



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Bernardo Alexandre Intipe

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Guiné-Bissau: concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua nas séries didáticas *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*

Florianópolis
2026

Bernardo Alexandre Intipe

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Guiné-Bissau: concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua nas séries didáticas *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.

Florianópolis
2026

Intipe, Bernardo Alexandre

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Guiné-Bissau : concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua nas séries didáticas Nélío e os amigos e Histórias dos avós / Bernardo Alexandre Intipe ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues, 2026.

323 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Livros didáticos de Língua Portuguesa. 3. Concepção de ensino de língua. 4. Concepção de língua. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Bernardo Alexandre Intipe

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Guiné-Bissau: concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua nas séries didáticas *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 12 de dezembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Joice Eloí Guimaraes, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Vanessa Goes Dinardi, Dra.
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina (Estácio SC)

Prof. António Alexandre Timbane, Dr.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Brasileira (Unilab)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.



Documento assinado digitalmente

VALTER PEREIRA ROMANO

Data: 24/03/2026 11:24:48-0300

CPF: ***.916.288-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente

Rosângela Hammes Rodrigues

Data: 23/03/2026 08:51:26-0300

CPF: ***.693.809-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2026

Este trabalho é dedicado a todos os professores de Língua Portuguesa da Guiné-Bissau, que, apesar das dificuldades, se empenham em ensinar uma língua que muitas vezes é distante da realidade dos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e sabedoria concedidas ao longo desta caminhada.

À minha orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues, pela orientação rigorosa, pela paciência e pela confiança depositada neste trabalho. Sua escuta atenta e suas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento intelectual e pessoal que este percurso proporcionou.

Aos professores e colegas: Ademir Juvêncio da Silva; Júlio César Neves; Luís Gabriel Venâncio, do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC (PPGL), pelas discussões, sugestões e pelo ambiente acadêmico inspirador.

Agradeço também à minha família, pelo amor incondicional, pelo apoio em todos os momentos e pela compreensão diante das ausências e dos desafios deste percurso. Em especial, a Florizanda Domingos Cá Intipe, minha esposa; a Jasmim Toza Winda Intipe, nossa filha que nasceu durante esse percurso acadêmico; à minha mãe, Ivone Qualté; aos meus irmãos, Bernardino Alexandre Intipe, William Alexandre Intipe, Blouinda Alexandre Intipe, António Alexandre Intipe e Leandro Alexandre Intipe; e, sobretudo, ao meu falecido pai, Alexandre Intipe, e ao meu falecido tio, José Intipe, *in memoriam*, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a seguir em frente.

Aos amigos e colegas (Isnaba Istiq e Bruno João Cá) que, de diferentes formas, contribuíram para a realização desta pesquisa, com palavras de incentivo, companheirismo e partilha de saberes.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

O significado da nossa luta, não é só em relação ao colonialismo, é também em relação a nós mesmos.

Amílcar Cabral

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua portuguesa nos livros didáticos *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*, livros didáticos da educação formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense, bem como analisar se essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação. A pesquisa se inseriu na área da Linguística Aplicada e é fundamentada nos estudos contemporâneos de Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2015 [1975]; 2018 [1963]; 2019 [1940]; Volóchinov, 2013 [1978]; 2018 [1929]; 2019 [1930]; Medviédev, 2012 [1891-1938]) e outros autores a ele associados, com ênfase nos conceitos de linguagem, ideologia, sujeito, enunciado, discurso e cronotopo. A base teórica também se sustenta em estudos sobre ensino e aprendizagem de língua, bem como em investigações relacionadas aos livros didáticos. A análise foi enriquecida por trabalhos de autores guineenses e de outras regiões africanas e europeias, com o intuito de compreender as questões educacionais intrínsecas à Guiné-Bissau. No que tange à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e interpretativista (Moita Lopes, 1994; 2006; Denzin; Lincoln, 2006), combinada com um estudo bibliográfico e, de forma tangencial, documental (Lakatos; Marconi, 1992; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Foram analisados quatro livros: um livro de leitura e um livro de exercícios da série didática *Nélio e os amigos* e um livro de leitura e um livro de exercícios da série didática *Histórias dos avós*. Os resultados da investigação revelaram que os livros de leitura são compostos de textos criados pelas autoras para fins de ensino de leitura, e que também funcionam na formação leitora, dada a carência de bibliotecas escolares. Já os livros de exercícios apresentaram quatro grandes regularidades, que refletem e refratam a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua: (1) ensino de leitura como decodificação e localização de informações explícitas; (2) ensino de vocabulário de modo atomizado; (3) ensino de categorias gramaticais, que se destaca em termos de quantidade nos dois livros; e (4) ensino de composição escolarizada e de aspectos notacionais. Esses enfoques demonstram que os livros priorizaram o ensino sobre a língua em detrimento do ensino da língua, caracterizando uma perspectiva de metalinguagem, ou seja, um ensino baseado na gramática conceitual, centrado em nomenclaturas e classificações gramaticais. Além disso, os resultados indicaram que os livros didáticos denegam a dimensão social, ideológica e histórica da linguagem e do sujeito, bem como deixam de abordar o ensino da produção textual, seja ela oral ou escrita, em uma perspectiva dialógica e interativa, crucial para a formação de um sujeito que transite em diferentes esferas sociais por meio da língua portuguesa.

Palavras-chave: Guiné-Bissau; livros didáticos de Língua Portuguesa; concepção de ensino de língua; concepção de língua; concepção de sujeito.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the conception of language, subject, and Portuguese language teaching in the textbooks *Nélio e os Amigos* and *Histórias dos Avós* used in formal education for the third and fourth years of the first cycle of basic education in Guinea-Bissau, and to determine whether these conceptions influence the appropriation of the Portuguese language as a language of interaction. The research falls within the field of Applied Linguistics and is grounded in the contemporary studies of Bakhtin and his Circle (Bakhtin, 2015 [1975]; 2018 [1963]; 2019 [1930]; Voloshinov, 2013 [1978]; 2018 [1929]; 2019 [1930]; Medvedev, 2012 [1891-1938]) and others associates authors, with emphasis on the concepts of language, ideology, subject, utterance, discourse, and chronotope. The theoretical basis is also supported by studies on language teaching and learning, as well as investigations related to textbooks. The analysis was enriched by works from Bissau Guinean authors and authors from other African and European regions, with the aim of understanding the educational issues intrinsic to Guinea-Bissau. Regarding methodology, the research adopts a qualitative and interpretative approach (Moita Lopes, 1994; 2006; Denzin and Lincoln, 2006), combined with a bibliographic study and, tangentially, a documentary study (Lakatos and Marconi, 1992; Sá-Silva, Almeida and Guindani, 2009). Four books were analyzed: a reading book and an exercise book from the *Nélio e os Amigos* textbook series. and a reading book and an exercise book from the didactic series *Histórias dos Avós*. The research results reveal that the reading books are composed of texts created by the authors for the purpose of teaching reading, and that they also function in development of reading, given the lack of school libraries. The exercise books, on the other hand, present four major regularities that reflect and refract the conception of language, subject, and language teaching: (1) teaching reading as decoding and locating explicit information; (2) teaching vocabulary in an atomized way; (3) teaching grammatical categories, which stands out in terms of quantity in both books; and (4) teaching of school composition and notational aspects. These approaches demonstrate that the books prioritize teaching about language to the detriment of teaching the language, characterizing a metalanguage perspective, that is, teaching based on conceptual grammar, centered on grammatical nomenclatures and classifications. Furthermore, the results indicate that the textbooks deny the social, ideological, and historical dimension of language and the subject, as well as failing to address the teaching of textual production, whether oral or written, from a dialogical and interactive perspective, crucial for the formation of a subject who moves through different social spheres by means of the Portuguese language.

Keywords : Guinea-Bissau; Portuguese language textbooks; conception of language teaching; conception of language; conception of the subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de África	29
Figura 2 – Mapa da Guiné-Bissau	30
Figura 3 – Contracapa <i>Nélio e os amigos</i> : livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano	193
Figura 4 – Contracapa <i>Histórias dos avós</i> : Caderno de exercícios do quarto ano	194
Figura 5 – Índice do livro didático <i>Nélio e os amigos</i> : livros de Língua Portuguesa do terceiro ano	195
Figura 6 – Capa do livro <i>Nélio e os amigos</i> , livro de leitura, 3º ano	196
Figura 7 – Edição do livro de leitura <i>Nélio e os amigos</i>	197
Figura 8 – Capa do livro <i>Nélio e os amigos</i> , caderno de exercícios/leitura, 3º ano	197
Figura 9 – Edição do caderno de exercícios do 3º ano	198
Figura 10 – Índice do livro de leitura do 4º ano	199
Figura 11 – Capa do livro de leitura <i>Histórias dos avós</i> , 4º ano	200
Figura 12 – Edição do livro de leitura do quarto ano, 1996	201
Figura 13 – <i>Histórias dos avós</i> , caderno de exercícios, 4º ano	201
Figura 14 – Nélio e seus amigos, uma foto conjunta com as personagens do livro de leitura de terceiro ano	207
Figura 15 – Benê e sua mãe na casa dos avós, junto a seus avós	224
Figura 16 – Ocorrência de AT1: LD 1 – U1	239
Figura 17 – Ocorrência de AT1: LD 2 – U1	239
Figura 18 – Ocorrência de AT2: LD 1 – U1	241
Figura 19 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U1	241
Figura 20 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U1	243
Figura 21 – Ocorrência de AT3: LD 2 – U1	243
Figura 22 – Ocorrência de AT4: LD 1 – U1	245
Figura 23 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U1	245
Figura 24 – Ocorrência de AT5: LD 1 – U1	247
Figura 25 – Ocorrência de AT5: LD 2 – U1	247
Figura 26 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U2	250
Figura 27 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U3	250
Figura 28 – Ocorrência de AT3: LD 2 – U3	250
Figura 29 – Ocorrência de AT2: LD 1 – U3	253

Figura 30 – Ocorrência de AT27: LD 2 – U2	253
Figura 31 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U2	253
Figura 32 – Ocorrência de AT8: LD 1 – U3	255
Figura 33 – Ocorrência de AT11: LD 2 – U2	255
Figura 34 – Ocorrência de AT18: LD 2 – U2	256
Figura 35 – Ocorrência de AT5: LD 1 – U4	258
Figura 36 – Ocorrência de AT7: LD 2 – U2	258
Figura 37 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U2	258
Figura 38 – Ocorrência de AT18: LD 1 – U2	260
Figura 39 – Ocorrência de AT19: LD 1 – U4	260
Figura 40 – Ocorrência de AT20: LD 1 – U4	261
Figura 41 – Ocorrência de AT10: LD 2 – U2	263
Figura 42 – Ocorrência de AT10: LD 2 – U3	263
Figura 43 – Ocorrência de AT29: LD 1 – U3	263
Figura 44 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U3	266
Figura 45 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U3	267
Figura 46 – Ocorrência de AT1: LD 2 – U6	267
Figura 47 – Ocorrência de AT3: LD 2 – U4	269
Figura 48 – Ocorrência de AT4: MT 1 – U2	269
Figura 49 – Ocorrência de AT6: LD 1 – U2	270
Figura 50 – Ocorrência de AT7: LD 1 – U4	271
Figura 51 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U4	271
Figura 52 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U4	273
Figura 53 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U4	273
Figura 54 – Ocorrência de AT16: LD 1 – U4	273
Figura 55 – Ocorrência de AT8: LD 1 – U4	275
Figura 56 – Ocorrência de AT12: LD 1 – U4	275
Figura 57 – Ocorrência de AT21: LD 1 – U6	275
Figura 58 – Ocorrência de AT20: LD 1 – U6	277
Figura 59 – Ocorrência de AT26: LD 1 – U6	277
Figura 60 – Ocorrência de AT7: LD 2 – U4	277
Figura 61 – Ocorrência de AT21: LD 1 – U3	279
Figura 62 – Ocorrência de AT11: LD 2 – U3	279

Figura 63 – Ocorrência de AT15: LD 2 – U3	279
Figura 64 – Ocorrência de AT1: LD 1 – U4	282
Figura 65 – Ocorrência de AT2: LD 1 – U4	283
Figura 66 – Ocorrência de AT1: LD 2 – U8	283
Figura 67 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U6	286
Figura 68 – Ocorrência de AT5: LD 1 – U6	287
Figura 69 – Ocorrência de AT13: LD 1 – U4	287
Figura 70 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U8	289
Figura 71 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U5	289
Figura 72 – Ocorrência de AT5: LD 2 – U7	290

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organograma do sistema educativo guineense	164
Quadro 2 – As regularidades de palavras em línguas da Guiné-Bissau	234
Quadro 3 – Ocorrências de atividades de ensino de leitura: decodificação e localização de informações explícitas	238
Quadro 4 – Ocorrências de atividades de ensino de vocabulário: atomização da palavra	249
Quadro 5 – Ocorrências de atividades de ensino de conceitos gramaticais	265
Quadro 6 – Ocorrências de atividades de ensino de composição e de aspectos notacionais da escrita escolarizada	282
Quadro 7 – Disciplinas curriculares e carga horária semanal	295
Quadro 8 – Unidades de ensino e número total de ocorrências	303

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
ADPP	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
ANP	Assembleia Nacional Popular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENFA	Centro de Formação Administrativa
CENFI	Centro de Formação Industrial
CIFAP	Centro Industrial de Formação e Aprendizagem Profissional
CPSE	Carta da política do sector educativo
GPE	Global Partnership for Education
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
LA	Linguística Aplicada
LBSE	Leis de Bases do Sistema Educativo
MEN	Ministério da Educação Nacional
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PIDE	Polícia Internacional de Defesa do Estado
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC
PSE	Plano Sectorial da Educação
RECEB	Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau – 1.º Ciclo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNSDCF	Quadro de Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	40
2.1	CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM	41
2.1.1	Ideologia	53
2.1.2	Sujeito	62
2.1.3	Enunciado e discurso	70
2.1.4	Cronotopo	81
2.2	CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	89
2.3	MATERIAIS DIDÁTICOS, LIVROS DIDÁTICOS E SEU PAPEL NO ENSINO DE LÍNGUAS	104
3	EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: QUESTÕES LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	114
3.1	PANORAMA LINGUÍSTICO DA GUINÉ-BISSAU	114
3.1.1	A constituição da língua <i>guineense</i>	117
3.1.2	A instituição da língua portuguesa	122
3.2	A EDUCAÇÃO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU	130
3.3	A EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DE 1963 A 1973	146
3.4	O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU E SUA PRÁXIS	158
3.4.1	A educação informal	160
3.4.2	A educação formal	161
3.4.3	Ensino Básico, Secundário e Superior	163
3.5	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU NOS DIAS ATUAIS	172
3.6	POSSÍVEIS FATORES DO INSUCESSO ESCOLAR	177
4	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA	183
4.1	PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETATIVISTA	183
4.2	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	188

5	A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, DE SUJEITO E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES DIDÁTICAS <i>NÉLIO E OS AMIGOS</i> E <i>HISTÓRIAS DOS AVÓS</i>	204
5.1	OS LIVROS DE LEITURA: OS TEXTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR	204
5.1.1	Aspectos do conteúdo temático: a relação dialógica com a cultura local	206
5.1.2	Aspectos estilísticos-composicionais dos textos: a relação dialógica com a cultura local e com o ensino tradicional de ensino de língua	233
5.2	OS LIVROS DE EXERCÍCIOS: O ENSINO DE LÍNGUA E DE CONCEITOS GRAMATICAIS	237
5.2.1	Ensino de leitura: decodificação e localização de informações explícitas	238
5.2.2	Ensino de vocabulário: atomização da palavra	249
5.2.3	Ensino de conceitos gramaticais: ensino sobre a língua	265
5.2.4	Ensino de composição e de aspectos notacionais: escrita escolarizada	282
5.3	O DIÁLOGO DOS LIVROS DIDÁTICOS COM O PROGRAMA DE ENSINO	293
5.4	O DIÁLOGO DOS LIVROS DIDÁTICOS COM O DISCURSO DA TRADIÇÃO SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS	299
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	306
	REFERÊNCIAS	311
	REFERÊNCIAS DOS <i>DADOS</i>	323

1 INTRODUÇÃO

Investigar a linguagem¹ em suas diversas práticas sociais constitui o objeto de estudo dos pesquisadores da Linguística Aplicada. Nesse sentido, a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas vem sendo desenvolvida há bastante tempo por estudiosos de diferentes correntes teóricas da área. Essa tarefa, no entanto, revela-se complexa e desafiadora, pois envolve uma série de questões que transcendem a própria linguagem, tais como os sujeitos em suas relações sociais e de aprendizagem, as práticas sociais de linguagem, as concepções de escola e de ensino de línguas, além das políticas linguístico-educacionais e políticas econômicas, entre outras.

Por fim, além de ter como horizonte de pesquisa as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas em suas diferentes realidades sociais e linguísticas, a Linguística Aplicada também se volta para as concepções de linguagem e de sujeito, que hoje orientam parte significativa dos estudos na área, aspectos fundamentais para compreender as pesquisas voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

No contexto das pesquisas sobre o ensino de línguas no Brasil, observa-se que, apesar dos avanços teóricos e metodológicos e da existência de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas, os resultados de investigações têm demonstrado a persistência de um ensino centrado na gramática, frequentemente marcado por uma perspectiva tradicional. Em muitas situações escolares, grande parte do tempo em sala de aula é dedicado por professores e alunos ao estudo e à memorização da metalinguagem de análise da língua, bem como às regras relacionadas à norma-padrão descoladas das normas linguísticas de usos.

Além disso, os conteúdos de leitura, produção textual e estudo da língua costumam ser trabalhados em blocos estanques, o que compartimentaliza o ensino da língua como se fosse algo fragmentado e descontextualizado. O ensino de gramática, especificamente, aparece muitas vezes desvinculado de qualquer

¹ Quando falamos da perspectiva bakhtiniana, nesta tese estamos tomando *linguagem* no sentido amplo, ou seja, todas as modalidades semióticas, vistas em sua condição de discurso; e *língua* como a modalidade verbal de modo particular, também tomada do ponto de vista de linguagem, ou seja, a língua em interação. Quando nos referirmos à língua abstraída da interação, usaremos a expressão *língua vista em sua condição de sistema*, ou outras expressões semelhantes.

aplicação prática, tendo como objetivo final o próprio conteúdo gramatical. Essa abordagem leva à repetição, ao longo dos anos escolares, dos mesmos pontos gramaticais, como evidenciam as pesquisas de Kleber Aparecido da Silva, Eloisa Pilati e Juliana de Freitas Dias² (2010).

Além disso, o ensino e a aprendizagem de línguas na esfera escolar, em contextos nos quais a língua de ensino não é a língua materna da maioria dos alunos, também constituem um campo de interesse da Linguística Aplicada. Trata-se de compreender o papel que essa língua desempenha tanto no ambiente escolar quanto em outras esferas da vida social, bem como as implicações desse uso para a constituição dos sujeitos e para os processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, busca-se investigar quais são as recorrências e os desafios no ensino e na aprendizagem da língua de ensino quando esta não é a língua materna dos estudantes. Essa problemática está diretamente relacionada ao nosso objeto de pesquisa, que será apresentado na sequência desta introdução.

Dito isso, situamos teoricamente a nossa investigação no campo da Linguística Aplicada, adotando uma concepção sócio-histórica de linguagem, de sujeito e de ensino e aprendizagem de línguas, com base na perspectiva bakhtiniana. O **tema geral** da pesquisa é o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na educação formal na Guiné-Bissau.

Sendo assim, apresentamos, nesta seção, inicialmente a área de investigação na qual nos inserimos, Linguística Aplicada e, na sequência, a contextualização da situação social mais ampla relacionada ao país a qual a pesquisa é direcionada: a Guiné-Bissau. Essa contextualização permite situar nosso tema geral de forma mais precisa. Em seguida, expomos os aspectos introdutórios da investigação: o tema, a delimitação do tema, a justificativa, a questão de pesquisa e os objetivos da pesquisa empreendida.

A Linguística Aplicada é uma área de pesquisa que teve início na década de 1940, nos Estados Unidos da América, com o objetivo de desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Historicamente, a área surgiu com foco no ensino e na aprendizagem de línguas, temática que continua a ter grande ressonância até os dias atuais.

² Citamos o nome completo de autores/as de cada texto/obra quando esse texto aparece pela primeira vez em cada seção, dado que há autores que têm o mesmo nome e sobrenome. Nome completo citado numa mesma seção não será repetido. Compreendemos também que é uma forma de melhor visibilizar a autoria desses textos.

Segundo Luiz Paulo da Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada surgiu como consequência do desenvolvimento da Linguística enquanto ciência, no século XX, consolidando-se como um campo de investigação científica voltado, inicialmente, para o ensino de línguas estrangeiras. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos pioneiros de Charles Fries e Robert Lado, nos Estados Unidos. A partir da década de 1960, o escopo da área expandiu-se, passando a incluir também temas relacionados à tradução.

