contextualizada, recorrendo a uma variedade de textos para tornar o ensino mais eficaz aos estudantes. Observamos também que a maioria dos docentes acredita que o material didático e, respectivamente, o ensino tradicional de gramática auxilia no aprimoramento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Entretanto, identificamos discordâncias dos professores quanto à eficácia do material didático utilizado por eles no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em suma, a visão dos professores sobre o material utilizado é ambivalente, ora ele é uma ferramenta eficaz para a aprendizagem do Português, ora não o é.

Considerando a realidade guineense, os professores também apresentaram algumas dificuldades em relação ao ensino de gramática, que foram: diversidade linguística e cultural, português como meio de instrução, defasagens dos alunos na LP provenientes de classes anteriores e a escassez dos materiais didáticos. Em relação a esse último aspecto, os professores frequentemente recorrem a manuais de gramática, dicionários e outros recursos para complementar suas aulas, devido às limitações dos materiais disponíveis.

- Como a abordagem de gramática pode ser aprimorada para promover um aprendizado efetivo da língua portuguesa?

Baseando-nos nas análises feitas e nas percepções coletadas a partir dos discursos dos professores, propomos três atividades que visam auxiliar o professor na abordagem com os verbos na 6ª classe. A escolha desse conteúdo se justificou pela indicação feita pelos professores no questionário. No quadro 8, detalhamos as propostas didáticas elaboradas.

Quadro 8 - Proposta didática para o ensino dos verbos.

Conteúdo geral	Objetivo	Aulas
Definição de verbo	Levar os alunos a compreender verbo a partir de diferentes perspectivas:	Aula 1 – 1º encontro

	semântica, sintática e discursiva.	
Discussão sobre a Função dos Verbos nas Frases.	Compreender a importância dos verbos como núcleos do enunciado e na estruturação das orações.	Aula 1 – 2º encontro
Análise linguística e semântica dos tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito).	Analisar a função semântica e morfológica dos verbos no contexto de ações concluídas e habituais em LP e LG.	Aula 2 – 1º encontro
Identificação e transformação dos tempos verbais.	Desenvolver habilidades de tradução e transformação de tempos verbais do pretérito perfeito e do imperfeito da LG para a LP.	Aula 2 – 2º encontro

Fonte: da elaboração própria (2024)

Com a proposição das sugestões apresentadas, espera-se que os professores conheçam outras possibilidades de ensinar gramática que vá além do ensino da metalinguagem. Ao combinar o ensino de gramática da língua portuguesa com o conhecimento prévio dos alunos sobre a gramática da língua guineense, os estudantes também terão a oportunidade de expandir sua compreensão em ambas as línguas, o que facilitará a aprendizagem e o uso efetivo do português, ao mesmo tempo em que atenderá às exigências do ensino do português como língua de instrução.

No que se refere aos materiais didáticos, segundo Shohamy (2006), estes se constituem um *mecanismo de política linguística*, e, nessa perspectiva, fomentam ideologias linguísticas para os professores que os utilizam. Comparando a perspectiva sobre ensino de gramática no material didático analisado e a evidenciada nos discursos dos professores, parece-nos coerente afirmar que o LD reforça para os professores uma visão de gramática fundamentada na metalinguagem e nos aspectos estruturais da língua. Essa afirmação fica evidente nas falas dos professores quando estes explicam o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes ancorada no conhecimento das regras gramaticais em LP.

Shohamy (2009), ainda, destaca o papel dos professores como agentes de política linguística. Nesse sentido, os professores colocam em prática as políticas linguísticas presentes no material didático e ao fazerem isso perpetuam ideologias linguísticas sobre

a língua portuguesa. Em outras palavras, os professores como agentes de política reforçam dada ideologia linguística nas suas práticas pedagógicas. E, conseqüentemente, não favorecem, de forma eficaz, o desenvolvimento de habilidades comunicativas em língua portuguesa. Contudo, os professores não apenas seguem uma política linguística, eles podem se constituir agentes de transformação na medida em que podem propor um ensino de português mais produtivo para os estudantes, bem como acolher e valorizar as diversas línguas e culturas presentes no contexto guineense.

Nessa esteira, Spolsky (2021) descreve as políticas linguísticas como decisões que influenciam a maneira como as línguas são utilizadas na sociedade, tanto de forma oficial quanto informal. Isso engloba desde medidas governamentais explícitas até práticas cotidianas que impactam o *status* e o uso das línguas em diferentes domínios. Na análise do material didático, também foi identificada um silenciamento da diversidade linguística do país, e, no discurso dos professores, a diversidade linguística/cultural foi apresentada como um problema para o ensino de gramática. Conforme Spolsky (2021), essa postura reflete uma política linguística praticada que excluem as línguas locais e restringem a oportunidade igualitária de educação para todos os estudantes.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda do ensino da gramática no contexto multilíngue da Guiné-Bissau, oferecendo *insights* valiosos tanto para a prática docente quanto para a elaboração de diretrizes educacionais. Acreditamos, ainda, que as sugestões didáticas e as reflexões apresentadas possam ter um impacto positivo no ensino da língua portuguesa, visto que analisamos um material didático bastante utilizado nas escolas guineenses.

A partir das discussões realizadas nesta pesquisa, esperamos fomentar as discussões sobre a necessidade de revisão e atualização dos LDs de português para o 6º ano a fim de ser incorporada uma abordagem gramatical contextualizada. As propostas didáticas fornecidas podem ser usadas como uma possibilidade para futuras políticas educacionais, incentivando um ensino de português que respeite e celebre a diversidade linguística do país. A implementação de uma abordagem mais contextualizada no ensino da gramática não só pode aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos, mas também reforçar a identidade cultural e autoconfiança dos estudantes, contribuindo para uma educação com menos evasão escolar. Já em termos acadêmicos, as contribuições deste estudo são de grande importância para o campo de investigação da educação linguística em Guiné-Bissau, visto que preenche uma lacuna nas pesquisas sobre o ensino de

português no país, especialmente, no que se refere à análise dos materiais didáticos e à visão dos professores.

A pesquisa contínua nessa área é essencial para aprimorar o ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, a fim de garantir sua eficácia para os alunos, independentemente de suas origens linguísticas e culturais. É fundamental priorizar a formação contínua dos professores nas políticas de educação linguística, fornecendo-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para implementar mudanças no ensino. Investir em programas de capacitação que abordem tanto a didática da gramática quanto a integração das línguas locais no ensino do português podem contribuir significativamente para melhorar o ensino e aprendizagem da LP.

Por fim, reconhecer a importância das línguas locais no processo educacional é um passo fundamental rumo à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao valorizar e incorporar essas línguas no ensino do português, o sistema educacional guineense pode promover uma aprendizagem mais significativa e relevante para seus alunos, preparando-os melhor para os desafios de um mundo globalizado sem perder de vista suas raízes culturais e linguísticas. Desse modo, os professores, como agentes de política linguística, precisam refletir sobre suas próprias ideologias linguísticas e compreender que a sala de aula precisa se constituir um espaço de inclusão e aprendizagem significativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências. Rio de Janeiro, 2002, p. 2.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editora, 2011.

BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té”**. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e cultura portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Nova Fronteira, 2012.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.⁸⁷
Diponível em: (2006) Braun e Clarke - Traducaao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf (usp.br). Acesso em: 19/05/2024.

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

CA, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.

CÁ, Virgínia José Baptista, 1985- **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Belo Horizonte, 2015. 176 f., enc., il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CARVALHO, Ana Larcher. **Contos tradicionais em kriol e francês**. Coleção No Bai. Disponível em: < <https://kriol.wordpress.com/contos/>> acesso em: 05 de ago. 2024.

CORREIA, Nuna Nunes. **Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau: uma proposta para o ensino básico**. 2021. 140f.: il. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

COUTO, H. H. Do. O crioulo guineense em relação ao português e às línguas nativas. **Linguística**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 107-128, 1989. DOI: 10.4312/linguística.29.1.107-128. Disponível em: <https://journals.uni-lj.si/linguistica/article/view/4582>. Acesso em: 6 dez. 2023.

⁸⁷ Tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG – luismackedanz@furg.br

CUNHA, Marcelino Issa da. **Políticas Linguísticas Educacionais no contexto multilíngue: caso da Guiné-Bissau**. Redenção, UNILAB: 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de. O manual do professor de língua portuguesa como mecanismo de política linguística. **Caletrosópio**, v. 7, p. 167-182, 2019.

DIAS, Christiane da Silva et al. "**É proibido falar crioulo**": um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na Guiné-Bissau. UFSC, Florianópolis: 2021.

FANDA, Juvinal Manuel. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. Mestrado, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

GUINÉ-BISSAU. **Decreto-Lei n.º 7/2007 de 12 de novembro de 2007** – Lei que regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de Comunicação Social audio-visuais públicos e privados. Bissau: INACEP, Boletim Oficial n.º 46 de 12 de novembro de 2007.

GUINÉ-BISSAU. **Guia de língua portuguesa**. Projeto: Melhoria de qualidade dos professores do ensino básico 1º e 6º ano. 2015

IE, David. **Política linguística em língua guineense: caso implícito**. Curitiba, 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

INDJALÁ, Samuel. **A educação na Guiné-Bissau: análise das produções acadêmicas**. UMP, PIRACICABA, SP, 2019.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P, et al. **Gêneros textuais & ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 232p. ; 23cm.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.: -(Educação linguística; 2).