A Linguística, como uma das grandes áreas das Ciências Humanas, exerceu significativa influência sobre diversos campos do saber, especialmente no início do século XX, durante o auge do estruturalismo. Essa influência ocorreu por meio das suas bases teóricas e técnicas de análise, e pode ser observada em áreas como a Antropologia, a Semiótica, a Literatura, entre outras.

Nesse contexto, houve duas principais formas de aplicação dos estudos linguísticos, ambas com desdobramentos importantes para a constituição da Linguística Aplicada e que, de certo modo, não diferem significativamente da forma como outras áreas utilizaram os princípios do estruturalismo linguístico, como no caso da Antropologia e da Semiótica. Por um lado, aplicavam-se os conhecimentos linguísticos à descrição de línguas; por outro, ao ensino de línguas, especialmente as estrangeiras. Foi assim que a Linguística Aplicada teve início: por meio da aplicação das categorias teóricas da Linguística à descrição e ao ensino de línguas (Moita Lopes, 2009).

Já na Inglaterra, a história da Linguística Aplicada tem início por volta de 1957, com a criação do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Edimburgo (Tucker, s/d). Destacaram-se, nesse contexto, três importantes linguistas aplicados: Pit Corder, Henry George Widdowson e Alan Davies, cuja contribuição permanece relevante até os dias atuais.

Para Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada, nesse período, ainda era fortemente dependente da Linguística, sendo compreendida como uma simples aplicação de seus conceitos. Ainda não havia, portanto, a constituição da Linguística Aplicada como um campo autônomo de pesquisa, com teorias e abordagens próprias. Esse modo de fazer Linguística Aplicada estendeu-se dos anos 1970 até a década de 1980. Mesmo com o surgimento da linguística gerativa ou transformacional, essa perspectiva aplicacionista se manteve, pois essa corrente

teórica, embora trouxesse nova concepção de língua, não contemplava diretamente os processos de ensino e aprendizagem de línguas — foco central da Linguística Aplicada.

Na percepção de Moita Lopes (2009), a distinção entre *aplicação da Linguística* e *Linguística Aplicada* torna-se mais evidente com o trabalho de Henry George Widdowson (1979), já no final da década de 1970. Considerado um marco importante, esse momento ficou conhecido como a *primeira virada* da Linguística Aplicada. Widdowson, como linguista aplicado, posicionou-se criticamente frente à tendência aplicacionista da área, formulando questionamentos rigorosos e propondo uma abordagem mais independente, teórica e crítica para a Linguística Aplicada.

É uma suposição comum entre professores de línguas [como resultado das percepções de linguistas, preferiria acrescentar] que sua área deva ser de algum modo definida por referência a modelos de descrição linguística criados por linguistas. [...] Essa mesma suposição domina a linguística aplicada. O próprio nome é uma proclamação de dependência. Bem, não tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito (Widdowson, 1979a/1977, p. 235 *apud* Moita Lopes, 2009, p. 15).

Conforme Moita Lopes (2009), Widdowson demonstra dois aspectos essenciais para a concepção da concepção de Linguística Aplicada: por um lado, a “[...] restrição da LA a contextos educacionais e [por outro lado] a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística”. Ou seja, trata-se da busca por uma autonomia teórica que permita à área constituir-se com base em suas próprias questões e objetivos. Nesse sentido, como expressa Widdowson (1979, p. 235 *apud* Moita Lopes, 2009, p. 15), “[...] a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome”. Ainda conforme Moita Lopes (2009),

E, na verdade, perspicazmente, Widdowson, [...] ainda afirma que ideias intuitivas e de senso comum sobre a linguagem podem ser muito mais úteis para o ensino de línguas, uma vez que o aprendiz e o analista operam sob condições de relevância diferentes: não há nenhuma razão para supor, então, que os linguistas tenham qualquer acesso privilegiado à realidade. A afirmação é extremamente ousada ainda hoje. Tenho certeza de que causa surpresa a muitos, que estão ainda absortos com as vantagens das teorias e descrições linguísticas para o ensino de línguas (Moita Lopes, 2009, p. 15).

Isso significa que Widdowson (1979) não refuta integralmente a teoria linguística; o que ele sustenta é que a Linguística Aplicada deve ser uma área que atue por meio da mediação entre a teoria linguística e o ensino de línguas. A partir daí, essa argumentação assume um papel muito importante, não só para determinar uma área de investigação que começa a se organizar como mediadora, mas também para considerar que, embora os modelos de conhecimento possam ser importantes para a investigação dos procedimentos de ensino de línguas, esses modelos precisam, sem dúvida, transcender aqueles estabelecidos pela Linguística (tanto da Linguística do sistema quanto do discurso).

Desse modo, conforme Moita Lopes (2009), o objeto de investigação ganhou uma nova reverberação e passou a ser constituído com base na importância que teorias de diferentes áreas e campos do conhecimento têm para subsidiar seu entendimento. A Linguística Aplicada recorre, por exemplo, a áreas como Teoria Linguística, Psicologia Cognitiva e Sociologia, com o objetivo de estabelecer pontes e, assim, compartilhar e construir conhecimentos provenientes dessas áreas.

Décio Rocha e Del Carmen Daher (2015) compreendem a concepção autônoma da Linguística Aplicada como uma área independente, que desenvolve suas próprias teorias ou outros métodos que, por vezes, são mais adequados às necessidades práticas do que aqueles provenientes de outras bases disciplinares. Ou seja, a Linguística Aplicada passa a ser produtora de teorias importantes, fundamentadas em investigação, especialmente no que se refere ao ensino de línguas.

Moita Lopes (2009) destaca que nenhuma área do conhecimento consegue, isoladamente, elaborar uma teorização suficiente para compreender os procedimentos envolvidos nas práticas de ensinar e aprender línguas no contexto escolar, devido à multiplicidade de fatores que incidem sobre essas práticas. Ele ressalta ainda que “[...] a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre a teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento, de forma a operar de modo indisciplinar” (Moita Lopes, 2009, p. 16).

Para esse autor,

A questão da interdisciplinaridade, que se tornou quase um dos truismos em epistemologias contemporâneas, já era apontada na LA nos anos 80, embora seja necessário reconhecer que fosse sempre mais defendida como

plataforma do que de fato executada. Havia e ainda há uma preponderância de teorização linguística, agora principalmente de uma linguística do discurso, o que já me levou a dizer que na LA temos “interdisciplinaridade, *pero no mucho!*” (Moita Lopes, 2009, p. 16).

Além disso, Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) aponta que a própria Linguística Aplicada já fez uma apreciação crítica da abordagem aplicacionista das teorias linguísticas, considerando-a simplista, uma vez que se baseia na suposição de que as teorias linguísticas seriam suficientes para atender às dificuldades relacionadas à linguagem em sala de aula, tanto para alunos quanto para professores, bem como para o ensino e a aprendizagem de línguas. Ademais, ele sistematiza essa problemática, ao questionar a ideia de pensar as teorias linguísticas, construídas fora do âmbito do ensino de línguas, como solução para as dificuldades e problemas enfrentados no processo de ensinar e aprender línguas em contexto escolar.

Dessa forma, para lidar com as complexidades inerentes à linguagem em sala de aula, a área da Linguística Aplicada passou a se apoiar em um alicerce teórico interdisciplinar. Esse percurso teórico refere-se à modalidade de conhecimento com a qual o linguista aplicado precisa se envolver para compreender, de forma teórica, as temáticas de investigação que encontra, atravessando outras áreas do saber e constituindo “[...] configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência [...]” (Signorini, 1998, p. 13 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 19).

Esse olhar interdisciplinar possibilitou à Linguística Aplicada livrar-se de concepções predeterminadas e construídas em outros contextos, além de revelar aspectos que não são facilmente compreendidos ou que escapam às vias de investigação já estabelecidas. Com base nesse panorama, “[...] o problema de pesquisa passou a ser construído [in/trans]disciplinarmente, e a relevância desse enfoque na problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula começou a ser levantada” (Moita Lopes, 2006, p. 19).

Na concepção de Moita Lopes, grande parte do que se compreende como Linguística Aplicada nos meados dos anos 1980, sobretudo a nível internacional, restringe-se ao campo do ensino e aprendizagem de inglês. A esse respeito, Bala Kumaravadivelu (2006) acrescenta que, diferentemente do que ocorre no Brasil e em diversos outros países, a Linguística Aplicada limita-se a temas relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês. Além disso, esse autor ressalta que muitos

pesquisadores dessa área no Brasil iniciaram suas trajetórias investigativas no campo do inglês e, mesmo quando passam a abordar outros objetos de pesquisa, continuam vinculados a departamentos de inglês.

No que diz respeito ao predomínio de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de inglês na Linguística Aplicada, Moita Lopes (2009) nos lembra que:

[...] muitos autores (Pennycook, 1998; Canagarajah, 2002) têm chamado a atenção para o papel colonialista desse campo que, no bojo da importância que o inglês teve no tempo da Guerra Fria e que é ainda mais evidente hoje, em tempos de globalização, transformou-se para muitos linguistas aplicados de países centrais (notadamente, estadunidenses e ingleses) em um modo de vida, ou seja, uma maneira de vender suas teorias, seus livros e métodos de ensino de Inglês: um grande negócio, sem nenhuma preocupação com as práticas e as vidas locais. Teorizações sobre práticas de ensinar e aprender Inglês e de influenciar políticas públicas locais colonizaram e continuam a colonizar o mundo como um novo evangelho, por assim dizer, principalmente devido aos interesses mercantilistas que subjazem em tal língua (Moita Lopes, 2009, p. 17).

Após discutir a primeira virada da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2009) aponta para a segunda virada da área, que ocorreu com o alargamento dos objetos de pesquisa. Esse movimento transcendeu a investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, destacadamente o inglês, ainda predominante em muitos lugares, e também de tradução. A partir disso, a área passou a investigar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, especialmente no campo dos estudos do letramento.

Além disso, a investigação se expandiu para outros contextos institucionais, como a linguagem na mídia, nas empresas, nas delegacias de polícia, entre outros. Segundo Moita Lopes (2009), passaram a ser importantes para a Linguística Aplicada os *insights* de outras teorias, sobretudo as socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, com o objetivo de compreender a linguagem como instrumento de instituição do saber e da vida social, explorado em diversas áreas de investigação. Essa mudança começou a ser mais bem compreendida no Brasil a partir da década de 1990.

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (2009), passa a ser concebida “[...] como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”, isto é, “a preocupação [é] com problemas de uso da

linguagem situados na práxis humana para além da sala de aula de línguas” (Moita Lopes, 2009, p. 18). A concepção do *agir por meio da linguagem* passou a assumir uma função muito preponderante em outras áreas do saber e na própria Linguística Aplicada.

Dessa forma, “[...] falava-se então em *aprendizagem situada* (Lave e Wenger, 1991), bem como em *discurso situado* (Duranti e Goodwin, 1992) e em ‘interação situada’ (Gumperz, 1992)” (Moita Lopes, 2009, p. 18). O autor lembra ainda que a relevância passou a ser direcionada para a “[...] situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana (Wertsch, 1991), que é levada a termo pelo discurso/interação” (Moita Lopes, 2009, p. 18). Esse entendimento só pode ser incorporado à Linguística Aplicada devido à sua visão interdisciplinar.

Portanto,

Estamos diante de uma formulação de LA bem distante daquela centrada no ensino e aprendizagem de Inglês e que, ao começar a se espalhar para outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los. Mas, no final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começam a chegar à LA (Moita Lopes, 2009, p. 18).

O autor atribui importância ao tema ao demonstrar que os questionamentos levantados pelas Ciências Sociais em relação à modernidade, especialmente quanto à forma homogênea com que o sujeito social era teorizado, foram fundamentais. Esses questionamentos destacavam que as diferenças que constituem os sujeitos eram frequentemente ignoradas ou subordinadas ao interesse de valorizar aqueles “[...] em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas”, o que foi decisivo para que o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas passasse a se reteorizar a partir de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer* (Moita Lopes, 2009, p. 19-20). Na visão do autor, as implicações dessa redescritção do sujeito social são fundamentais para a Linguística Aplicada e geram desdobramentos epistemológicos centrais (Moita Lopes, 2009, p. 19).

É a partir desse cenário que se consolida o que Moita Lopes (2009) tem denominado uma Linguística Aplicada indisciplinar, enquanto outros autores a identificam como antidisciplinar ou transgressiva (Pennycook, 2006), ou ainda como uma Linguística Aplicada da desaprendizagem (Fabrício, 2006).

Para Moita Lopes (2009, p. 19), a Linguística Aplicada é considerada indisciplinar porque reconhece a necessidade de não se constituir como uma disciplina fixa, mas sim como uma área nômade e, sobretudo, porque se propõe a refletir de modo distinto, isto é, transcendendo os modelos consagrados, considerados insuficientes e que, por isso, precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006), com o objetivo de compreender o mundo contemporâneo. Ou, em outras palavras, trata-se de “[...] um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar pensar nos limites” (Hall, 1996, s/n *apud* Moita Lopes, 2009, p. 19).

Ou seja, uma Linguística Aplicada que, provavelmente, se interessa por atravessar fronteiras disciplinares, transformando-se continuamente. A Linguística Aplicada é considerada *transgressiva* porque reconhece a necessidade de romper com as ferramentas políticas e epistemológicas tradicionais, buscando interpelar as conceituações com as quais opera, ultrapassando seus limites previamente determinados e solidificados. Ou seja, nas palavras de Alastair Pennycook:

Ao tomar uma visão do conhecimento que é não só ampla, mas também política, a LA transgressiva nos conduz para além de uma concepção de LA como uma disciplina fixa, além mesmo de uma visão de LA como domínio de trabalho interdisciplinar (Pennycook, 2006, p. 74).

Ademais, o que Branca Falabella Fabrício (2006) chama de Linguística Aplicada enquanto um espaço de desaprendizagem é a assunção

De uma prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida, segundo Marcondes (1998), como exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido. Enfim, uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposta, assim, nos descaminhos e na desaprendizagem de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a

experiência da própria área de conhecimento na qual se insere (Fabrício, 2006, p. 60-61).

Moita Lopes (2006, p. 14) compreende a Linguística Aplicada como “[...] um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central [...]” e destaca que a área perde o caráter solucionista que a conduziu por vários anos, ou seja, a ideia de uma Linguística Aplicada voltada à solução de problemas de forma generalizante. A área também ultrapassa a preocupação de se limitar à Linguística como constituinte teórico principal, uma vez que muitas das compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo contemporâneo, em razão da chamada ‘virada linguística’, podem provir de outras áreas do saber, como a Geografia, a Sociologia, a Comunicação, entre outras, e não necessariamente da Linguística (em seu sentido mais estrito).

Moita Lopes (2009, p. 20) lembra ainda que

Como diz Pennycook (2006, p. 74), “a linguística (na maioria de suas manifestações atuais, é de uso limitado) e, no pior dos casos, tira nossa atenção das questões que precisamos focalizar”. Essa é uma ideia impactante, mas que faz todo sentido em relação a esse modo contemporâneo de fazer LA. Não quer dizer que prescindamos de teorizações sobre linguagem, mas que elas podem não vir do campo de estudos linguísticos ou que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares.

Aliás, segundo Moita Lopes (2006, p. 15), “[...] na pesquisa, como na vida social, raramente os pesquisadores/as se amoldam em formas ou pensam homogeneamente”. Isso justifica o fato de que fazer pesquisa na área da Linguística Aplicada requer dinamicidade, além de pressupor que não há uma única forma de investigar, uma vez que os pesquisadores são moldados pela sociedade e, por ela, igualmente influenciados. Razão pela qual os modos de pensar e de conviver se alteram em consonância com a progressão social.

Portanto, o fazer científico necessita de uma nova dinâmica, posto que a própria investigação se realiza na, pela e com a sociedade, visando atender às suas demandas. Estabelecer contato com outras ciências é de suma importância para compreender as vicissitudes que ocorrem em torno da coletividade.

Sendo assim, conforme nos lembra Moita Lopes (2006, p. 15), a Linguística Aplicada está se tornando um “[...] espaço aberto [...]”, com diversos centros, nos quais coexistem concepções similares e divergentes. E, com base nessas

multiplicidades de centros, deparamo-nos com maneiras distintas, e por vezes convergentes, de fazer Linguística Aplicada. Isso porque, segundo o autor (2009), não há um modelo único para a Linguística Aplicada, como já comentamos, assim como também não há uma única forma de pesquisar em outros campos de estudos da linguagem, como a Sociolinguística e a Análise do Discurso, por exemplo (Moita Lopes, 2009).

Na concepção desse autor, a noção de interdisciplinaridade na Linguística Aplicada requer um nível elevado de teorização inter/transdisciplinar, o que, de certa forma, envolve o diálogo com diferentes áreas e campos do saber, bem como a participação em eventos de diversas áreas, ainda que essa perspectiva não seja, necessariamente, um consenso entre os pesquisadores da área. Moita Lopes Aponta que

As áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos (Moita Lopes, 2006, p. 16).

Isso demonstra a mutabilidade, a flexibilidade e a necessidade de alternância do sujeito enquanto pesquisador e de seus modos de enxergar a investigação. Essa mudança ocorre, essencialmente, porque, na Linguística Aplicada, o sujeito é historicamente considerado como um ser situado, que questiona, problematiza e deslegitima as ideias modernas e positivistas.

Por isso, a Linguística Aplicada contemporânea parte do pressuposto de que criar inteligibilidades é construir panoramas, construir compreensões, construir respostas acerca dos problemas sociais, também motivados pela linguagem. Ou seja, compreender que as práticas sociais se materializam em práticas discursivas. Pensar a Linguística Aplicada e pesquisar em Linguística Aplicada significa dimensionar e construir construtos teóricos capazes de responder a questões sociais, como, por exemplo, questões econômicas, judiciais, entre outras (Moita Lopes, 2006).

Assim sendo, as pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada procuram investigar a interação relacionada aos problemas sociais, sobretudo nos contextos em que a linguagem atua como elemento central desses problemas. Ou, como lembra Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi (2009), a preocupação dos

investigadores volta-se para a prática e para o modo como a linguagem se manifesta com encadeamentos próprios às circunstâncias de ‘produção real da língua’, isto é, “[...] para a atividade discursiva e todos os fatores nela envolvidos” (Lopes-Rossi, 2009, p. 2).

Por esse motivo, intensificaram-se as pesquisas sobre a língua nas práticas sociais de interação (a língua como discurso), em detrimento da língua em sua função de sistema. Desse modo, sustenta Lopes-Rossi (2009, p. 7), citando afirmação de Kleiman (1998), que o centro de interesse da Linguística Aplicada não é a linguagem em si, mas a compreensão dos usos e dos processos de aprendizagem da língua nas instituições, uma vez que tal compreensão pode auxiliar na identificação dos fatores que influenciam as práticas institucionais (sociais). Em vista disso, Kleiman afirma que a Linguística Aplicada possui relevância social “[...] uma vez que as práticas institucionais, em geral, inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários” (Kleiman, 1998, p. 70 *apud* Lopes-Rossi, 2009, p. 6).

Por esse motivo, a Linguística Aplicada busca investigar as questões sociais nas quais a linguagem desempenha um papel central, sobretudo em contextos marcados pela injustiça, desigualdade social e silenciamento dos sujeitos subalternizados. E não apenas isso, mas também procura questionar essas práticas e, conseqüentemente, possibilitar que haja equidade entre os sujeitos na sociedade (Moita Lopes, 1996). Ademais, busca propor soluções situadas para esses problemas ou questões sociais relacionadas à linguagem, entre as quais se inserem o ensino e a aprendizagem de línguas.

Nesse contexto atual da Linguística Aplicada situam-se as investigações na linha de pesquisa *Educação linguística, ensino e aprendizagem de línguas* do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à qual esta pesquisa de doutorado está vinculada. Trata-se de fomentar pesquisas que abordam os usos sociais da linguagem, principalmente sob uma perspectiva sócio-histórica e sociocognitiva, tendo como objetos de estudo o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em contextos educativos formais, envolvendo a Educação Básica e o Ensino Superior, e em contextos informais, tanto na vertente oral quanto na escrita, em correlação com outros processos de significação e produção de sentidos. Além disso, a linha de pesquisa abrange práticas de análise linguística, elaboração e avaliação de documentos e materiais

didáticos, formação de professores, políticas linguístico-educacionais e práticas avaliativas em contextos escolares.

Feitas as considerações sobre a área da Linguística Aplicada e a pesquisa em Linguística Aplicada no PPGL da UFSC, passamos agora a contextualizar, de modo amplo, nossa investigação, cujo tema geral é o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na educação formal na Guiné-Bissau. Situado na costa ocidental da África, o país possui, conforme pesquisa de Joana Benzinho e Maria Rosa (2015), cerca de dois milhões de habitantes e uma extensão territorial estimada em 36.125 km².

Administrativamente, o território guineense está dividido em oito regiões: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali, além de um setor autônomo, o de Bissau. Para melhor situar a localização do país, apresentamos primeiramente a imagem da Guiné-Bissau no continente africano e, em seguida, a imagem do território nacional com a divisão das regiões mencionadas. Conforme a Figura 1 abaixo, situamos a Guiné-Bissau no continente africano.

Figura 1 – Mapa de África



Fonte: Mairon Pelo Mundo – localização geográfica da Guiné-Bissau no continente africano³.

³ Disponível em: [Conhecendo Bissau, a capital da Guiné-Bissau – Mairon pelo Mundo](#). Acesso em: 21 jan. 2023.

A seguir, na Figura 2, apresentamos a Guiné-Bissau, com vistas a precisar a localização geográfica do país em sua divisão territorial.

Figura 2 – Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Adobe Stock – Divisão regional.⁴

A Guiné-Bissau foi colonizada pelo regime opressor português. Em 1446, segundo Peter Michael Karibe Mendy (1993), Portugal aparentemente mantinha boas relações com os chefes locais, o que lhe possibilitou fixar-se no território. Instituído trocas comerciais, sua ação violenta e, ao mesmo tempo, disfarçada encontrou uma resposta igualmente violenta por parte dos povos originários.

Por esses motivos, no final do século XIX, os portugueses adotaram uma nova estratégia de ocupação, baseada na intervenção direta nas lutas internas com os povos originários, com o objetivo de conquistar o interior do país e implementar novos modos de exploração por meio da ocupação militar efetiva, legitimada pela Conferência de Berlim. Essas ações foram motivadas pela abolição do tráfico escravista. Com essa nova ocupação, Portugal passou a enfrentar um novo cenário, conhecido como *campanha de pacificação à resistência dos nativos*, desenvolvida de maneira mais sistemática na primeira metade do século XX.

Anos depois, até a véspera da proclamação da República Portuguesa, em 1910, o estabelecimento do poder português na Guiné permaneceu sob forte

⁴ Disponível em: [Mapa Da África E Guiné-Bissau Imagens – Procure 2,509 fotos, vetores e vídeos | Adobe Stock](#). Acesso em: 21 jan. 2023.

ameaça por parte dos povos originários. Dessa forma, a resistência foi decisiva para o processo de luta pela independência do país, pois essa luta se consolidou a partir da duradoura resistência dos povos nativos à dominação colonial.

Considerando essa realidade de resistência, Mendy reitera que:

A dominação efectiva pelos portugueses do território que hoje é a Guiné-Bissau remonta apenas aos primórdios deste século. Não foi senão em 1915 que a parte continental foi “pacificada”, depois de séculos de tentativas para criar pelo menos uma colónia informal, seguidos de décadas de desesperados esforços para corresponder à exigência da Conferência de Berlim (1884-85) de “ocupação efectiva”. Mas mesmo com isso a conquista final do território continental, a soberania portuguesa não foi estabelecida no arquipélago dos Bijagós senão em 1936. A tradição de resistência continuou durante o breve período de dominação colonial efectiva, na forma de resistência passiva, culminando em onze anos de luta armada pela libertação nacional (Mendy, 1993, p. 4-5).

Dabana Namone (2014) lembra que a campanha de pacificação foi, de fato, um conflito sangrento conduzido pelos sucessivos governadores da Guiné Portuguesa contra os povos originários das diversas etnias do país. O objetivo dessa campanha era destruir, pela força das armas, a resistência dos povos originários, que se recusavam a pagar impostos, resistindo à perda de seus poderes e privilégios, bem como à proibição de suas tradições culturais, reivindicando liberdade em seus territórios.

Assim, em 19 de setembro de 1956, em Bissau, foi fundado o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que liderou a luta pela independência desses dois países. Tratava-se de uma organização política que buscava, por meio da unidade entre Guiné e Cabo Verde, um plano para aniquilar o regime colonial português. Desde sua criação, em 1956, até março de 1972, o PAIGC funcionou como um Movimento Revolucionário de Libertação. Após essa data, foi remodelado em partido político, por meio da realização de uma Assembleia Geral, que inaugurou a primeira carta formadora da Guiné-Bissau (Semedo, 2010). É importante salientar que a sigla original do movimento era PAI (Partido Africano para Independência) e assim permaneceu até outubro de 1960. Depois desse ano, a organização passou a se chamar PAIGC (Semedo, 2021). Além disso, é relevante destacar que Amílcar Lopes Cabral, conhecido como o pai das nações da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, foi o mentor da organização que conduziu a luta armada.

No dia 3 de agosto de 1959, em Bissau, o governo da Província da Guiné Portuguesa reprimiu com violência a manifestação dos estivadores e marinheiros do porto Cais de Pindjiguiti, que, na ocasião, estavam em greve, culminando em um massacre dos grevistas pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), que assassinou a tiros mais de cinquenta manifestantes e feriu cerca de cem (Namone, 2014).

Essa sequência de episódios deu início à luta armada na Guiné-Bissau em 1963 (Woollacott, 1983), que rapidamente alcançou algumas vitórias notáveis. A luta armada pela libertação nacional durou 11 anos (Mendy, 1993), resultando em sua vitória. Assim, em 24 de setembro de 1973, o PAIGC declarou unilateralmente a colônia da Guiné-Bissau como um Estado soberano e independente. A independência da Guiné-Bissau só foi reconhecida pelos portugueses em 1974 (Mendy, 1993).

No que se refere ao contexto socioeconômico, conforme dados apresentados pelo Banco Mundial (2023), o crescimento econômico desacelerou para 3,5% em 2022, contra 6,4% em 2021. Isso foi resultado de perturbações na cadeia de distribuição e da redução da demanda e da atividade econômica, causadas por medidas políticas de controle da pandemia mundial de COVID-19⁵. A inflação disparou de 3,3% para 7,8% em 2021, enquanto o *déficit* fiscal global caiu de 5,5% do PIB em 2021 para 5,2% em 2022 (Banco Mundial, 2023). As receitas fiscais permaneceram estáveis em 9,1%, o que corresponde a um rácio salários/receitas fiscais de cerca de 65,3% (Banco Mundial, 2023). Em relação à despesa, a despesa governamental, de modo geral, reduziu-se parcialmente de 24,5% do PIB em 2021 para 23,3% em 2022. Como resultado, a dívida pública alcançou o percentual de 80,2% (Banco Mundial, 2023).

A Guiné-Bissau é marcada e conhecida, desde sua independência de Portugal, como um país de sucessivas greves nos setores de saúde e, sobretudo, de educação. Igualmente, a instabilidade política e militar é um dos maiores percalços que afetaram e ainda afetam drasticamente a progressão econômica e educacional na sociedade guineense. Portanto, esses entraves incidem, de certo modo,

⁵ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica de doença no mundo. A pandemia de COVID-19 provocou uma desaceleração econômica em diversos países, incluindo a Guiné-Bissau. No caso guineense, observou-se uma redução significativa na capacidade de produzir bens nacionais, destacando-se a queda na produção de castanha de caju, um dos principais produtos de exportação do país.

significativamente na criação e na permanência de diversos projetos político-educacionais em diferentes setores públicos e privados do país.

Essa incidência é vista, por exemplo, na ausência de investimentos em políticas públicas educacionais e linguísticas, envolvendo principalmente a produção de materiais de ensino e aprendizagem de língua, como livros didáticos, gramáticas, dicionários, entre outros materiais escolares.

Ademais, a título de exemplo sobre a produção desses materiais, além das questões acima mencionadas, segundo Dabana Namone e Alexandre António Timbane (2017), tanto a elaboração de gramáticas quanto a de dicionários da língua portuguesa não atendem à variante do português guineense. Ainda, esses autores afirmam a urgência de investimento no setor educativo, a fim de elevar a qualidade da educação da população guineense, na qual deve haver, igualmente, formação de professores em quantidade e qualidade, com o objetivo de atender às dificuldades da educação.

Além desse cenário de falta de investimento no setor educativo e da ausência de gramáticas e dicionários de português que atendam à variante do português guineense, há outra questão central: as políticas linguísticas e as políticas linguísticas educacionais em um país marcado pela diversidade linguística, no qual o português não é a língua materna da maioria dos guineenses. De acordo com a pesquisa de Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló (2011) e Bernardo Alexandre Intipe (2021), o atual cenário linguístico guineense apresenta um conjunto de mais de 20 línguas locais, sendo o [*crioulo*] *guineense* a língua veicular e o português a língua de escolarização e da administração⁶. Convencionamos usar esta língua de *guineense* por não concordarmos com o termo cunhado pelos colonizadores. A língua intitulada *guineense* é o chamado *crioulo*, na perspectiva colonizadora. Como este termo tem conotação pejorativa, distanciamos-nos dele para não contribuir para reforçar o termo da infâmia. Vale destacar que esse termo (*guineense*) não foi cunhado por nós, mas sim pelo Cônego Marcelino Marques de Barros em sua publicação na *Revista Lusitana* (1897-1907)⁷. A língua portuguesa

⁶ Consideramos, nesta tese, a língua oficial como a de escolarização e da administração da Guiné-Bissau.

⁷ Aqui indicamos a referência a respeito do assunto: Scantamburlo, Luigi. *O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilingue português-crioulo guineense*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2013.

tem sido imposta no sistema educativo guineense há décadas como única língua de ensino (Baptista Cá, 2015; Namone; Timbane, 2017; Intipe, 2021), ganhando, assim, desde a independência do país, o estatuto de única e exclusiva língua de ensino. Não obstante esse cenário linguístico, com base nas investigações de Paulo Freire (1978), Kaisa Phersson (1996), Lourenço Ocuni Cá (2005), Virgínia Baptista Cá (2015), Namone e Timbane (2017) e Intipe (2021), a língua portuguesa, no contexto guineense, tem sido ensinada não como segunda língua, mas como língua materna, ainda que essas pesquisas apontem que o português não é a língua materna da maioria da população.

A língua portuguesa é uma das línguas menos conhecidas e faladas dentre as que fazem parte das línguas faladas na Guiné-Bissau (Namone; Timbane, 2017). Na Guiné-Bissau, apesar de a língua oficial ser a portuguesa, não é habitual o seu uso no dia a dia; ou seja, a língua portuguesa não tem grande reverberação em várias esferas sociais, uma vez que não é a primeira língua do povo guineense. “Embora seja a língua oficial e do ensino, ela é dificilmente falada nos espaços de interação, salvo nos casos em que o ambiente formal a privilegie ou em espaços de convívio em que haja um falante da língua portuguesa” (Intipe, 2018, p. 37). A língua mais falada e mais conhecida em todo o território nacional é o guineense, a língua da Unidade Nacional, que transcende inclusive os espaços de convivência familiar e penetra, sobretudo, nas interações escolares, dado que tanto os alunos quanto os professores a usam para estabelecer a comunicação; ou seja, é a língua por meio da qual acontecem os processos interacionais escolares.

Reconhecemos a importância da língua oficial do país, ou seja, a língua portuguesa, e sabemos o quão profícua ela é para manter contato político-econômico com outras nações, especialmente para potencializar e estabelecer intercâmbios sociais e comerciais, bem como para divulgar o conhecimento científico do país. Sendo a língua oficial, também é a língua administrativa do país, sendo a única formalmente aceita para interação na esfera escolar. Entretanto, nenhum dos documentos de maior abrangência (Constituição da República e Leis de Bases do Sistema Educativo) da Guiné-Bissau pontua a oficialidade da língua portuguesa, e muito menos a considera como língua de ensino. A existência dessa língua como oficial e seu *status* social são reconhecidos a nível nacional, porém seu registro nos documentos acima referidos não foi

apresentado. O reconhecimento do português enquanto língua oficial da Guiné-Bissau foi estabelecido por meio da Lei nº 1/1973, de 24 de setembro de 1973 – vigência da lei portuguesa –, publicada pelo Boletim Oficial nº 1, em 4 de janeiro de 1975, ou seja, dois anos após a independência da Guiné-Bissau de Portugal. Tal como consta no Decreto nº 7/2007, em seu artigo 2.º, há a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas sessões de trabalho de todos os órgãos da soberania e do Estado e nas suas organizações⁸.

Tomando como ponto de partida o contexto da formação da Guiné-Bissau; a diversidade linguística do país; o reconhecimento do português como língua oficial do país, o que reverbera na esfera escolar, onde o português é a língua de ensino e deve ser a língua de interação, ainda que a maioria dos alunos não a tenha como língua materna; a constatação do insucesso escolar no ensino da língua portuguesa, uma vez que, ao sair da esfera escolar, os alunos não dominam o português como língua de interação; e, por fim, considerando o papel que os livros didáticos exercem em sala de aula, a partir do tema geral de pesquisa já anunciado, a saber, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação formal na Guiné-Bissau, passamos à **delimitação do tema desta pesquisa**: o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa⁹ do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo do Ensino Básico da Guiné-Bissau.

Para tanto, escolhemos quatro livros didáticos da Língua Portuguesa, usados no terceiro e quarto anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, que fazem parte da série didática *Nélio e os amigos, 3º Ano* e da série didática *Histórias dos avós, 4ª classe*. Cada uma dessas séries é composta pelo livro de leitura e pelo livro de exercícios, destinados aos estudantes. É relevante destacar que esses livros didáticos são os mesmos utilizados durante o meu percurso escolar no Ensino Básico, por volta dos anos de 2003 e 2004. Isso demonstra que tais materiais vêm sendo empregados há décadas na escola, mantendo-se em uso até o presente momento (2025). E isso porque os livros didáticos *Nélio e os amigos: Leitura, 3º Ano*, assim como *Nélio e os amigos: Caderno de Exercícios 3º Ano*, teve sua primeira edição publicada em 1998. Já o livro didático *Histórias dos avós: Leitura, 4ª Classe* data de 1996, enquanto *Histórias dos avós: Caderno de Exercícios* teve sua primeira impressão em 1997.

⁸ A expressão grafada em letras minúsculas refere-se à língua; em letras maiúsculas, à disciplina/componente curricular.

⁹ O termo *guineense*, quando grafado em itálico, refere-se à língua da unidade nacional; quando não estiver em itálico, designa o povo da Guiné-Bissau.

Esses dados demonstram que esses livros didáticos não são recentes, permanecendo em circulação por aproximadamente três décadas, sem que tenham passado por revisões ou atualizações em seu conteúdo.

Esses quatro livros didáticos constituem os **dados da nossa pesquisa**, nos quais se encontra a **delimitação do nosso objeto de investigação**. Considerando nossos dados e objeto de pesquisa, levantamos a seguinte **questão de pesquisa**: Qual a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua que balizam o ensino de língua portuguesa nos livros didáticos *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*, livros didáticos da educação formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense¹⁰; e como essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação?

Mediante isso, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua portuguesa dos livros didáticos *Nélio e os amigos* e dos livros didáticos *Histórias dos avós*, livros didáticos da educação formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense, bem como analisar se essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação.

Assim sendo, são **objetivos específicos** da pesquisa: a) investigar o processo de produção desses livros didáticos na educação formal pública; b) analisar os textos e as atividades presentes nesses livros didáticos; c) por fim, mediante esses objetivos específicos, depreender a concepção de língua, de sujeito estudante e de ensino de língua que norteiam a escolha desses textos e atividades, e como essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação.

Quanto às pesquisas sobre os livros didáticos voltados ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa na esfera escolar guineense, identificamos alguns trabalhos, entre os quais uma monografia e uma dissertação.

Um desses estudos é a monografia de Jerónimo Pereira (2018), intitulada *Ensino-aprendizagem e aquisição de língua: o livro didático e a prática de aulas de português no Ensino Básico guineense*, cujo objetivo é investigar o processo de ensino e aprendizagem do português no contexto educacional formal da

¹⁰ Em *O discurso no romance*, na edição traduzida por Paulo Bezerra (Bakhtin, (2015 [1975], p. 29), esse adota o termo *heterodiscursivo*, tendo o mesmo sentido das traduções anteriores: *plurilinguismo e heteroglossia*.

Guiné-Bissau. Os livros didáticos analisados pelo autor são *Nélio e os amigos: Leitura, 3º ano* e *Nélio e os amigos: Caderno de exercícios, Leitura, 3º ano*, que também são parte dos nossos dados de pesquisa. O trabalho conclui que um dos maiores obstáculos enfrentados pelos alunos na esfera escolar está relacionado à língua portuguesa, que é a língua de ensino. Essa língua não faz parte da prática social dos estudantes, sendo, portanto, um dos fatores que dificultam a inserção das crianças na esfera escolar. Além de não integrar o cotidiano linguístico dos alunos, observou também a ausência de uma política e de um planejamento linguístico que promovam maior circulação e receptividade da língua portuguesa entre a população.

O segundo trabalho encontrado é a dissertação de Nuna Nunes Correia, intitulada *Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau: uma proposta para o Ensino Básico*, cujo objetivo é investigar, por meio dos livros didáticos *Histórias dos avós, 4º ano*, que fazem parte dos nossos dados de pesquisa, o ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau e, a partir disso, propor uma atividade didática para as aulas de português no Ensino Básico, especialmente voltada aos alunos da 4ª classe. Trata-se de um estudo desenvolvido com base nos pressupostos da Linguística Aplicada, especificamente no campo da aquisição de segunda língua. O estudo conclui que o ensino do português na Guiné-Bissau está alicerçado em uma perspectiva tradicional de ensino, tendo a gramática normativa conforme denomina a autora, como ponto de partida para todas as atividades práticas de ensino.

Não obstante, nossa investigação difere das dos autores mencionados porque nossos dados são mais amplos, englobando os quatro livros das duas séries didáticas e porque analisamos todas as atividades dos quatro livros. Ademais, porque os objetivos de pesquisa são outros, à luz de outro referencial teórico.

Voltando ao ensino de língua portuguesa na esfera formal, é sabido, como já comentado, que a Guiné-Bissau, ao longo de sua história e após a independência, adotou a língua portuguesa como única língua de ensino. Assim, a prática do ensino dessa língua tem repercutido e ainda repercute na aprendizagem dos alunos na esfera escolar. Essa esfera é o principal meio pelo qual se aprende a língua portuguesa no país, uma vez que dificilmente as crianças aprendem em casa, salvo nos casos em que os pais estudaram no exterior, quando um dos pais é estrangeiro ou quando os pais, professores de Língua Portuguesa, dominam a

língua e a utilizam no convívio familiar com o objetivo de que os filhos a aprendam. Mesmo nessas situações, a esfera escolar permanece o ambiente mais significativo para a aprendizagem da língua portuguesa.

Não obstante o fato de os estudantes terem aulas de Língua Portuguesa desde o Ensino Básico até o Ensino Secundário, dificilmente alcançam fluência na fala e, muito menos, na escrita. São várias as questões que emergem desse quadro e que merecem investigação. Uma delas é o papel do livro didático, que possui ampla e forte presença nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, pesquisar a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua portuguesa presente nesse material didático **justifica-se**, pois pode lançar luz sobre as causas do insucesso no ensino da língua portuguesa para a interação.

No que versa à sua organização, esta tese está dividida em seis seções, sendo que na primeira, a introdução, abordamos a Linguística Aplicada, área de nossa pesquisa, a formação da Guiné-Bissau e todos os elementos de apresentação da pesquisa empreendida.

Na segunda seção, a do referencial teórico, tratamos acerca da concepção dialógica de linguagem dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, abordando os conceitos de língua, ideologia, sujeito, enunciado e cronotopo. Além disso, discutimos, de modo geral, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na esfera escolar, trazendo diversas contribuições fundamentadas na literatura científica. Por fim, tratamos sobre a importância dos materiais e livros didáticos e seu papel no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Na terceira seção, apresentamos a educação na Guiné-Bissau: questões linguísticas educacionais e de ensino de língua portuguesa, no qual discutimos temáticas como: o panorama linguístico da Guiné-Bissau, envolvendo, sobretudo, a discussão sobre a língua da unidade entre a diversidade cultural, o *guineense*; a constituição da língua *guineense* e a instituição da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Na sequência, trazemos breve abordagem acerca da educação colonial na Guiné-Bissau; e a educação nas Zonas Libertadas de 1963 a 1973. Posteriormente, apresentamos o sistema educativo da Guiné-Bissau e sua práxis, abordando a educação informal e formal, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Por fim, discutimos a respeito do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau a

partir de 1990 até os dias atuais e apresentamos possíveis fatores que causam o insucesso educativo/escolar na Guiné-Bissau.

Na quarta seção, apresentamos e discutimos os dados da pesquisa. Inicialmente, abordamos a metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, isto é, a forma como essa área lida metodologicamente com os estudos da linguagem. Em seguida, tratamos da investigação sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Na sequência, realizamos a apresentação dos dados da pesquisa, discutindo o papel do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação Nacional (MEN), responsável pela produção dos livros didáticos no país e detentor da autoridade para legitimar seu uso nas unidades escolares, tanto públicas quanto privadas. Apresentamos também as séries didáticas utilizadas como dados da investigação, bem como os agentes financiadores responsáveis pela produção dos materiais analisados.