MENDES, Etoal. **Experiências de Ensino Bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

NETO, Pasquale Cipro; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo : Contexto. 2011.

O Democratagb. **Convocação de manifestação de interesse**: empresas de consultoria. Disponível em: < APPEL À MANIFESTATION D'INTERET : Sociétés de conseil – O Democratagb . Acesso em: 10 ago. 2023.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Coleção sociologia. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RALEJO, A. S. “Lugar de autoria”: outros olhares sobre a produção de livros didáticos. **História & Ensino**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 181–199, 2020. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n1p181. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/34783>>. Acesso em: 1 out. 2023.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788565848367. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367/>>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SCANTAMBURLO, Luigi. **Dicionário do guineense**. Vol.2. Colibri, 1999.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Language teacher’s partners in crafting educational language policies? **Íkala, Revista de Language y Cultura**, v. 14, n. 22, p. 45-67, maio-ago. 2009.

SIGA, Fernando. **Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, permanência, desafios e perspectivas**: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

SOLLA, Luísa. CRUZ, Maria Madalena. **Comunicar... em Português 6**. Setúbal – Portugal: Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS – INDE, 1998a. (livro de leitura).

SOLLA, Luísa. CRUZ, Maria Madalena. **Comunicar... em Português 6**. Setúbal – Portugal: Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS – INDE, 1998b. (Caderno de Atividade).

SOUSA, S. C. T. de. **Políticas de educação linguística para pessoas em situação de refúgio no brasil**: uma análise da obra *pode entrar*. No prelo.

SOUSA, S. C. T. DE; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no brasil. **Revista de Letras**, v. 1, n. 33, 11. Disponível em: <UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL | Revista de Letras (ufc.br)>. Acesso em: 28 de ago. 2023.

SOUSA, S.C. T. DE; SOARES, M.E. A teoria da gestão da língua de Bernard Spolsky. In: SEVERO, Cristine Gorski (org.). **Políticas e direitos linguísticos**: revisões teóricas,

temas atuais e propostas didáticas. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. 101 – 126p.

SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. *Language policy*: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. *Rethinking Language*. Policy Edinburgh University Press, 2021.

SPOLSKY, B. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. rev. 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. – 13. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguístico. Barcelona, 1996.

Disponível em: <

http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

>. Acesso em: 12 junho de 2023.

WAMSER, C. A.; REZENDE, L. M. Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 774–787, 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/480>>. Acesso em: 31 mar. 2024.

WAMSER, Camila Arndt. **ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: AS INTERPRETAÇÕES NATURAIS FEITAS PELOS ALUNOS'** 25/04/2013 186 f. Mestrado em LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE PORTUGUÊS DE 6ª CLASSEDados pessoais

Nome fictício: _____

Idade: _____

Formação acadêmica: _____

() Ensino Médio

() Graduação Especifique: _____

Tempo de experiência: _____

Qual a sua língua materna? -----

Qual(is) a(s) língua(s) materna(s) de seus alunos de português?

Seus alunos têm proficiência na língua guineense?

PERGUNTAS

- 1) Descreva o **ensino** de gramática na sua turma da 6ª classe?
- 2) Quais os **aspectos positivos** do ensino de gramática na sua 6ª classe?
- 3) Quais as **dificuldades** do ensino de gramática na sua 6ª classe?
- 4) Como você avalia **a abordagem de gramática** (explicação, exercícios...) no livro e no caderno de atividades Comunicar... em português? Justifique sua resposta.
- 5) Com base na sua experiência, no livro e no Caderno de Atividades citados acima, a abordagem de gramática ajuda o aluno a melhorar **a habilidade de ler**? Justifique sua
- 6) Com base na sua experiência, no livro e no Caderno de Atividades citados acima, a abordagem de gramática ajuda o aluno a melhorar **a habilidade de escrever**? Justifique sua resposta.
- 7) Com base na sua experiência, no livro e no Caderno de Atividades citados acima, a abordagem de gramática ajuda o aluno a melhorar **a habilidade de falar**? Justifique sua resposta.
- 8) Com base na sua experiência, no livro e no Caderno de Atividades citados acima, a abordagem de gramática ajuda o aluno a melhorar **a habilidade de ouvir**? Justifique sua resposta.
- 9) Você consulta ou utiliza outros materiais didáticos para trabalhar gramática na sua sala de aula? Justifique sua resposta.

10) Na sua visão, **qual(is) conteúdo(s) de gramática representa(m) maior dificuldade na aprendizagem dos alunos** no livro e no caderno de atividades? Por quê?

11) **Qual(is) sugestão(ões) poderia(m) melhorar o ensino de gramática** no livro e no caderno de atividades?