Na quinta seção, apresentamos os resultados da análise dos quatro livros didáticos. Na primeira subseção, trazemos os resultados da análise dos livros de leitura, com ênfase no ensino da leitura e na formação do leitor. Abordamos, também, aspectos relativos ao conteúdo temático, destacando a relação dialógica com a cultura local. Em seguida, discutimos os aspectos estilístico-composicionais dos textos, analisando a relação dialógica tanto com a cultura local quanto com o ensino tradicional da língua. Posteriormente, na segunda subseção, trazemos os resultados da análise dos livros de exercícios, apresentados segundo suas regularidades em diferentes seções: o ensino da leitura; o ensino do vocabulário; o ensino das categorias gramaticais; e o ensino da composição escrita e de aspectos notacionais. Por fim, nas duas subseções seguintes discutimos esses resultados de pesquisa com o programa curricular de Guiné-Bissau e com o discurso da tradição do ensino de línguas na educação formal.

Por fim, na sexta seção, apresentamos as considerações finais desta tese, nas quais apresentamos, sobretudo, os resultados finais da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Nesta seção, o objetivo se fundamenta em trazer as discussões concernentes à concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua, fundamentação teórica a partir da qual orientamos nossa análise dos dados com intento de responder ao **objetivo geral de pesquisa**: Analisar a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua portuguesa nos livros didáticos *Nélio e os amigos* e nos livros didáticos *Histórias dos avós*, livros didáticos da Língua Portuguesa da educação formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense, bem como analisar se essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação.

Desta maneira, no que se refere à concepção de língua, a pesquisa está respaldada na concepção dialógica da linguagem e outros conceitos decorrentes dessa concepção, como ideologia, sujeito, enunciado, discurso, gêneros do discurso e cronotopo, engendrados pelo Círculo de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (Bakhtin, 2015 [1975], 2018 [1963], 2019 [1930]; Valentin Volóchinov, 2013 [1978], 2018 [1929], 2019 [1930]; (Medviédev, 2012 [1891-1938]) e outros pesquisadores contemporâneos a eles associados. No que se refere à concepção de ensino e aprendizagem de línguas, baseamo-nos em autores como: Letícia Aparecida de Araújo Gonçalves e Joyce Elaine de Almeida Baronas (2013); Luiz Carlos Travaglia (2009); Alba Maria Perfeito (2005); Alba Maria Perfeito, Sandra Regina Cecilio e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2007); e Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elizabeth Cerrutti-Rizzati (2011); e de material didático, embasamo-nos em autores tais como: Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2009; 2011); Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli (2007); Denise Bandeira (2009); Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze e Eliziane França Moreira Silvino (2008); Ronaldo de Oliveira Batista (2019); Ivete Aparecida da Silva Ota (2009); Wéllia Pimentel Santos (2017); Marcos Gustavo Richter (2005); Dulce Cassol Tagliani (2011); entre outros.

Sendo assim, a seção foi organizada de maneira a apresentar, primeiramente, visões teóricas oriundas dos escritos do Círculo de Bakhtin e de seus interlocutores, como a concepção dialógica de linguagem, ideologia, sujeito, enunciado, discurso e cronotopo. Em seguida, tratamos sobre o ensino e aprendizagem de língua,

considerando diferentes concepções de ensino de línguas, na esfera escolar. Por fim, tratamos acerca de materiais didáticos de ensino de língua e sua importância na esfera escolar.

2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Comprometer-se com uma pesquisa apoiada na perspectiva bakhtiniana é, sem dúvida, atentar-se para a diferença em relação à concepção de linguagem como representação do pensamento. Concomitantemente, filiar-se à concepção bakhtiniana é também compreender a diferença em relação à concepção estruturalista/sistêmica da linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Valentin Volóchinov (2018 [1929]) questiona as duas direções do pensamento filosófico-linguístico dominantes no começo do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, que têm como seus principais defensores Wilhelm von Humboldt e Karl Vossler (na primeira) e Ferdinand de Saussure (na segunda). Muito além da crítica, Volóchinov demonstra seu posicionamento relativo à realidade essencial da língua (Volóchinov, 2018 [1929]), a partir da qual assenta os fundamentos de uma terceira concepção de linguagem: a concepção interacionista (dialógica).

Resumidamente, Volóchinov (2018 [1929]) destaca as principais orientações dessas duas correntes dominantes e apresenta suas concepções acerca da língua.

Segundo o autor, para o subjetivismo individualista:

1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (évépyeia), realizado por meio de atos discursivos individuais; 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas; 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística; 4) A língua como um produto pronto (épyov), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (Volóchinov, 2018 [1929], p. 148-149).

Já para o objetivismo abstrato, também de acordo com o autor,

1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela. 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas

de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva. 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística. 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas (Volóchinov, 2018 [1929], p. 162).

A partir do diálogo com essas duas concepções, Volóchinov explicita as orientações/teses de uma outra concepção de linguagem, a interação discursiva, assim resumidas:

*1) A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua. A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes. 2) As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência. 3) A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária. 4) A estrutura do enunciado é uma estrutura permanente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto* (Volóchinov, 2018 [1929], p. 224-225).*

A primeira concepção, o subjetivismo idealista, conforme os autores do Círculo, detém como preferência o ato de fala e enxerga a natureza da língua na instituição individual. Essa é uma visão de orientação estilística clássica, afetada pelo pensamento de Humboldt, que enxerga a enunciação como de constituição exclusivamente psicológica, acarretando, desta maneira, que as leis que dominam a constituição linguística sejam as mesmas presentes na instituição estilística.

Com base nessa teoria, encontra-se a enunciação como consequência da expressão da consciência individual. O indivíduo, nesse caso, é considerado como o dono do seu discurso e, conseqüentemente, a visibilidade apenas vai para a psique do sujeito, negando o fator social como agente orientador da enunciação.

O subjetivismo idealista, ao afirmar que o ato da fala é o resultado da consciência do indivíduo, dá a suposição de que a arte de falar bem está

exatamente relacionada com a arte de pensar bem. O que, de certo modo, pressupõe que, quando um sujeito tem dificuldade de se expressar corretamente, este, portanto, carece de ordenar de maneira eficiente a sua consciência, isto é, seus pensamentos (Volóchinov, 2018 [1929]).

Desta maneira, a linguagem se limita, conforme Travaglia (1997, p. 21 *apud* Silva; Leite, 2013, p. 40) “[...] a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Para os autores do Círculo, o subjetivismo idealista concebe a língua como um acontecimento que tem sua gênese no indivíduo, e a enunciação, conforme essa concepção, procede do interior para o exterior do sujeito. A língua, nessa concepção, é apenas tradutora do pensamento, como expressão do pensamento. Nessa mesma visão, a língua é marcada como uma instituição contínua da qual a sua progressão ocorre de maneira independente e inacabável, alheia às questões sociais. Em suma, percebe-se que a visão subjetivista idealista desconsidera integralmente o processo de interação verbal: a relação do eu, o outro e o contexto social como constituintes geradores do discurso.

Na segunda concepção, o objetivismo abstrato, o que predomina é a estrutura linguística. Diferentemente do subjetivismo idealista, que ressalta como base da língua o psiquismo individual, para o objetivismo a natureza da língua situa-se no próprio sistema linguístico. Nessa concepção, a língua é tida como um sistema estável e pronto, que oferece para os indivíduos signos e sistemas sem que esses possam interferir nesse sistema. As dicotomias são a base para o objetivismo abstrato; e Volóchinov assenta sua crítica justamente nas lacunas identificadas nessas dicotomias (Silva; Leite, 2013).

Ferdinand Saussure (2008 [1916], p. 17), ao conceituar a linguagem e os fatores constitutivos desta, diz que ela não deve se assentar como objeto de estudo por ser “[...] multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios”. Ocorre isso porque os fatores constituintes da linguagem são da índole social e individual: língua [langue] e fala [parole], respectivamente. Por essa razão,

Tem-se então a primeira dicotomia, Língua/Fala. Saussure vê a língua como algo que vai além do individual, um sistema utilizado como meio de comunicação entre indivíduos de uma mesma comunidade linguística. Na compreensão saussuriana, é na língua que está a essência da linguagem, por esta fazer parte do produto social e por ser homogênea e estável (Silva; Leite, 2013, p. 41).

Portanto, pode-se dizer que a língua se impõe ao sujeito, dado que é um sistema que este de modo algum pode criar e muito menos alterar, uma vez que esse sistema pronto é concedido ao indivíduo pela sua comunidade. Ainda, na concepção saussuriana, esse sistema linguístico é constituído por leis indissociáveis que não recebem influências das leis consideradas como ideológicas.

De outro modo, a fala é tomada como individual e desorganizada, é contrária à língua, esta social e organizada. Volóchinov (2018 [1929]), por sua vez, valoriza precisamente a fala, a enunciação, e reitera sua natureza social, não individual. A fala está indissoluvelmente relacionada às condições de comunicação. A fala, para Saussure, não pode determinar de quais signos o indivíduo fará corresponder no momento da enunciação, isto é, de modo algum serviria a fala para ser o objeto do estudo da Linguística, por ter se instituído de dados desorganizados e ilimitados. Portanto, para ele, o elemento sistemático da linguagem se encontra presente na língua. E, neste caso, a língua é conceituada como sistema linguístico.

Isolado o objeto, Saussure profere que o sistema da língua [langue] é tomado como a *língua*, ou seja, o autor assevera que a língua deve ser estudada isoladamente, por si, sem ter em consideração os fatores extralinguísticos (Saussure, 2008 [1916]). Para Silva e Leite (2013, p. 42), “Sincronia e diacronia podem ser entendidas como meios de investigação linguística, sendo uma voltada para o eixo das simultaneidades e a outra para o eixo das sucessividades”.

Nesse sentido, Saussure prefere o estudo sincrônico, pois, para ele, o objetivo da Linguística Estrutural recai em olhar as relações internas do sistema linguístico em um determinado período temporal. Vale lembrar que esse modo de análise nos submete a uma maneira de enxergar a língua: como estática, num dado momento, abstraída das relações sociais e ideológicas, ao passo que na diacronia a língua é compreendida em movimento.

Além disso, nas dicotomias de Saussure encontra-se a diferença entre significante e significado. Para ele, todo signo linguístico possui essas duas frentes que não podem ser desvinculadas. O significante está associado com a imagem acústica, ao passo que o significado diz respeito ao conceito. Com essas duas conceituações do significado e significante, Saussure define que o signo linguístico é arbitrário e, sobretudo, convencional.

Conforme Volóchinov (2018 [1929]), embora as duas concepções proporcionem constituintes essenciais para a compreensão do fenômeno da linguagem, são insuficientes, por si só e em concordância com o procedimento, para dar conta de todas as ocorrências da língua. Ou, em outras palavras, as duas concepções de linguagem, embora demonstrem elementos essenciais para compreender a linguagem, quer pela relação entre linguagem e pensamento, quer pela relação entre linguagem e sistema de língua, ambas são insuficientes para se compreender a real natureza da linguagem, “Afim de contas, os dois pontos de vista pecam em um mesmo erro: *tentam encontrar uma parte na totalidade*; fazem passar a estrutura de uma parte separada do todo pela estrutura da totalidade” (Volóchinov, 2013 [1978], p. 75-76).

Segundo Rodrigo Acosta Pereira (2022, p. 11) “[...] Em resposta a essas duas perspectivas [subjetivista e a objetivista], a abordagem de matiz *social* ascende, trazendo discussões e reflexões até então não contempladas pelos dois paradigmas subjetivo-objetivistas”.

E assim sendo, os autores do Círculo de Bakhtin propõem a terceira concepção de linguagem, a interação discursiva. O Círculo apresenta um entendimento da linguagem verbal baseada em alguns pressupostos importantes para a sua constituição, tal como para seu funcionamento, destacando as cinco orientações/teses acerca da linguagem como interação (Volóchinov, 2018 [1929]), já acima enunciadas.

A primeira tese diz respeito ao entendimento de que, embora a linguagem verbal seja constituída por um sistema de normas linguísticas, este não é estável e muito menos idêntico a si mesmo. As regras linguísticas são entendidas “[...] na qualidade de norma social” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 173) e, enquanto tal, estão em um processo ininterrupto de formação em contextos de interação de sujeitos socialmente organizados. Somente os atos cognitivos de análise sobre a língua enquanto material, no interior de suas finalidades teóricas e metodológicas próprias, é que são aptas de conceder solidez e invariabilidade ao sistema, mesmo assim, fazem-no em um espaço-temporal singular desse sistema. A utilização concreta da linguagem verbal se esbarra com as limitações e identidades do sistema, com o momento da codificação/decodificação de comunicação. Contudo esse momento é menos importante, quase que eliminado em termos da interação (quando se refere a

uma comunidade linguística). No caso de uma língua estrangeira ou grupos sociais diferentes, a decodificação pode não ser integralmente superada, isto é, os sujeitos em interação não têm os modos parecidos e repetíveis da língua, que permitem a agilidade de sentido do signo instruída pela situação de interação. Mesmo o investigador da língua, ao consolidar as formas e significações do sistema em termos da teoria, de certa forma, deve ter em suas metas a realidade concreta da linguagem, que é seu uso. A imaterialização (abstração) como um fim em si seria como um médico que pesquisasse doenças em cadáveres e nunca tivesse antes objetivado observar a saúde do corpo vivo (Bakhtin, 2016 [1895-1975]).

A segunda tese complementa a primeira, dado que a linguagem verbal não é um sistema invariável de regras. Volóchinov (2018 [1929]), ao dizer que a língua é um processo ininterrupto em formação, não estabelece o que a linguagem verbal realmente é, mas como ela ocorre, como comentado. A linguagem verbal, mesmo seu sistema linguístico-normativo, é um ininterrupto processo de interação sociodiscursiva atualizado a cada ação enunciativa de falantes.

Por outro lado, como sustenta a terceira tese, as leis de formação da linguagem verbal não são criadas pela consciência ou pelo trabalho individual do sujeito, mas sim no contexto da interação social. E isso porque o indivíduo sozinho não é capaz de criar o signo, uma vez que é necessário dois sujeitos organizados socialmente a fim de que nasça o signo. A respeito disso, Pável Nikoláievitch Medviédev (2012 [1891-1938], p. 50) reitera essa visão: “Todos os objetos ideológicos pertencem às relações sociais e não à utilização, à contemplação, à vivência e ao deleite hedonista individual”, em outras palavras, somente o contexto social é capaz de gerar e regular a linguagem verbal.

Dessa forma, a criação e regulação acontecem, como apresentado na quarta tese de Volóchinov (2018 [1929]), por motivo de necessidades livres e conscientes dos indivíduos socialmente organizados. Por essa razão, em cada situação de interação, os sentidos, sem dúvida alguma, serão influenciados/afetados pelos valores ideológicos de comunidades discursivas que usam a linguagem e geram certas estabilidades consoante seus objetivos. Posto que toda expressão do indivíduo se realiza no contexto de sua estatura social refratada no signo como valor socialmente criado, “*A situação social mais próxima e o meio social mais amplo*

determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 206).

Quinta e última tese, segundo a nossa compreensão, elucida a relação entre a linguagem verbal, o homem e a sociedade. Volóchinov (2018 [1929]) aponta que, embora os atos discursivos de falantes sejam enunciações individuais, isto é, únicas e particulares, eles se operam como atividade interindividual, ou, em outras palavras, como processo de enunciação em que se envolvem de maneira ativa a fim de construir sentidos, quer como falante quer como interlocutor, imersos pelo social adjacente e extenso que abrange a situação de interação. Isso quer dizer que a linguagem verbal se estabelece no contexto/solo interindividual de homens. Entretanto, não se trata dos homens biologicamente implicados, e sim dos homens socialmente organizados, isto é, os sujeitos. Envolve aqui, sobretudo, relações de classe, relações econômicas, culturais transpostas pelo vasto contexto ideológico que cria a realidade.

Mikhail Mjkhailovitch Bakhtin (2015 [1975]) apresenta uma concepção de língua baseada “no solo hetodiscursivo”¹¹, de modo estratificado, no qual é necessário considerar não somente a “fragilidade”, a “expressividade” e a “inteligibilidade” de comunicação, mas também a dialogicidade de múltiplos aspectos sócio-históricos do próprio falante, envolvendo, por exemplo, gênero social, profissão, formas de falar em comunidades, grupos sociais, faixa etária, esfera social e gêneros do discurso da interação etc. Essa estratificação, segundo Bakhtin (2015 [1975]), está correlacionada aos diferentes ambientes situacionais, um dos quais a esfera social e o gênero do discurso da interação, ou, conforme o autor,

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginasiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. Trata-se de linguagens socialmente típicas por mais restrito que seja o seu meio social (Bakhtin, 2002 [1920-1974], p. 97-98).

Nesse sentido, Bakhtin (2015 [1975]) não se alinha à concepção de uma língua monológica, circunscrita a uma visão de dois núcleos, o sistema da língua unívoca e o indivíduo que a fala, visto fora das relações sociais.

¹¹ Na subseção seguinte, desenvolvemos a concepção de ideologia, alicerçando-nos na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (Bakhtin, 2015 [1975], p. 40).

Em *O discurso no romance*, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2015 [1975]) assevera que, na língua, atuam duas forças que a constituem na sua característica de diversidade: as *forças centrípetas*, as que uniformizam e normatizam a língua; ou, nas palavras de Agildo Santos Silva de Oliveira e Vânia Lúcia Meneses Torga (2019, p. 31), “as *forças centrípetas* são aquelas que unificam e centralizam ideologicamente a língua, como se ela fosse um sistema de regras autônomo e fechado em si”; e as *forças centrífugas*, as que compreendem, de modo geral, o contexto social, histórico e cultural para assim constituir a linguagem, ou seja, solidificam e distinguem a língua estabelecendo-se no heterodiscurso. São as forças que diversificam a língua (Bakhtin, 2015 [1975]).

Por consequência, em virtude de a língua ser estratificada e heterodiscursiva, ela é, portanto, infinita, dinâmica, viva, constituída de ideologias e relações entre sujeitos e, sobretudo, em ininterrupta constituição. Essas interações externas à língua que, no entanto, possibilitam a sua constituição, são, de certo modo, voltadas à diversificação e à mudança da língua, realizadas pelas *forças centrífugas*. Como diz Bakhtin (2015 [1975]):

A categoria de língua única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e centralização linguística, uma expressão das *forças centrípetas* da língua. A língua única não é dada, mas, no fundo, sempre indicada e em cada momento de sua vida opõe-se ao heterodiscurso real.

A estratificação e o heterodiscursivo se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização* e *separação* (Bakhtin, 2015 [1975], p. 39-41).

Em outras palavras, para compreender o processo de constituição da língua é, portanto, indispensável levar em conta não somente uma das forças, mas as duas, caso contrário inclinaremos “[...] a uma composição monológica do fenômeno estudado, separada da dialogia constitutiva das relações humanas” (Gege, 2009, p. 49). Em resumo, a língua se constitui entre o dado e o novo, entre o histórico e o

acontecimento nos processos interacionais mediados pelos enunciados, resultado do trabalho das forças centrífugas e centrípetas que atuam sobre a língua.

Também a natureza constitutiva da linguagem deve ser compreendida como dialógica, dado que o que dispomos de real na sua constituição são os enunciados, que se encontram em extensa e estreita relação entre si, determinando relações de sentido, dos quais essas relações possuem como modelo a interação verbal (Venancio Sousa, 2021). Como lembram Agildo Santos Silva de Oliveira e Vânia Lúcia Meneses Torga (2019, p. 31-32), “[...] nenhuma relação de sentido entre os enunciados se dá no vácuo, ela se dá sempre numa ação concreta de linguagem com sujeitos histórica e socialmente organizados, posicionados numa alternância dialética *eu – tu*, ela”. Na visão de Maria Inês Batista Campos (2012), essa relação só existe verdadeiramente no contexto das relações sociais. E “Não como condição de relação monológica, de *si* para *si*; a condição é sempre dialógica, do *eu* para o *tu*” (Oliveira; Torga, 2019).

E, por isso, torna-se a língua como dialogizada, pois nela atravessam continuamente diferentes enunciados, com suas forças centrífugas e centrípetas e seus discursos, valorados socialmente. Essa ordem, portanto, é um dos atributos da orientação bakhtiniana da linguagem: a linguagem é dialógica.

Na vertente dialógica, é fundamental compreender a língua como estratificada e multifacetada, na qual circunda a relação de cada sujeito social em um convívio com o outro, considerando-se: profissão, raça, gênero, grupo social e todo o contexto de convivências do dia a dia onde ele está inserido etc. (Bakhtin, 2015 [1975]).

Assim, na visão bakhtiniana, o indivíduo detém um papel importante para a vivacidade da língua, isto é, infinita e inexaurível, dado que é por meio dessas relações de um *eu* com o *outro* e, igualmente, entre os enunciados, que ocorre a dialogicidade da linguagem, como comentado. Do mesmo modo, segundo Bakhtin (2015 [1975]), a língua é uma sinfonia, ou seja, nela há uma coexistência socioideológica de vozes de divergências, de uniões e, ao mesmo tempo, de conflitos entre distintas épocas, do passado e do presente, de diferentes grupos sociais, como, por exemplo, a comunidade escolar, a comunidade política etc. Dessa forma, a linguagem, de certo modo, comunica com outros universos temporais e, também, sociais, o que também a torna dinâmica e heterogênea.

Por tudo isso, é preciso ressaltar que, na concepção bakhtiniana, a dialogicidade ocorre de modo mais intrincado e profundo, isto é, transcende a réplica do diálogo estabelecido entre um *eu* e *outro* (sujeitos), em diálogo face a face, por exemplo. O dialogismo é constitutivo. E, sobretudo, ocorre a partir de vieses valorativos, nas esferas sociais e individuais, fundamentada em uma ação-resposta dos sujeitos na interação.

Desse ponto de vista, percebe-se que as relações dialógicas são relações necessariamente permeadas de valor que instituem, do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, elemento intrínseco de todo enunciado, compreendido não mais como unidade de interação social, não como um emaranhado de correlações de palavras, mas, sobretudo, como um complexo de vínculos de sujeitos/pessoas socialmente ordenado, lembra Luís Gabriel Sousa Venancio (2021). É justamente nessa lógica que Rosângela Hammes Rodrigues (2001, p. 20) lembra que a constituição do enunciado “[...] é de natureza dialógica e social: é o produto da interação social verbal de dois ou mais indivíduos socialmente organizados”. Ainda, na visão de Rodrigues (2004, p. 424), os enunciados estabelecem relações dialógicas com outros enunciados, aliás, o enunciado já nasce como resposta a outros enunciados “[...] (surge como sua réplica) e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem (todo enunciado está orientado para a reação-resposta ativa do (s) outro (s) participante (s) da interação)”.

Portanto, se o diálogo era tido como algo especificamente exterior ao sujeito, sem levar em conta questões ideológicas, ou seja, considerado como um discurso monológico, como ocorria nos estudos da Linguística de sua época, para o Círculo, essa visão é criticada e rejeitada. O Círculo considera o discurso como dialógico precisamente porque este já provém como réplica viva a outros enunciados, constituindo-se na interação viva em relação com o discurso do outro, inclusive quando este é objeto do discurso (Bakhtin, 2015 [1975]).

No âmbito de demonstrar o desdobramento do dialogismo e sua discrepância com a Linguística predominante da sua época, Bakhtin (2018 [1963]) afirma que, no domínio da linguagem, a Linguística da época não pode versar, em possibilidade alguma, sobre a particularidade das relações dialógicas entre as réplicas, uma vez que essa área estudava a língua abstraída das relações sociais, com foco na relação/interação entre os elementos do sistema da língua.

Deste modo, o autor afirma que as relações dialógicas são extralinguísticas (extra-sistema), sendo assim, não podem ser desassociadas do campo do discurso, isto é, da língua como fato integral concreto. Pois a linguagem só é viva na relação dialógica dos sujeitos. É justamente essa relação dialógica que compõe a autêntica esfera da vida da linguagem, ou, nas palavras de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2018 [1963], p. 209), “[...] toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas”.

Por conseguinte, essa relação dialógica decorre mediante enunciados ilimitados e infinitos no diálogo (no sentido amplo) dos sujeitos. Eles são infinitos, uma vez que, para Bakhtin (2015 [1975]), a língua viva não possibilita que os discursos sejam vistos como até então eram considerados na estilística, ou seja, finitos e sem ação-resposta de um ouvinte/interlocutor, ou seja, sem contexto, sobretudo, como enunciado neutralizado, ou, nas palavras do autor, “[...] como palavra de ninguém [...]” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 48).

Para Bakhtin (2015 [1975], p. 48), todo discurso concreto, na visão dialógica, modifica no modo do seu posicionamento ao objeto “[...] para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito”. Esses discursos são sempre atravessados por pontos de vistas coletivos/alheios e distintos, por valorações e, portanto, situados, repletos de ideologias (Bakhtin, 2015 [1975]). Em vista disso, a linguagem sendo ideológica, é uma construção/produção de ordem social, por isso, ideológica¹².

Nesse sentido, Bakhtin (2015 [1975]) assegura que o discurso habitualmente permanece voltado ao seu objeto, mas que essa orientação para o objeto já vem aos sujeitos da interação, atravessada e valorada por outros discursos já enunciados. Logo, o acesso aos objetos do discurso é sempre atravessado e valorado por outros discursos já enunciados.

O discurso voltado para o objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros,

¹² O autor, nesse texto, ao tratar da relação entre linguagem e ideologia foca na linguagem verbal, por isso o destaque para a palavra, considerada em sua dimensão dialógica, ou seja, nos enunciados. Não obstante, o que diz acerca da palavra pode ser dimensionado para os outros sistemas semióticos.

cruza-se com terceiros, ajusta-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística (Bakhtin, 2015 [1975], p. 48).

É justamente nessa dialogicidade heterodiscursiva que a linguagem se torna viva, e “[...] forma-se como na interação dinâmica com o discurso do outro objeto” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 52).

Do mesmo modo, o outro a quem o discurso é dirigido age, responde e desempenha função ativa importante. Isto é, ele responde a partir do seu espaço social, histórico e cultural. E essa resposta do outro a quem o discurso se dirige também age no enunciado, pela sua antecipação na perspectiva do sujeito falante. Com isso, Bakhtin (2015 [1975], p. 52) afirma que a dialogicidade nunca se esgota, dado que “[...] todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*”, ou seja, o discurso se institui com base da resposta ao discurso do outro, em uma dinâmica infinitiva do diálogo.

Para Bakhtin (2015 [1975]), a responsividade possui muita importância, principalmente na construção do discurso, pois faz com que a palavra deixe de ser vista/compreendida como neutra no enunciado. E isso porque, nessa envoltura, a palavra ganha uma nova roupagem, ou seja, “[...] o seu sentido atual é interpretado no campo de outros enunciados concretos sobre o mesmo tema, no campo de opiniões, pontos de vista e avaliações dispersas [...]” (Bakhtin 2015 [1975], p. 54).

E, a partir desse olhar responsivo no âmbito concreto-expressivo, Bakhtin (2015 [1975]) assenta sua visão demonstrando que é no campo heterodiscursivo que é/está direcionado todo enunciado. E que a interpretação amadurece tão somente na resposta. O que, de certa forma, implica que tanto a interpretação, quanto a resposta dialeticamente estabelecem correlação e, principalmente, se adequam respectivamente, isto é, “[...] uma é impossível sem a outra” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 55).

No procedimento interlocutivo, a interpretação é ativa-responsiva, “[...] porque aí ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivo-acentuais, de diferentes línguas sociais” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 55).

A partir desse olhar, o falante passa a procurar conduzir sua palavra e o contexto que o caracteriza, ou seja, no contexto de outro que o interpreta e, a partir

daí, passam a existir, entre aquele/falante e este/outro, as relações dialógicas com elementos deste universo (Bakhtin, 2015 [1975]).

Portanto, Bakhtin (2015 [1975], p. 69) nega a neutralidade da palavra nos enunciados, pois, nas forças da estratificação da língua, as palavras deixam de ser neutras, “[...] de ninguém: a língua fica toda em fragalhos, perpassada de interações, acentuada”. A língua, na concepção bakhtiniana, não é concebida como uma ordem abstrata, mas sim, ela é, por natureza, concreta e heterodiscursiva. Por isso, todas as palavras emanam uma profissão, uma geração, uma religião etc., em resumo, “Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 69).

Na seção a seguir, abordamos a concepção de ideologia, uma concepção crucial, que além de se correlacionar com a concepção dialógica da linguagem, nos ajuda, sobretudo, a compreender a inexistência da língua neutra.

2.1.1 Ideologia

É importante apontar que a nossa maneira de refletir e agir refletem e refratam as ideologias com as quais nos deparamos socialmente. E, de certa forma, essas ideologias nos contagiam, pois por elas fomos constituídos. Dessa maneira, podemos dizer que todas as nossas ações e os modos como nos expressamos e enunciamos detêm um cunho ideológico, seja de modo consciente ou não.

Por isso, a obra *o Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018 [1929]) é um trabalho fundamental para entender diversos conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, na qual Volóchinov vai desenvolver a concepção da primazia da linguagem verbal, signo verbal, na constituição da consciência e, principalmente, da ideologia, que é a questão principal desta seção.

Para Volóchinov (2018 [1929]), a ideologia vive no interior e no exterior da palavra, por isso, para compreender a linguagem é preciso entender a ideologia e, para entender a ideologia, é necessariamente preciso entender a linguagem, já que a ideologia vive em múltiplos materiais semióticos, como, por exemplo, nas representações gráficas, nos símbolos religiosos etc. Mas ela, especialmente, reside na linguagem verbal, porque esta apresenta um conjunto de características que lhe

são próprias, dentre as quais estar presente em todas as esferas das ocorrências humanas, isto é, a sua ubiquidade.

Volóchinov (2018 [1929]) fala da ubiquidade justamente para demonstrar o papel da palavra em todas as circunstâncias sociais em que ela participa. A respeito disso, Claudiana Narzetti (2013) ressalta que o signo verbal, primeiramente, é elemento constitutivo caracterizante de todas as esferas ideológicas, por isso constituindo um signo *neutro* (com acepção de que não tem nenhum papel ideológico exclusivo de uma dada esfera social como signo), sendo capaz de ocupar qualquer tipo de função ideológica, como, por exemplo: científica, moral, estética, religiosa etc. Em outras palavras, a palavra se encontra presente em todas as esferas da constituição ideológica, ao passo que certos sistemas sónicos são específicos de determinadas esferas sociais.

Outra característica relacionada com a linguagem verbal é de se localizar em todos os setores das relações sociais e, por isso, ser um signo neutro, no sentido de não ser exclusivo de uma dada esfera social, como já dito. E disso decorre outra característica sua, a de mediar a comunicação da vida cotidiana (em que predomina a ideologia do cotidiano), do qual é o material semiótico priorizado.

Ademais, a linguagem verbal é o material semiótico privilegiado do discurso interior. Nas palavras do Volóchinov,

A palavra possui mais uma particularidade extremamente importante que a torna um *médium* predominante da consciência individual. A realidade da palavra, como a de qualquer signo, está localizada entre os indivíduos e é produzida por meio do organismo individual, sem a ajuda de quaisquer instrumentos e sem nenhum material extracorporal. Isso determinou o fato de que *a palavra se tornou o material sónico da vida interior: a consciência* (discurso interior). Pois a consciência foi capaz de desenvolver apenas graças a um material flexível e expresso por meio do corpo. A palavra foi justamente esse material (Volóchinov, 2018 [1929], p. 100).

Para Volóchinov (2018 [1929]), a palavra, neste caso compreendida como linguagem verbal, sempre carrega a ideologia, pois esta não existe abstratamente, apenas existe materializada nos signos. Por isso, quando se pensa na ideologia exteriorizada/expressa, pressupõe-se que o sujeito já diz algo. Contudo, se ele já falou, significa que antes essa ideologia fazia parte da sua consciência, isto é, daquilo que Volóchinov (2018 [1929]) chama de discurso interior. Porque a consciência só é capaz de se desenvolver graças a um material dinâmico/flexível e expresso através do corpo. A palavra é exatamente esse material, isto é, ela pode

servir como um signo de uso interior, pois pode ocorrer como signo sem que seja plenamente expressa no exterior.

Para Volóchinov (2018 [1929]), a palavra (ou outro sistema semiótico) é o campo em que se contrapõem os valores sociais divergentes. Essa visão vai contradizer a concepção que considera a ideologia como um produto da representação da consciência individual, pois, conforme o autor, “[...] uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, ou seja, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 95).

Para o autor, tanto a consciência quanto a ideologia são baseadas no signo. Para o Círculo de Bakhtin, pensamos por meio da linguagem e, portanto, a linguagem e o pensamento, de fato, são inerentes, já que os dois são fenômenos sociais. Em outras palavras, a ideologia, internalizada na consciência ou exteriorizada, ela vive impreterivelmente por meio da linguagem. Isso reverbera naquilo que Volóchinov (2018 [1929], p. 180) diz, que, do ponto de vista do falante, “[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”. O que, de certo modo, pressupõe que a preocupação do falante/ouvinte é precisamente a questão ideológica, isto é, aquilo que está sendo falado e sua valoração, não com as questões linguísticas, como, por exemplo, correção gramatical etc.

Ademais, Volóchinov (2018 [1929], p. 100-101) ressalta que todas as manifestações de constituição ideológica, ou, nas palavras do autor, “[...] todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele”. Eis outra característica da linguagem verbal. Essa afirmação, para o autor, não reitera que a palavra possa substituir qualquer outro signo ideológico, longe disso. Dado que, por princípio, a palavra é incapaz de anunciar devidamente uma obra musical ou uma imagem de pintura, por exemplo. Também exemplifica que um rito religioso não pode ser integralmente substituído pela palavra, e muito menos há uma substituição verbal apropriada para o gesto mais banal do dia a dia. Entretanto, todos esses signos ideológicos que não podem ser substituídos pela palavra,

concomitantemente, “[...] apoiam-se nela e são por ela acompanhados, assim como o canto recebe um acompanhamento musical” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 101).

Em outras palavras, na relação constitutiva entre linguagem e ideologia, a linguagem enquanto sistema de signos social e histórico que possibilita aos falantes, isto é, aos sujeitos a estabelecerem a interação entre si, igualmente, ela atribui sentido ao mundo bem como à realidade dos falantes. E assim, possibilita que haja não somente uma interpretação do contexto/mundo no qual o indivíduo está/é inserido/vive, mas também que o permite conhecer e compreender acerca de modos de convivência de sua cultura e sobre sua própria realidade, tendo como base valores e uma estruturação social e económica (Volóchinov, 2018 [1929]).

Desse modo, ao versar acerca de concretização da linguagem por meio de signos-ideológicos, Volóchinov (2018 [1929]) defende que, de modo algum, o signo deve ser confundido como um modo de apenas caracterizar representações, pois o signo é recheado de apreciações e sentidos. À vista disso, é necessário considerar-se quem fala, levando em consideração em que contexto ele se situa e, sobretudo, com que axiologias se enuncia.

Na visão do Círculo, o discurso/enunciado sempre é/será ideológico, uma vez que está demarcado e permeado por um posicionamento social e qualitativo. Por isso, a linguagem é sempre um signo ideológico, ou seja, qualquer produto cultural, conforme Volóchinov (2018 [1929]), é ideológico. E tudo que é ideológico é signo. Ou, nas palavras do autor, “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*” (p. 91).

Rodrigues (2001) explica essa visão de Volóchinov ao apontar que:

Os signos só podem se realizar em um terreno interindividual, no processo das relações sociais, determinados e marcados pela organização social dos indivíduos e pelas condições em que a interação acontece. No entanto, os signos não existem apenas como uma parte de uma realidade; eles também refletem e refratam uma outra realidade, estando sujeitos aos critérios de avaliação ideológica (Rodrigues, 2001, p. 9).

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o signo serve não somente para retratar/refletir o mundo, mas também serve principalmente para conceber/produzir múltiplas apreciações do mundo (a refração). Essas avaliações serão caracterizadas e determinadas pelos falantes ao longo de suas experiências do dia a dia, no decorrer de sua história, dos paradoxos e de instituições apreciativas nessas

circunstâncias. Por essa razão, o autor afirma que a língua reflete e refrata a realidade.

Vale pontuar ainda que o signo não possui apenas um único sentido, dado que pode receber tons ideológicos diferentes. Sendo assim, mantemos a relação constitutiva entre: linguagem, ideologia e valoração. Portanto, o signo ideológico tem um rol social de valor, de maneira que o seu sentido demonstra uma posição. Essa noção infere outra visão essencial correlacionada não somente à constituição da palavra, como demonstrado, mas também à constituição dos discursos.

Medviédev, a respeito da relação da palavra¹³ com a valoração, assegura que:

A palavra torna-se um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros. A palavra passa de uma totalidade para outra sem esquecer o seu caminho. Ela entra no enunciado como uma palavra da comunicação, saturada de tarefas concretas dessa comunicação: históricas e imediatas (Medviédev, 2012 [1891-1938], p.185).

Ou seja, são as condições extraverbais (sociais) que instituem a ideologia e a valoração do enunciado. Este, por sua vez, reage e, concomitantemente, responde ativamente a enunciados¹⁴ de outrem, de maneira a desvelar um sujeito enunciator constituído socialmente.

Por isso, a noção de axiologia/valoração é um fator de destaque nas discussões de Volóchinov (2018 [1929]). Esses conceitos, de certo modo, tratam dos índices de valor social, que estão ligados com o modo como um signo é recebido no todo enunciativo, pois, antes de anunciar algo, o sujeito leva em consideração diversas particularidades e valora seu interlocutor, antes de interagir com ele.

Além da discussão apresentada por Volóchinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em ensaio anterior do próprio autor, denominado *Palavra na vida e palavra na poesia* (Volochnikov, 2013 [1926]), publicado no Brasil na coletânea de ensaios: *A Construção da Enunciação e Outros Ensaio*s, ele já apresenta o horizonte axiológico como um dos elementos que constituem o horizonte social do enunciado.

O horizonte axiológico, na concepção de Volóchinov (2013 [1928]), compreende os modos respondentes dos sujeitos face a um certo objeto discursivo, ou seja, face a um tema. O que significa que os discursos estão sempre assentados

¹³ Na subseção 2.1.3. Discutiremos acerca do enunciado de maneira mais acentuada.

¹⁴ Expressão usada pelo Círculo ao tratar da apreciação social.

no horizonte social e são repletos de avaliações diversas, oriundas dos mais variados interlocutores. Ao chegar ao enunciado, o discurso já é valorado e se constitui como tema da enunciação (Bakhtin, 2016 [1952-1953]).

Qualquer pessoa tem a capacidade de demonstrar a sua valoração a um enunciado, a um tema e até mesmo ao enunciado de outro. Para Volóchinov (2018 [1929], p. 10),

Em cada etapa do desenvolvimento social existe um conjunto específico e limitado de objetos que, ao chamarem a atenção da sociedade, recebem uma ênfase valorativa. Apenas esse conjunto de objetos obterá uma forma signica, isto é, será objeto da comunicação signica.

Portanto, podemos compreender, por meio da citação destacada, que os conjuntos ideológicos somente existem em nossa sociedade, dado que os sujeitos que estão nela valoram e, sobretudo, dão tom axiológico a certos elementos, que passam a funcionar como signos da comunicação discurso-ideológica. Isso se deve, essencialmente, à convivência dos sujeitos em um horizonte social, porque as valorações não são características subjetivas, mas sociohistóricas. Segundo o autor:

É por isso que todas as ênfases ideológicas, embora feitas por uma voz individual (por exemplo, na palavra) ou por qualquer organismo individual, são ênfases sociais, que pretendem o **reconhecimento social**, e apenas em prol desse reconhecimento são realizadas no exterior, no material ideológico (Volóchinov, 2018 [1929], p. 111).

A consciência individual não reúne nada ao signo, pois isolada ela carece de elementos sociais e ideológicos. A avaliação só ocorre no diálogo entre as consciências dos sujeitos que dialogam por meio do signo. Assim, a valoração é dada em âmbito social, ao tema de enunciação. O tema, por conseguinte, pode ser valorado, visando às individualidades das pessoas, contudo, mesmo essas particularidades fazem parte da instituição ideológica de um sujeito, que é um ser social: “Um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social. É claro que todas essas ênfases sociais dos temas ideológicos penetram também na consciência individual que, como sabemos, é totalmente ideológica” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 111).

O signo ideológico pertence à esfera social e os sujeitos enquanto sociais podem lhe dar índices de valoração, por meio de suas vivências e de suas subjetividades como pertencentes a um determinado horizonte sociohistórico. O que

pressupõe que o signo pode ser valorado por distintos sujeitos, dado que eles, igualmente, se encontram inseridos no mesmo horizonte social e axiológico da vida social. A esse aspecto, Volóchinov chama *multiacentuação* e a conceitua da seguinte maneira:

Essa *multiacentuação* do signo ideológico é um aspecto muito importante. Na verdade, apenas esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se. Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da luta de classes, inevitavelmente enfraquecendo, degenerando em alegoria e transformando-se em um objeto da análise filológica e não da interpretação social viva (Volóchinov, 2018 [1929], p. 113).

O que pressupõe que a vida do signo ideológico apenas existe nos diversos acentos de valor outorgados a ele pelos sujeitos da interação discursiva.

Retornando à questão da consciência, Volóchinov (2018 [1929]) faz crítica aos estudiosos de linguagem e, ao mesmo tempo, elucida as bases do que chamou de subjetivismo idealista/individualista e de objetivismo abstrato. Ele convencionou denominar o subjetivismo idealista à concepção de linguagem do psíquico individual. Volóchinov não se opõe à relação consciência e linguagem, muito menos desconsidera sua relevância. Mas, para ele, a consciência não é um produto pronto e acabado em si mesmo, como a concebiam os autores a ela filiados. Volóchinov (2018 [1929]) compreende que as consciências individuais constituem uma consciência coletiva, ou seja, uma consciência social. Os diálogos entre os sujeitos, que se compõem por meio da linguagem, se realizam entre as consciências. Não ocorre, na enunciação, a expressão de um pensamento individualizado, porém de uma consciência que é responsiva ao seu ambiente espacial e temporal. Segundo o autor:

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação **entre** consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, no processo de interação social (Volóchinov, (2018 [1929], p. 95).

Desse modo, a cadeia ideológica de que trata o autor está correlacionada à interação discursiva. O autor demonstra que qualquer signo, ou qualquer palavra e maneira de agir instituída por um sujeito que dialoga por meio da linguagem, é consequência de uma interação com outros sujeitos e, sobretudo, com o contexto/ambiente em que está inserido.

Em seguida, Volóchinov (2018 [1929]) dirige sua crítica à visão chamada por ele de objetivismo abstrato, cujo precursor foi Ferdinand de Saussure. Essa crítica está correlacionada especialmente ao entendimento do que seria o signo. E isso porque, na concepção saussuriana, o objetivismo abstrato compreende a língua como um sistema separado de um contexto sócio-histórico, o que, na concepção de Volóchinov, causa uma ausência dos elementos principais da língua na perspectiva interacionista.

Na perspectiva de que o signo afastado do social carece de qualquer valor semiótico e, principalmente, está destituído de expressividade, Volóchinov (2018 [1929]) contrapõe a concepção de *signo ideológico*. Na visão do Círculo, o signo é compreendido como um elemento que institui o mundo das interações sociais e discursivas. Ou, nas palavras do autor: “[...] o ideológico em si não pode ser explicado a partir de raízes animais, sejam elas pré ou supra-humanas. Seu verdadeiro lugar na existência está em um material sígnico específico, que é social, isto é, criado pelo homem” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 96).

Desse modo, o signo ideológico é um componente da realidade material que estabelece a interação entre os sujeitos situados em um contexto social, espacial, histórico e ideológico. Por isso, reitera Volóchinov (2018 [1929]) que:

A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada, a consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade (Volóchinov, 2018 [1929], p. 97-98).

Na concepção do Círculo de Bakhtin, o conceito de ideologia transcende a noção circunscrita do que se diz comumente no dia a dia que ela é. Dessa forma, segundo o Círculo, “Entendemos por ideologia todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 243).

Com isso, compreendemos que a ideologia se configura como uma sistematização de simbolizações e constituições sociais, em ininterrupta transformação, em estratos individuais e coletivos que orientam os modos do indivíduo ser, mas também de agir e de se comunicar no mundo mediante a

linguagem. Aliás, a ideologia pode ser entendida como uma forma de compreender e descrever axiologicamente o meio social/mundo no qual o indivíduo se insere.

Ademais, como lembram Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Nívea Rohling e Rosângela Hammes Rodrigues (2012, p. 63), “[...] nos estudos bakhtinianos, não existe somente a ideologia tida como dominante, mas sim um sistema ideológico composto por ideologias formalizadas (oficial) e ideologias do cotidiano”.

Para Volóchinov (2018 [1929]), as ideologias do cotidiano são aquelas ideologias instáveis correntes no dia a dia dos falantes/sujeitos e que estão incorporadas plenamente na nossa conduta pessoal. É preciso salientar que essas ideologias se encontram em ininterrupta alteração precisamente por estarem presentes nas nossas vivências do dia a dia, ou seja, nas esferas da vida cotidiana.

Por outro lado, as ideologias oficiais/sistematizadas se estabelecem a partir dos sistemas ideológicos do dia a dia. As ideologias oficiais/sistematizadas determinam/influenciam, de modo direto, a nossa conduta, dado que elas se sobressaem às ideologias do cotidiano, uma vez que se impregnam nas esferas formalizadas e sistematizadas. Elas dão o tom às ideologias do cotidiano, que, ao mesmo tempo, são sua seiva.

Ou, como relembram Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2014), ao discutirem a ideologia cotidiana tal como apresentada por Volóchinov (1988 [1929]):

A ideologia do cotidiano corresponde à totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ambas de natureza social, e que não correspondem a um sistema ideológico formalizado e sistematizado. Já os sistemas ideológicos formalizados, como o da ciência, da moral, da arte, da religião, etc., constituem-se a partir da ideologia do cotidiano e, uma vez constituídos, exercem forte influência sobre esta, dando-lhe o seu tom (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 179).

A ideologia formalizada e os sistemas ideológicos constituídos se afirmam por meio da ideologia do cotidiano. Isso justifica, como comentado anteriormente, a relação de interdependência, ou seja, uma não é sem que a outra seja. A ideologia transcende a constituição da consciência e do discurso anterior, dado que a constituição do indivíduo é coletiva, banhada de vozes alheias. Essas vozes (discursos), por sua parte, estão imbricadas em ideologias.

Com base nas discussões apresentadas até o momento, percebe-se que a materialização da linguagem como algo concreto, valorativo e ideológico realiza-se por meio dos enunciados. Deste modo, ocorre a concepção de que linguagem, interação e ideologia “[...] estão intrinsecamente ligadas e se materializam nos enunciados, proferidos pelos sujeitos nas situações de interação no interior das esferas de atividades humanas” (Rohling, 2012, p. 35).

Na próxima seção, apresentamos a concepção de sujeito na perspectiva bakhtiniana, para, em seguida, tratar do enunciado e do discurso.

2.1.2 Sujeito

Traçar uma visão de sujeito a partir da concepção bakhtiniana é um trabalho muito complexo, tal qual acontece com os outros conceitos estabelecidos pelo seu Círculo.

Na visão do Círculo, a linguagem e o sujeito se envolvem reciprocamente, ou seja, os autores do Círculo consideram que não é possível desassociar o sujeito da linguagem, dado que a atuação mental do indivíduo, seus fundamentos subjetivos, suas decisões etc., todos eles são mediados pela língua, ou por outras modalidades semióticas.

O que, de certa forma, implica que é exequível afirmar que o sujeito deve ser compreendido, segundo lembram Ângela Francine Fuza, Márcia Cristina Greco Ohuschi e Renilson José Menegassi (2011), como agentes sociais, porque estes se concebem como sujeitos através do diálogo/interação que ocorre entre eles. Ou, lembram Vera Lúcia Pires e Adail Sobral (2013, p. 210), “[...] os sujeitos são um constante tornar-se e não um ser fixo. Somos sujeitos porque sempre nos tornamos os sujeitos que somos – e cada sujeito é singular, único, embora necessariamente cindido. Somos não terminados e intermináveis”.

Ainda, na visão de Petrilson Alan Pinheiro (2008), as teorias de Bakhtin estabeleceram concepções a partir de um olhar holístico da realidade, concebendo, sobretudo, o sujeito como um conjunto de relações-históricas. Conforme lembram Pires e Sobral (2013), na perspectiva bakhtiniana, a relação dialógica entre os sujeitos, relação na qual esses se tornam sujeitos, não é impreterivelmente um

espaço de concordância e muito menos um espaço no qual os sujeitos exclusivamente subjugam outros, mas um lugar onde ocorre/há uma tensão.

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito desempenha/ganha um papel crucial, pois ele

[...] vai se constituindo discursivamente à medida que interage com as vozes sociais que compõem sua comunidade semiótica, as quais, em interação dialógica, possibilitam ao sujeito um encontro entre consciências marcado por movimentos de sentidos que instituem a reprodução do discurso alheio e ainda possibilitam que ele se abra para novas construções discursivas (Pucci, 2011, p. 44).

Ou seja, para o Círculo de Bakhtin, o sujeito é tido, como anteriormente demonstrado, inteiramente social, e, assim, não corrobora, consequentemente, a visão que propõe a consciência como individual. Ou melhor, o indivíduo enquanto um ser que se posiciona e encarregado de sua consciência é, sem dúvida, socioideológico. Portanto, é com base nessa visão que afirmam Pires e Sobral (2013, p. 215) que “[...] o sujeito bakhtiniano constitui-se [...] como um ser social, histórico e ideológico”. O sujeito tem dois nascimentos, afirma Volóchinov (2018 [1929]): um biológico e outro social, o que não denega a individualidade do sujeito, constituída em sua relação com outros sujeitos. O social não se opõe ao individual, também constituído socialmente, mas a um sujeito natural, constituído alhures do social.

É, portanto, nessa perspectiva que Bakhtin (1997 [1975]) discute a questão da existência do sujeito que, igualmente, compreendemos como *eu* e *outro*. Na visão deste autor, o *eu* de modo algum pode existir de modo solitário, ou seja, alheio às relações sociais que o constituem. Para Bakhtin (1997 [1975]), todo sujeito existe na alteridade, na intersubjetividade, na interação com o *outro*. Separado desse contato, apenas pode haver um sujeito voltado somente para seu interior, desprovido de qualquer relação com o social. O *outro*, em muitas vertentes teóricas, teve sua existência relegada, porém sua relevância não deve ser ignorada: o princípio constitutivo do sujeito e de sua singularidade é a *alteridade*.

Nesse ponto de vista, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1997 [1975]) aponta três categorias sobre o vínculo entre o *eu* e o *outro*. Em primeiro lugar, destaca-se a categoria *eu-para-mim*, que, conforme Maria Teresa de Assunção Freitas (2013), trata-se da forma como *eu* me enxergo, ou seja, como minha própria identidade é vista por mim. Em segundo lugar, o *outro-para-mim*, como eu avalio esse outro na

direção que eu de quem eu ajo, o que implica que, esse ato se volta sempre para o exterior, para o *outro*. Enfim, e ainda considera a categoria *eu-para-o-outro*, isto é, como eu entendo que esse outro me avalia.

Essas categorias são associadas aos modos que enxergamos nossa própria imagem externa e a do *outro*. Para Bakhtin (1997 [1975]), o *eu-para-mim* somente existe como forma interna, em outras palavras, como algo que apenas se consegue viver intrinsecamente. Portanto, nessa dinâmica, não posso relatar tons emotivo-volitivos¹⁵ a um tanto que se encontra tão somente interno a mim. Essa constituição valorativa apenas é concebível no contato com *eu-para-o-outro*, ou somente consigo enxergar e apreciar axiologicamente a minha imagem mediante o olhar do *outro* para mim. Simultaneamente, somente *eu* como ocupador de um determinado espaço externo, consigo conceder tons emotivo-volitivos para o *outro*, no convívio do *outro-para-mim*. Portanto,

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem *exterior* pela primeira vez num novo plano da existência (Bakhtin, 1997 [1895/1975], p. 55).

Essas relações, conforme lembra Maria da Glória Corrêa Di Fanti (2020), implicam a alteridade e o dialogismo como constituintes das vinculações humanas. Para a autora, a concepção bakhtiniana, ao considerarmos que a vida é, por natureza, dialógica, dá a entender que viver denota envolver-se no diálogo. Portanto, participar deste diálogo significa, sobretudo, na visão bakhtiniana, interrogar, ouvir, responder e questionar.

Na perspectiva bakhtiniana, a relação com o *outro* não se expressa em uma relação única ou mecânica. Bakhtin (1997 [1975]) defende que a presença do *outro* na constituição do *eu* pode possibilitar perceber que o compartilhamento da mesma esfera ou presença física são eficientes para que se estabeleça a interação. O valor do *outro* para a instituição da subjetividade ocorre sempre, desde o nascimento; sobretudo, são essas vinculações sociais que partilhamos com sujeitos, com os quais estabelecemos interação ao longo da nossa vivência, que, regularmente, engendram a constituição do sujeito.

¹⁵ Num sentido bem amplo, pois, mormente, o *gênero do discurso* é dado pela situação social de interação em que se encontram os interlocutores.

É com base nessa concepção que Pires e Sobral (2013) lembram que

Estamos sempre nos tornando os seres que somos! Se, antes de falar ou agir, os sujeitos já são alterados por outros, tanto prospectiva quanto retrospectivamente, não poderia haver um nível de consciência que fosse completamente subjetivo no sentido de apartado de todas as vivências dos sujeitos. Mas a individualidade, não estritamente psicológica, ao se referir aos sujeitos, é uma das bases da identidade. Somos todos sujeitos, mas não somos os mesmos sujeitos sempre, devido ao processo dinâmico de identificar-se que constitui nossa existência (Pires; Sobral, 2013, p. 210).

Acerca da relação entre os sujeitos, esses autores, com base em Bakhtin, asseguram que só nos tornamos sujeitos em contato com outros sujeitos. Por isso, nossa primeira relação/contato com o nosso *eu* nos parece ser/ter um encontro com outro, como, por exemplo, quando um sujeito é exposto à frente do espelho pela primeira vez e vê sua imagem, ele desconhece que é a sua própria imagem que vê. Ele só vai entender que é uma imagem de si futuramente, pela relação com a alteridade do outro.

A relação com o *outro*, de certa forma, não é geralmente harmoniosa, o que implica, também, que ela pode ser marcada pela discordância e tensão. E isso porque, muitas vezes, nossas relações ocorrem por meio de afrontas, isto é, podemos concordar ou discordar com o outro e, conseqüentemente, reconhecer seus valores. Por isso, assegura Di Fanti (2020, p. 14) que a correlação de alteridade depreende “[...] tensão entre diferenças, que não se fundem, mas se multiplicam ao infinito, fazendo brotar a tensão entre o repetível e irrepetível, o mesmo e o outro, a estabilidade e a variabilidade”.

Ao longo da vida, nenhum sujeito é/está acabado e completo sem que haja alguma possibilidade de mudança. Todo sujeito é passível de transformação, cujas mudanças se devem essencialmente por meio das relações que o constituem e o levam a um novo significado. À vista disso, se todo sujeito fosse alheio às vinculações sociais, a solidez iria ser ininterrupta, mas não é o que ocorre, uma vez que é exatamente na alteridade, nas diferenças, por exemplo, de posições sociais, isto é, nas opiniões distintas dos outros, que se constituem a nossa subjetividade, nossa singularidade etc. Portanto, todas essas características nada têm a ver e muito menos derivam da vida interior, mas, fundamentalmente, são enlaçadas ao sócio-histórico (Bakhtin, 1997 [1975]). Ou seja, o sujeito está em constante inacabamento, sendo seu acabamento sempre provisório.

Além disso, quando reencontramos esse *outro*, nossas esferas axiológico-valorativas não correspondem, ou seja, dois universos distintos se deparam e, conseqüentemente, começam a dialogar, pois “[...] quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos” (Bakhtin, 1997 [1975], p. 43). O autor trata acerca da unicidade do sujeito, afirmando que de modo algum somos os mesmos (sujeitos) do passado, não obstante ao que houve, pois é impossível refazer/reviver a ocorrência que foi vivida da mesma forma em outro espaço e em outro tempo. No embate da historicidade e do acontecimento das interações constitui-se o sujeito em seu acabamento provisório.

Na visão do Bakhtin, tudo o que concerne a mim só pode ser obtido pelo *outro*, isto é, o *eu* conhece o *outro* e vice-versa, pelo olhar exotópico e pelo excedente de visão que o outro tem de mim e eu do outro. Segundo o autor,

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim. A exotopia concreta que beneficia só a mim, e a de todos os outros a meu respeito, sem exceção, assim como o excedente de minha visão que ela condiciona, em comparação a cada um dos outros (e, correlativamente, uma certa carência – o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação “*eu-o outro*” é concretamente irreversível); tudo isso é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar, e onde a relação “*eu e todos os Outros*” não é absolutamente não-invertível, pois a relação “*eu e o outro*” é, no abstrato, relativa e invertível, porque o sujeito cognoscente como tal não ocupa um lugar concreto na existência. Porém esse mundo unificado do conhecimento não poderia ser percebido como o único todo concreto que abarcasse toda a diversidade das propriedades existenciais, do mesmo modo que percebemos o que temos diante dos olhos, pois a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe um contemplador único e encarnado, situado num dado lugar (Bakhtin, 1997 [1975], p. 43-44).

Dito de outro modo, o excesso do meu olhar em relação ao *outro* empreende um universo singular da minha ação, ou seja, uma série de atos, sejam eles internos ou externos, que apenas *eu* consigo re/constituir acerca desse *outro* e que, principalmente, o veem precisamente onde ele não é capaz de completar-se.

Ou, nas palavras do autor,

O conhecimento e a representação da pessoa. Do reino da objetividade, das coisas, da prontidão unívoca, da necessidade, onde opera o conhecimento reificante, entramos no reino da liberdade, do não predeterminado, do inesperado e da novidade absoluta, das possibilidades infinitas e de não

coincidência consigo mesmo. Mas as fronteiras desse reino da liberdade, na medida em que o conhecimento ocorre, se deslocam cada vez mais além: surgem na pessoa novos e novos invólucros do coisificado e necessário (onde eu não sou até o fim, onde eu não sou eu): aquilo que parecia o último núcleo livre se revela um novo invólucro da carne da alma (mesmo que seja mais sutil). É um núcleo inacabável que não coincide consigo mesmo (Bakhtin, 2019 [1940], p. 57).

Por outro lado, conforme lembram Pires e Sobral (2013, p. 209), Bakhtin não reconhece o isolamento total como o nosso estado, mas, indubitavelmente, indica uma forma de isolamento constitutivo; em outras palavras, “[...] os sujeitos são sujeitos no sentido de eu-para-mim, mas também são relacionais, isto é, eu-para-o-outro”. Na concepção desses autores, de igual modo que o sujeito não é/está acabado, é preciso considerar o isolamento constitutivo, dado que é ele que nos diferencia dos outros. Por consequência, Bakhtin não olha os sujeitos em isolamento acabado, e muito menos preconiza uma agregação completa. Mas o que ele sugere é que os sujeitos coabitam em um dado isolamento constitutivo, isto é, como sujeitos insubstituíveis (eu-para-si), ainda que indispensavelmente sujeitos relacionais (eu-para-o-outro). E, deste modo, constituem “[...] a totalidade provisória de suas identidades, assimilando os detalhes sobre eles que outros sujeitos (cada um a seu modo) os fazem ver em cada situação” (Pires; Sobral, 2013, p. 213).

Ainda, na visão desses autores, eles julgam ser positivo esse isolamento constitutivo, dado que é por meio da atenção que os outros detêm às nossas ações particulares que resulta “[...] o material com o qual criamos a imagem da nossa totalidade, móvel e provisória, o que não podemos fazer sozinhos” (Pires; Sobral, 2013, p. 213).

Esses autores afirmam a necessidade e a importância do isolamento constitutivo, afirmando que ele é o que nos diferencia dos outros, de igual modo imprescindível, porém social, uma vez que esse isolamento é o que dá ao *outro* uma determinada totalidade do que nós somos. Em outras palavras, apresenta ao *outro*, de certa forma, uma completude provisória, incompleta que possibilita que o *outro* possa ter uma noção mais ou menos integral de quem somos. Desse modo, os autores insistem afirmando que, na concepção bakhtiniana, os sujeitos constituem suas identidades no mundo, de maneira que eles são eventos no mundo, são por ele (mundo) constituídos e, concomitantemente, transformam esse mundo.

No que versa ao caso da unicidade do sujeito assim como ao do ser repleto por vozes outras, parece-nos controverso, mas não o é. Ao reiterarmos que todo

sujeito é só e jamais corresponde com o *outro*, ele apenas é só por efeito do *outro*. A respeito disso, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2010 [1920/1924]) defende que cada consciência/pensamento, com sua ideia é, sem exceção, uma ação única e pessoal e, portanto, cada ação única que efetua são ocasiões do meu viver-agir. Para ele, esse pensamento e viver-agir que individualmente é efetuado por cada um, de certo modo, gera uma totalidade completa. A sua particularidade efetuada pessoalmente se coaduna a sua historicidade, em outras palavras, faz com que a particularidade do meu pensamento/consciência se efetue como ação historicamente situada e, sob essa premissa, não pode ser desvinculada. Bakhtin enfatiza a improbabilidade de desvincular a particularidade do sujeito de sua realidade histórica:

Assim, na medida em que nós destacamos um juízo da unidade constituída pelo ato-ação historicamente real de sua atualização e o transferimos a alguma unidade teórica, não há modo de sair do interior de seu aspecto conteudístico e entrar no dever e no evento real único do Ser. Todas as tentativas de superar – de dentro da cognição teórica – o dualismo da cognição e da vida, o dualismo do pensamento e da realidade única e concreta, são totalmente sem esperança (Bakhtin, 2010 [1920/1924], p. 24-25).

Para o autor, levando em consideração os aspectos geral e particular do agir humano, a instituição do agir do sujeito se encontra em ininterrupta tensão. Vale destacar que, na concepção bakhtiniana, a constituição do sujeito é permanentemente social e dialógica, como a relação com a palavra do *outro*.

Aliás, sob essa condição da compreensão sócio-histórica do sujeito, este, portanto, deve ser entendido como uma pessoa determinada no seu relacionamento/convívio com outras pessoas por sua “[...] concretude (nome), integridade, responsividade, etc., inesgotabilidade, inconclusibilidade, abertura” (Bakhtin, 2017 [1970/1971], p. 31). Esse sujeito, portanto, apenas vive a partir de si na relação com o universo que o circunda e, singularmente, a partir desse lugar que pode agir. Além disso, por ocupar esse único lugar, ele não somente pode agir, como deve agir, dado que o seu viver é não só produto, mas é, sobretudo, ato/ação. O que, de certa medida, pressupõe que toda ação é cercada de responsabilidade de ocupar esse lugar particular, a partir do qual apenas eu posso agir. Essa é a ética da responsabilidade do sujeito e o seu não-álibi da existência.

Na perspectiva bakhtiniana, toda a responsabilidade de agir é intrínseca ao sujeito que não apenas é livre para agir, mas é responsável pelo seu feito histórico, real e individual. À vista disso, quem avaliará o certo e o errado e responderá por

suas apreciações é o próprio sujeito, dado que é ele quem age e do seu posicionamento único e singular, ou seja, somente ele pode agir no lugar em que está e ocupa.

Acerca da constituição do sujeito enquanto social, Bakhtin (2019 [1940]) observa as suas probabilidades de concretização, as relações que o dizer constitui com o objeto do discurso e, conseqüentemente, suas conseqüências na relação com o *outro*. Ele trata, primeiramente, acerca de palavra-violência, que, para ele, omite/silencia o objeto, isto é, supõe um objeto mudo/silencioso, desprovido de ouvido e muito menos com a ação de responsividade, de modo que a palavra se dirige a ele carecida de diálogo. Ou seja, essa relação carece de dialogismo, uma vez que o denega; pois se trata de enxergar o objeto como se fosse distante ao *outro*, bem como não ouve o que esse *outro* diz. É nesse âmbito que a palavra se torna violenta, dado que não é avaliada por outro, ela apenas endossa e aprecia sem ter/querer uma ação responsiva. E, portanto, ela é autoritária, dado que procura estabelecer e persuadir o objeto afastadamente, ou seja, a partir de fora.

Segundo Bakhtin, na relação com a palavra-violência, o objeto é ausente da constituição de sua própria imagem. Ele se encontra distante ao que o *outro* diz a seu respeito, posto que essa imagem que o *outro* cria do seu objeto advém de fora, e ela sucumbe, anula e desmerece o objeto, sobretudo, desvaloriza a probabilidade de modificação de se tornar *outro*. Ou seja, “Na imagem não se encontram e não se unem as vozes do objeto e daquele que fala sobre ele” (Bakhtin, 2019 [1940], p. 45).

Dessa forma, a palavra-violência transforma-se a *imagem em ausência* (Bakhtin, 2019 [1940], p. 46), sendo que não ocorre a consideração para e com o *outro*. Nessa situação, a única voz do enunciado e a imagem em distanciamento, de certa medida, jamais se defrontam. Desta maneira, o objeto reprime sua viabilidade de mudança, sua habilidade de transformação, dado que esse objeto ocupa o espaço do *outro*.

O ponto de vista da exotopia e a sua excedência. O uso privilegiado de tudo aquilo que o outro, por princípio, não pode saber de si mesmo, não pode, em si, observar e ver. São todos esses elementos a desenvolver por excelência uma função de acabamento. Uma possibilidade de auto-consciência que seja objetivamente neutra e de autoavaliação que não depende do ponto de vista do eu ou do outro. É precisamente essa a mortificante imagem *em ausência*. A imagem é privada de dialogicidade e de inacabamento. A unidade *acabada* é sempre em ausência. Por isso é impossível ver o todo acabado desde o interior, mas apenas de fora. A exotopia que dá acabamento (Bakhtin, 2019 [1940], p. 47).

De acordo com as discussões com o que foi exposto, é compreendido que a relação com a palavra-violência anula o lugar do *outro* na relação com o *eu*. E isso porque o *outro* tem uma visão excessiva em relação ao *eu*, de modo tal que a avaliação e compreensão a meu respeito pode ser feita “[...] apenas do ponto de vista do outro (a aparência em sentido amplo, o aspecto exterior, o *habitus* da alma, a totalidade da vida, acessível apenas a uma memória alheia sobre mim)” (Bakhtin, (2019 [1940], p. 46). Desta maneira, o olhar externo do *outro* define o *eu*, o que demonstra, de certo modo, que não nos encontramos distantes a esse acabamento exterior na constituição do sujeito, dado que nos possibilita ter algo a qual carecemos de acesso. De igual modo, segundo Bakhtin, o conhecimento que tenho do *outro* e vice-versa, não é igual, uma vez que todo sujeito ocupa um espaço único e singular no seu viver.

Terminada a apresentação da concepção do sujeito com a exemplificação da constituição do sujeito na relação com a palavra/discurso violenta/o, tratamos, na seção a seguir, sobre a concepção de enunciado e de discurso.

2.1.3 Enunciado e discurso

Apresentar a concepção de enunciado é muito importante para as investigações respaldadas nos estudos bakhtinianos, sobretudo uma investigação como a nossa, que busca compreender analisar a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua portuguesa de livros didáticos *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*, livros didáticos da educação formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense, bem como analisar se essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação, posto que, para Volóchinov (2019 [1930], p. 268), o enunciado “[...] é a unidade real do discurso”.

Com base nisso, para apresentar a noção de enunciado, antes, é relevante sublinhar dois pontos essenciais. Primeiramente, compreendê-lo como a unidade concreta da comunicação discursiva, instituído no centro das ideologias, logo, com distintas perspectivas valorativas, e a partir dos já ditos, dado que “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016 [1895-1975], p. 26).

Em segundo lugar, um enunciado necessariamente requer a presença de um falante/locutor e também de um ouvinte/interlocutor, ou seja, habitualmente será dirigido a um outro, o que Volóchinov chama de *auditório social*, mesmo que este não se encontre presente fisicamente na interação discursiva. Conforme o autor,

O enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra na posição superior ou inferior em relação ao interlocutor [...], se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (Volóchinov, 2018 [1929], p. 204-205).

Desta forma, conforme Silveira, Rohling e Rodrigues (2012), o que vai determinar o enunciado é o fato de que ele concretiza o projeto de dizer do sujeito (enunciador) em uma circunstância interativa, em outras palavras, ele dispõe de um certo acabamento e certas demarcações, que propiciam a resposta do outro. Porém, para que esse enunciado seja concretizado, compreende impreterivelmente um retorno do interlocutor. Essa resposta é designada por Bakhtin de resposta ativa responsiva:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), seu projeto de dizer completa-o, aplica-o, prepara-se para o uso etc. (Bakhtin, 2016 [1979], p. 25).

Esse procedimento dialógico dos enunciados vai constituir incomensuráveis reações-respostas dos constituintes (participantes) da interação discursiva, o que demonstra que não é somente o falante que é protagonista, mas o participante igualmente transforma-se em falante e protagonista nessa concretização enunciativa. Por isso, essas reações-respostas são capazes de ser tanto expressas externamente, seja pela oralidade, pela escrita ou em outra modalidade semiótica, ou serem silenciosas, como o autor chama, expressas pelo discurso interior.

Desse modo, a compreensão responsiva do interlocutor pode ocorrer logo no ato, mas também pode manter-se às vezes como compreensão responsiva silenciosa, ocasionando, em uma compreensão responsiva de ação vagarosa. Indo nessa mesma concepção, o autor explica que: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 25).

De maneira sucinta, o falante está orientado justamente a essa apreensão efetivamente responsiva, tal como sublinha Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 26): “[...] ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução”.

Os enunciados elaborados pelo falante também se encontram sempre conectados a enunciados outros já ditos, o que, de certa forma, substância a noção de Bakhtin para reiterar que o falante também será um sujeito responsivo ativo, como se pode observar:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessa ou naquelas relações (baseia-se nele, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2016 [1979], p. 26).

Nesse encaminhamento, Bakhtin adiciona a noção de que os enunciados são, principalmente, gerados fundamentando-se nas palavras alheias, dado que:

Nossos discursos, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2016 [1979], p. 54).

Como consequência disso, é importante pontuar que “[...] todo enunciado efetivo e real é dotado de *um sentido*” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 282). Contudo, para que esse sentido, de fato, seja materializado, é necessário ter em conta toda a circunstância em que ele é proferido, visto que “[...] em condições e em ambientes diferentes, esse enunciado sempre terá sentidos diferentes” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 283).

Portanto, a criação do enunciado se encontra profundamente correlacionada à posição social dos interlocutores, o que Volóchinov (2019 [1930]) chama de “peso sociohierárquico do auditório”. Ou seja, do pertencimento da ordem dos interlocutores: da categoria financeira, da profissão, da função, dos recursos etc., tal como pelas condições e saber do mundo que os interlocutores possuem face à temática do discurso, bem como pontua o autor: “[...] não compreendemos o sentido

desse enunciado se não conhecermos todas as condições nas quais ele é pronunciado” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 283).

Face a esses pontos apresentados, o autor demonstra que o enunciado de modo algum consegue ser reconhecido como um modo de expressão individual, como algo interno do indivíduo, tampouco examinado fora do contexto, sequer como ocorrência psicoindividual ou psicofisiológica do falante, pois ele a todo momento estará estabelecido nas relações discursivas da índole social. Desse modo, “[...] o *centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão [...] está no exterior: no meio social que circunda o indivíduo*” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 216).

Bakhtin (2016 [1979]) expõe os aspectos do enunciado que o caracterizam como a unidade da interação, da língua vista como discurso, e que o diferenciam das unidades da língua como sistema (por exemplo, a palavra e a oração) no texto *Os Gêneros do Discurso*, especificando três características suas: a alternância dos sujeitos do discurso; a conclusibilidade; e a expressividade a partir das relações dialógicas com outros enunciados e a partir dos gêneros discursivos.

A primeira característica, a *alternância dos sujeitos do discurso*, é o que estabelece as fronteiras externas de cada enunciado como unidade da comunicação discursiva. Ocorre isso porque todo enunciado dispõe de um começo e um fim completo/acabado, ou, nas palavras do Bakhtin (2016 [1979], p. 29), “[...] antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros”.

Baseando-se nessa alternância, o enunciador produz seu enunciado e, a partir dessa situação, espera o ato responsivo do interlocutor de maneira rápida (já com um novo enunciado, seja oral ou escrito) ou de modo silencioso (vagaroso), como apontado anteriormente, e que, sobretudo, pode ocorrer de variadas maneiras: pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância etc. Isso faz com que o enunciado seja a unidade real da comunicação, demarcada pela alternância dos sujeitos do discurso, “[...] por mais silencioso que seja o *Dixi* percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 29).

A segunda característica, a *conclusibilidade*, está bem correlacionada à primeira, pois ela “[...] é uma espécie de aspecto da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 35) vista em seu interior. O autor demonstra que

essa alternância pode acontecer “[...] precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer [ou pode] em dado momento ou sob dadas condições” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 35).

À vista disso, quando ouvimos ou nos deparamos com qualquer enunciado (seja pela leitura, seja pela escuta ou por outra modalidade semiótica dos enunciados), entendemos claramente o fim desse enunciado, como se tivéssemos ouvido o *dixi* concludente do enunciador. A partir daí (mas já com seu germe durante esse ouvir), nasce a oportunidade de o falante poder responder a ele (enunciado), como, por exemplo, a um ato-responsivo rápido ao enunciado: *Coma!* (o ouvinte age rapidamente à ordem determinada a ele, isto é, concorda ou não em comer). Ainda, Bakhtin estabelece três aspectos que compreendem a conclusibilidade: 1) a exauribilidade semântico-objetual; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso de falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero (Bakhtin, 2016 [1979]).

O primeiro aspecto está ligado ao tratamento atribuído ao objeto do discurso e se distingue bastante em muitos campos da comunicação discursiva. Nos campos discursivos nos quais os gêneros possuem a gênese mais estabelecida, o acabamento é quase completo, porque não possibilita uma dada criatividade nas suas respostas, como, por exemplo, no campo da ordem militar, ao passo que nos gêneros que possibilitam a criatividade, o acabamento será diminuto, apenas para que a interação aconteça. Nesse ponto de vista, Bakhtin (2016 [1979]) acentua que:

O objeto é objetivamente inexaurível, mas, ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico), ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados fins colocados pelo autor (Bakhtin, 2016 [1979], p. 36-37).

Esses aspectos são, portanto, indissociáveis do segundo, ou seja, ao anseio de discurso do falante, ou seja, ao seu projeto de dizer: “[...] imaginamos o que o falante quer dizer e com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada é que medimos a conclusibilidade do enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 37).

O terceiro aspecto da conclusibilidade está correlacionado à escolha do gênero do discurso, portanto, a intenção do dizer do falante ocorre por meio da

escolha do gênero discursivo¹⁶ que mediará a interação. Para o autor, esse é o aspecto considerado mais importante, precisamente por essa escolha possibilitar o acontecimento do discurso associado ao assunto temático do enunciado, à circunstância de produção e à ligação dos participantes (Bakhtin, 2016 [1979]).

O último aspecto do enunciado, conforme Bakhtin (2016 [1979], p. 47), é a expressividade, que ele concebe como a “[...] relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Ou, em outras palavras, podemos dizer que a expressividade é essencialmente a relação do falante com os já-ditos e com o interlocutor, interferindo, assim, no conteúdo temático.

A respeito do enunciado, Volóchinov (2018 [1929]; 2019 [1930]), principalmente em *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* e em *A Palavra e a Poesia na Arte*, demonstra outras duas características fundamentais do enunciado: os aspectos *extraverbais* (situação social de interação) e os aspectos *verbais/semióticos*. Conforme Volóchinov (2019 [1930], p. 269), “[...] além da parte *verbal* expressa, todo o enunciado cotidiano¹⁷ [...] consiste de uma parte não expressa, porém subentendida e *extraverbal*, sem a qual não é possível compreender o próprio enunciado”. Portanto, isso pressupõe que o enunciado deve ser percebido/enxergado em seu todo e não de modo dividido em dois aspectos separados que o constituem; é necessário levar em consideração os aspectos verbais e extraverbais, visto que dependem um do outro nesse funcionamento discursivo da linguagem.

Como elementos dos aspectos extraverbais, Volóchinov caracteriza o *auditório social*, como demonstrado anteriormente, e a *situação*. Se o auditório social se encontra correlacionado aos interlocutores a quem o enunciado é dirigido, a situação, por outro lado, será constituída pelos seguintes aspectos: “o espaço e o tempo (o onde e o quando), o objeto ou tema (sobre o quê se fala) e o

¹⁶ Como o autor está exemplificando a situação extraverbal dos enunciados a partir de um enunciado da vida cotidiana, ele cita essa esfera; mas isso não quer dizer que apenas os enunciados cotidianos tenham uma parte extraverbal. Essa é uma característica constitutiva de todos os enunciados, independente das esferas em que ocorram. Do mesmo modo, o autor nomeia essa parte como extraverbal porque está exemplificando com enunciados verbais. Essa parte extraverbal é a situação social de interação do enunciado, que lhe é constitutiva.

¹⁷ A ADD será a metodologia utilizada na análise dos dados da tese e será abordada na subseção 4.1.

relacionamento dos falantes com o sucedido (avaliação)” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 285).

Em suma, nos aspectos extraverbais é preciso considerar para *quem, como, onde* e de que *modo* é dirigido o enunciado. Volóchinov (2019 [1930]) relata essa relevância ao demonstrar como exemplo a locução *É*, autêntica e meramente *solta*, afirmando que por mais que se analise a palavra em todas as suas perspectivas gramaticais, é improvável compreender qual o sentido dessa expressão fora da situação social de interação. O autor demonstra o motivo de não compreendermos o sentido dessa expressão fora do contexto e esclarece a relevância da situação da interação para a compreensão e para a análise de um enunciado, dizendo que:

Justamente por desconhecemos a [...] parte extraverbal do enunciado, que determina o sentido da sua [parte] verbal. Em primeiro lugar, não sabemos *onde e quando* acontece essa conversa; em segundo, não conhecemos o seu *objeto*; e, finalmente, em terceiro, desconhecemos a *relação* de ambos os interlocutores com esse objeto: a sua *avaliação* mútua dele (Volóchinov, 2019 [1930], p. 284).

A respeito da constituição do enunciado, Volóchinov (2019 [1930], p. 286) enfatiza igualmente os *elementos verbais/semióticos*, porque “[...] o conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma que os concretize e realize, fora da qual ele nem existiria: [...] *não há enunciado nem vivência fora da expressão material*”. Portanto, é a partir desses componentes semióticos e textuais que ocorre a materialidade do enunciado conceituado por Bakhtin (2016 [1979], em que, além da expressão material, entram em cena os gêneros discursivos.

Acerca dos elementos verbais/semióticos, Volóchinov demonstra que eles apresentam algumas particularidades no processo da interação: primeira, o *som expressivo* da palavra, ou seja, a entoação; segunda, a *escolha* da palavra; e, por fim, a *disposição* da palavra do todo do enunciado (Volóchinov, 2019 [1930], p. 286).

No que concerne ao som/entoação, Volóchinov (2019 [1930], p. 287) elucida a relevância desse aspecto tomando como ilustração um provérbio popular: “[...] *o tom faz a música*”. Conforme o autor, a entoação detém uma função importante para a significação e o sentido de um enunciado, porque, a depender do tom como ele é dito, pode possuir distintos significados e sentidos. Dessa maneira, o enunciado *você está lindo*, por exemplo, pode conter sentidos contraditórios se, por um lado, expresso de maneira carinhosa (no sentido de elogiar) ou, por outro lado, dito de modo sarcástico (como objeção a algum ato).

É justamente esse “tom” (entonação) que faz a “música” (o sentido e a significação gerais) de qualquer enunciado. A mesma palavra, a mesma expressão, se pronunciadas com entonações diferentes, também adquirem significações diferentes (Volóchinov, 2019 [1930], p. 287).

A entoação é a expressão sonora de apreciação social e tanto ela como a escolha e a disposição das palavras serão estabelecidos de acordo com o auditório e a situação do enunciado (Volóchinov, 2019 [1930]).

Bakhtin (2016 [1979], p. 59) complementa essa concepção ao utilizar a expressão *tonalidade dialógica*, com vistas a mencionar a entoação e seu papel nos enunciados. Segundo ele, “[...] a expressão do falante penetra através dos limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes [...] ou pela situação extraverbal [...]”.

À vista disso, depois do auditório e da situação, a entoação aparece como o aspecto mais fundamental dos componentes verbais, dado que é ela quem vai estabelecer os dois outros aspectos constituintes da arquitetura verbal. Volóchinov (2019 [1930], p. 290) elucida essa visão ao afirmar que “[...] toda entonação exige uma palavra correspondente [...] e mostra, estabelece um determinado lugar da palavra na oração, da oração na frase e da frase no enunciado”.

É com base nesse aspecto que iremos elucidar os outros dois componentes que constituem os aspectos do enunciado: a *escolha* e a *disposição* da palavra. Foi detalhadamente explicitado como a situação e o auditório social influem no enunciado, bem como a importância da entonação. Apresentamos isso para dissertar o modo pelo qual ocorre a escolha e a disposição da palavra na composição do enunciado.

Partimos do seguinte cenário: imaginemos um político que sempre viveu em um grande centro urbano e com um grau elevado de estudo que, um dia, resolve ir conversar (uma conversa fechada, com poucas pessoas) com uma parcela de pessoas da comunidade X do interior do país. Ele, de fato, irá passar a maior parte do tempo discursivo monitorando sua fala, com vista a adequar-se ao contexto/meio no qual está inserido (subitamente) para realizar o seu ensejo e, provavelmente, do daquele grupo local minoritário. Ele, com certeza, escolherá palavras apropriadas para persuadi-los e, claro, a linguagem utilizada por ele vai sofrer influência do seu contexto do dia a dia, isto é, do centro urbano.

Todas essas condições, sem dúvida, influenciarão direta ou indiretamente na escolha e na disposição da palavra utilizada pelo político para a composição do enunciado. Em seu discurso, ele evitará utilizar a linguagem e palavras de seu dia a dia que mantêm com seus colegas no contexto habitual, com vista a estabelecer uma interação de posição diferente. A entoação, igualmente, é outro aspecto que influencia na constituição desse enunciado. Dado que, a depender do tom, como havíamos dito, a ação-resposta do interlocutor pode adquirir outra percepção distinta da intenção do político, causando, assim, uma incomodidade ou ruído nessa interação discursiva, de modo a não atender as reações respostas dos interlocutores desejadas/previstas pelo político.

Em consequência disso, Volóchinov (2019 [1930]) assegura que:

A situação e o auditório determinam, antes de tudo, a *orientação social* do enunciado e, é claro, o próprio *tema* da conversa. Por sua vez, a orientação social determina a *entonação* da voz e a *gesticulação* (que, em parte, dependem do próprio tema da conversa), nas quais se expressa externamente uma certa *relação* e uma *avaliação* do falante sobre a situação e o ouvinte (Volóchinov, 2019 [1930], p. 295).

Portanto, a palavra atua como uma ponte que estabelece a ligação entre o eu e o outro. Também é uma ação mútua, por ser estabelecida quer por aquele de quem ela descende quer por aquele para quem se direciona. Desta forma, “[...] eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, bem como da minha coletividade” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 205).

É importante ressaltar que, hipoteticamente, uma palavra solitária colocada no mundo, fora de um enunciado real, com certeza, poderá adquirir distintos sentidos a depender do auditório social em que for proferida. Nesse exemplo hipotético ela será um signo neutro, uma vez que “[...] ela pode assumir qualquer função ideológica” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 99). Trazemos o exemplo anteriormente dado, o da expressão *É*, uma vez que estamos convencidos que ele se adequa a esse ponto. A depender de onde e quando for proferida, será sempre um outro enunciado, com um diferente tom. Outro modo de aprofundar essa noção é por meio da imagem *martelo*, que, por exemplo, pode ser considerado como signo-ideológico simbolizando um instrumento de trabalho ou um elemento de um símbolo que compreende um pensamento político; assim sendo, de acordo com o lugar e o enunciado onde *martelo* é *proferido*, a apreciação do símbolo, sem dúvida, poderá sofrer a alteração. Portanto, não existe a valoração da palavra isoladamente, ela apenas adquire

expressividade quando reconhecida enquanto enunciado (ou parte dele), quando se encontra introduzida em uma dada situação de interação.

Desta maneira, a ADD¹⁸ considera todas as circunstâncias sociais de um enunciado/discurso e não somente uma palavra isoladamente, isto é, fora da interação. Na concepção bakhtiniana, é fundamental considerar que a linguagem é constituída por diversos discursos, que apenas ganham vida se orientados a seu objeto, que, por sua vez, vem significado por outros discursos já ditos sobre esse objeto (Bakhtin, 2015 [1975]).

Assim sendo, um discurso a todo o momento é/será dito por alguém, e com uma intenção e em situação própria, bem como ele somente se concretiza “[...] quando o falante satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 69). Portanto, de modo algum se pode analisar um discurso sem levar em conta sua parte extraverbal, como dito anteriormente, envolvendo todos os demais discursos com os quais ele constitui relações dialógicas.

Essas condições fazem com que o discurso se torne um discurso semialheio, uma vez que ele emana respaldado em lábios alheios, em situações alheias, com função de intenções alheias, porque é justamente nessas condições que o falante se apossa desses discursos para torná-los seu (Bakhtin, 2015 [1975]).

Em nosso dia a dia, a cada momento ouvimos o discurso sobre o falante e sua palavra. Pode-se dizer francamente: o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros; transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concordam-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas etc. (Bakhtin, (2015 [1975]), p. 131).

Desta forma, esses discursos, segundo Bakhtin (2015 [1975]), vão sofrer moldações, e assim, adaptados e destacados pelo falante, difundidos com todos os inúmeros graus de certeza e (im)parcialidades. Por isso, é importante salientar que o discurso reenunciado/citado jamais será somente uma reprodução da voz de outro, posto que “[...] não existe a imitação externa, a simples reprodução; existe, sim, um sucessivo desenvolvimento criador do discurso alheio em um novo contexto, em novas condições” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 142).

¹⁸ É nesse ponto que Bakhtin se aproxima de Einstein, pois, na concepção do cronotopo, o tempo é concebido, assim como na noção einsteiniana, como a quarta dimensão do espaço. Dessa forma, como veremos a seguir, é possível abordar os sinais do tempo no espaço, o que também se aplica aos sujeitos, que são seres essencialmente cronotópicos.

No entanto, é preciso salientar que há um momento no qual o meu discurso, cedo ou tarde, começa a se desprender do poder da palavra alheia e, assim, adquirindo um tom autoral. Nesse procedimento, Bakhtin (2015 [1975]) sugere que o entendimento e apropriação dos discursos do outro ocorre de duas maneiras: como discursos autoritários e como discursos interiormente persuasivos.

Os discursos autoritários, para Bakhtin (2015 [1975], p. 136), são, por exemplo, os discursos religiosos, dos pais, dos mestres etc., desse modo, “[...] o discurso autoritário situa-se numa zona distante e está organicamente vinculado a um passado hierárquico”. Sendo assim, no contato com esse discurso, não tenho como contestá-lo, segundo destaca Bakhtin (2015 [1975], p. 136), pois “[...] não se representa o discurso autoritário: ele é apenas transmitido”.

Outra particularidade do discurso autoritário é que ele vai se disseminar com outros discursos, ou, nas palavras do autor, “O discurso autoritário pode organizar em torno de si massas de outros discursos (que o interpretam, elogiam, aplicam-no de vários modos etc.)” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 137). Por conseguinte, esse discurso requer dos sujeitos, sobretudo, o conhecimento e apropriação, dado que ele se estabelece independentemente do grau que detém sua persuasão interior, pois ele é, por natureza, autoritário (Bakhtin, 2015 [1975]). Desse modo, esse discurso requer dos sujeitos reconhecimento e assimilação, posto que ele se impõe sem ter em conta o grau que dispõe sua persuasão interior, ele é autoritário por natureza (Bakhtin, 2015 [1975]).

Com base nesse reconhecimento e a assimilação, constitui-se o discurso internamente persuasivo, ou seja, quando o sujeito apropria e entende e se sustenta no discurso do outro para criar o seu em um novo reposicionamento, nova ampliação, nova circunstância, porque “Nossa formação ideológica é justamente essa luta tensa que em nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 140). Deste modo, o discurso já não é mais considerado do outro, como no revozeamento do discurso autoritário, mas é “[...] metade meu e metade do outro”, enfatiza Bakhtin (2015 [1975], p. 140). A respeito disso, é necessário destacar que o nosso discurso está repleto de palavras de outros, em que:

Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando

aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções [...] (Bakhtin, 2018 [1963], p. 223).

Posto isso, é possível resumir o discurso internamente persuasivo, compreendendo-o como:

O discurso contemporâneo, discurso nascido na zona de contato com a contemporaneidade inacabada ou atualizada: ele se dirige ao contemporâneo e ao descendente como se fosse um contemporâneo; para ele, é constitutiva uma concepção especial de ouvinte-leitor-interpretador. Cada palavra envolve certa concepção de leitor, de seu campo aperceptivo, o grau de sua responsabilidade, envolve certa distância (Bakhtin, 2015 [1975], p. 140).

Por fim, é necessário sublinhar que os discursos são repletos por outras vozes, em que o falante por vezes concorda com elas, e por outras discorda. Desta maneira, um enunciado/discurso pode gerar sentidos contraditórios, isto é, quando dito por sujeitos diferentes, como ocorre em casos de revozeamento em que o discurso citante não reproduz obrigatoriamente o mesmo sentido em relação ao produzido anteriormente.

Finalizada a seção sobre enunciado e discurso, passamos agora a discutir, na próxima seção, o conceito de cronotopo, com base na perspectiva do Círculo de Bakhtin e de seus estudiosos contemporâneos.

2.1.4 Cronotopo

Nesta seção, abordamos o conceito de *cronotopo*, que se relaciona diretamente com os conceitos de gêneros do discurso, ideologia e valoração. Trata-se de um conceito importante nesta pesquisa, uma vez que analisamos a esfera educacional da Guiné-Bissau de forma ampla, com o objetivo de situar nossos dados de pesquisa, quatro livros didáticos das séries didáticas *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*, livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas escolas do terceiro e do quarto anos, bem como nosso objeto de pesquisa, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nessas duas séries didáticas.

É importante salientar que o conceito de *cronotopo* em Bakhtin é uma apropriação criativa e extensiva da ideia proposta pelo biólogo e filósofo russo Aleksei Ukhtómski (Bezerra, 2018), que pensava o conceito de forma mais universal, aplicado aos fenômenos da realidade. Já Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2018 [1973]),

ao tratar do *cronotopo* na esfera da arte, de modo particular, na literatura, apresenta a seguinte definição como central:

[...] chamaremos de cronotopo - essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá para o campo dos estudos da literatura quase como uma *metáfora* (quase, mas não inteiramente); *importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço)* (Bakhtin, 2018 [1973], p. 11, grifo nosso).

Entendemos, dessa maneira, que a interligação fundamental entre tempo e espaço, conforme abordada por Bakhtin (2002 [1920-1974]), é de suma importância para a compreensão do contexto de um determinado discurso, uma vez que reflete e refrata imagens do sujeito e de sua realidade. Para o autor, a relação espaço-tempo permeia todos os elementos do discurso ou da obra literária: o evento, o autor, as personagens e até mesmo o ponto de vista. Sobre isso, Bakhtin afirma que

Cronotopacidade do pensamento do artista (em particular na arte antiga). Um ponto de vista é cronotópico, ou seja, inclui tanto o momento espacial como o temporal. Nisso se vincula diretamente ao ponto de vista dos valores (hierarquizado)— a relação com o acima e o abaixo. Cronotopo do acontecimento representado, cronotopo do narrador e cronotopo do autor (da última instância) (Bakhtin, 2002 [1920-1974]).

Ao compreendermos essa noção, assumimos, portanto, que um discurso não pode ser dissociado do contexto em que é enunciado, uma vez que cada enunciado está ancorado em um determinado espaço-tempo, permeado por suas características e particularidades.

Gary Saul Morson (2015) defende que a humanidade pode ser compreendida por meio do tempo. Para o autor, a temporalidade humana é representada e, concomitantemente, interpretada a partir de diversos *cronotopos*, que correspondem a diferentes imagens do sujeito. Sendo várias as configurações espaço-temporais, várias também são as viabilidades de vivência e interpretação do homem e do mundo, o que ocasiona, ainda, uma incerteza em relação ao futuro. Segundo o autor, a realidade tem outras realidades, “[...] e nós excedemos todas as categorias sociais que nos modelam. Não importa o que escolhamos, poderíamos ter optado

por algo distinto e, assim, poderíamos ter nos tornado outra pessoa” (Morson, 2015, p. 130).

Ao tratarem da relação entre tempo e espaço na perspectiva bakhtiniana, Nele Bemong e Pieter Borghart (2015, p. 17) afirmam que “[...] ao contrário da pura abordagem formalista ou da abordagem estruturalista do tempo e do espaço narrativos, segundo Bakhtin, essas duas categorias constituem uma unidade fundamental, exatamente como na percepção humana da realidade cotidiana”. Os autores também abordam as noções de pequenos e grandes cronotopos, com base nas concepções desenvolvidas nas obras do Círculo. Para Bakhtin (2002 [1920–1974]), os pequenos cronotopos atuam como motivações cronotópicas e se integram aos grandes cronotopos em uma interação aprofundada. Estes, por sua vez, podem ser compreendidos como espaços unificadores dos pequenos cronotopos.

Sendo assim, entendemos que o olhar para os cronotopos proporciona uma compreensão mais ampla dos gêneros do discurso. Para Bakhtin (2002 [1920–1974]), essa perspectiva é de fundamental importância para o estudo dos gêneros na literatura, uma vez que é por meio do cronotopo que se manifestam as suas diversas formas:

[...] nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria conteudístico-formal da literatura (aqui não relacionamos o cronotopo com outras esferas da cultura). No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num *todo compreensivo e concreto*. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história (Bakhtin, 2002 [1920-1974], p. 211).

Embora tenha explorado o cronotopo no gênero *romance*, Bakhtin (1997 [1975]) amplia o campo de compreensão dos gêneros e do próprio cronotopo ao sair da esfera artístico-literária para adentrar, principalmente, outras esferas da atividade humana, como demonstrado em sua reflexão sobre o cronotopo do encontro, que se revela relevante não apenas na literatura, mas “[...] em outros campos da cultura, e também em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade” (Bakhtin, 2002 [1920–1974], p. 223).

Analisando as duas citações anteriores do autor, observamos que o autor trata do cronotopo na literatura: o cronotopo das personagens, o cronotopo do

narrador, o cronotopo do autor da obra etc. E como em um cronotopo maior vão se encaixando e produzindo sentidos os pequenos cronotopos. E essa compreensão do conceito nos é relevante para nossa pesquisa.

Essa compreensão do cronotopo revela-se importante para refletir sobre a esfera escolar e os gêneros do discurso que nela circulam, os quais também são determinados por cronotopos. Por exemplo: qual é o cronotopo da aula? E o do livro didático inserido nessa situação de interação? Assim sendo, assumimos esse conceito para entender a educação em Guiné-Bissau tanto no seu grande cronotopo quanto no seu tempo contemporâneo, no seio do qual significam e produzem sentidos os livros didáticos das duas séries didáticas que são nossos dados de pesquisa. Se os livros didáticos também estão assentados em um cronotopo que produz sentidos, como isso se manifesta nas séries *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*? Por outro lado, que cronotopos de ensino de língua portuguesa eles enunciam? De que forma esses cronotopos influenciam a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua portuguesa?

Atuar com o conceito de cronotopo, oriundo das abordagens do texto literário desenvolvidas por Bakhtin (2002 [1920–1974]) ao longo de sua obra, envolve necessariamente refletir sobre as relações da linguagem. Nessa perspectiva, o cronotopo, enquanto evento histórico, de modo algum pode ser dissociado das relações dialógicas e do aspecto axiológico, sob o risco de se reduzir a uma simples referência a um tempo e espaço físicos específicos. Nas palavras do autor: “[...] em literatura, o processo de assimilação do tempo, do espaço, e o do indivíduo histórico real que se revela neles, tem fluido complexa e intermitentemente” (Bakhtin, 2002 [1920–1974], p. 221).

Desse modo, também o homem se constitui como heterocronotópico, dado que “[...] diferentes imagens de si são relevadas nos diferentes cronotopos que lhe são constituintes e que são constituídos por ele” (Alves, 2012, p. 313).

Comprovamos essa visão com a seguinte afirmação:

A tese crucial de Bakhtin é que o tempo e o espaço variam e, qualidades; diferentes atividades e representações sociais dessas atividades presumem diferentes tipos de tempo e espaço. O tempo e espaço não são, pois, meras abstrações “matemáticas” neutras. Ou, para ser exato, o conceito de tempo e espaço como abstração define, ele próprio, um cronotopo específico que difere de outros cronotopos (Morson; Emerson, 2008, p. 384).

Assim, podemos afirmar que o ser humano se revela em distintas interações situadas espacial e temporalmente. Levando em consideração a concepção dialógica bakhtiniana, o sujeito constrói temporalidades e, concomitantemente, se constrói ao incorporá-las, ou seja, é permeado pelo tempo e pelo espaço. Nesse sentido, é possível dizer que o cronotopo também se manifesta em todos os cenários da vida e nas relações entre os sujeitos, uma vez que estes são constituídos por imagens carregadas de significados espaço-temporais. Como pontua Bakhtin (2018 [1973]): “[...] a linguagem é essencialmente cronotópica como um acervo de imagens. É cronotópica a forma interna do discurso, ou seja, aquele sinal mediador por meio do qual os primevos significados espaciais se transferem para as relações temporais” (Bakhtin, 2018 [1973], p. 227-228). Gary Saul Morson e Caryl Emerson (2008) apresentam pontos de vista fundamentais ao tratarem desse conceito bakhtiniano. Conforme esses autores,

[...] em um sentido primário, um cronotopo é uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações. [...] As ações são necessariamente praticadas num contexto específico; os cronotopos diferem segundo os modos pelos quais compreendem o contexto e a relação que as ações e os eventos mantêm com ele (Morson; Emerson, 2008, p. 384).

Embora espaço e tempo sejam compreendidos de forma interligada, na perspectiva bakhtiniana há uma precedência do tempo. No entanto, essa primazia nem sempre é facilmente compreensível, pois parte da experiência do sujeito. Isso torna necessária a consideração do espaço, que permite uma melhor compreensão da mudança temporal em articulação com a espacial.

É por meio da materialidade dos atos e dos objetos que constituem as ocorrências e os eventos que se apresenta a continuidade do tempo que se desenrola. Ao contrário, sem a passagem do tempo e sua durabilidade, o espaço deixa de se constituir como tal¹⁹.

Outro aspecto do conceito de cronotopo, na perspectiva bakhtiniana, está associado à produção do discurso. Nesse sentido, o cronotopo funciona como fundamento para a compreensão dos fenômenos na temporalidade ampla,

¹⁹ Bakhtin aborda sobre esse cronotopo, destacando a dimensão temporal, de grande tempo. Essa visão, distante de ser próxima do conceito de tempo infinito, só faz/tem sentido quando entendida como uma definição que procura dar conta das relações cronotópicas entre ocorrências (e cronotopos) na história da humanidade.

articulando o espaço ao meio social e o tempo ao percurso histórico. Essa articulação possibilita uma compreensão mais aprofundada dos elementos que se manifestam conjuntamente em determinado evento discursivo.

Sendo assim, pode-se afirmar que há um cronotopo maior²⁰ que abrange outros cronotopos. No entanto, esse grande cronotopo não deve ser compreendido simplesmente como um pano de fundo constante do presente, a partir do qual interpretaríamos as partes isoladamente. Ele pode, contudo, ser apreendido em uma dada ocorrência, que também pode se desenvolver em outros cronotopos, por meio de sua inter-relação com diferentes acontecimentos.

Numa conversa, o grande cronotopo ocorre no tempo em que ela acontece, mas pode ser fragmentado em diferentes instantes, correspondentes à visão ou compreensão de cada interlocutor a respeito de cada fala ou ação dos sujeitos. Isso confirma, de certa forma, a existência de cronotopos menores que constituem o cronotopo maior, embora esses cronotopos menores não se circunscrevam apenas ao ato da fala. Como aponta Bakhtin (2018 [1973]),

[...] os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas. Estas inter-relações entre os cronotopos já não podem surgir em nenhum dos cronotopos isolados que se inter-relacionam (Bakhtin, 2018, p. 229).

Dessa forma, o conceito de cronotopo é indispensável às análises discursivas, uma vez que tanto os objetos quanto os sujeitos são situados em planos inseparáveis de tempo e espaço, ocorrendo de maneira correlacionada.

No que diz respeito à literatura, o cronotopo “[...] é uma dimensão formal constitutiva das narrativas que define os rumos da trama na literatura, podendo-se inferir, portanto, da vida das pessoas” (Macêdo; Vieira, 2015, p. 123 *apud* Vilas Boas, 2021, p. 13).

Esse conceito contribui para a compreensão da correspondência entre o tempo e o acontecimento ao serem apreciados, como aponta Bakhtin,

²⁰ Dos autores para ser mais preciso. Para Bakhtin, a autoria é um processo exotópico complexo entre as instâncias de sentidos para a formação da obra. Essa visão também leva em consideração a de cronotopo, visto que qualquer alteração de espaço é também de tempo. Bakhtin (1997 [1895/1975]) divide o autor em autor-pessoa e autor-criador (Bakhtin, 2011, p. 173), este último sendo cerne axiológico e semântico de disseminação das significações constituintes da obra literária.

[...] no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (Bakhtin, 2018 [1973], p. 12).

Nessa mesma perspectiva, com ênfase na dimensão temporal, mas transcendendo o campo da arte, o autor afirma que

A aptidão para ver o tempo, para ler o tempo no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo — tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas idéias (nos seus conceitos abstratos) —, os indícios da marcha do tempo. O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do sol e das estrelas, no canto do galo, nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano. Tudo isso é relacionado com os momentos que lhe correspondem na vida do homem (com seus costumes, sua atividade, seu trabalho) e que constituem o tempo cíclico (Bakhtin, 1997 [1985/1975]), p. 244).

Em outras palavras, é por meio da mundialidade, isto é, dos objetos e sujeitos inseridos na história concreta, que compreendemos o espaço e o tempo como fundamentos do evento. Esses elementos estão frequentemente em uma relação específica na qual o sujeito se situa no interior da própria ocorrência em processo de emergência, demonstrando que as noções de espaço e tempo derivam das interações com o mundo, sendo elas próprias o fundamento desses modos de interação, como a percepção e a compreensão.

Esse tempo, como Bakhtin (1997 [1895/1975]) reitera, é uma temporalidade histórica. É nesse ponto que ocorre um processo pelo qual

[...] o onde e o quando, de planos históricos e sociais, tornam-se os meios pelos quais se historicizam o espaço e o tempo, que se articulam em uma consubstanciação pela qual se constituem e regulam-se de maneira dependente. Em relação à interligação constitutiva e reguladora entre o espaço e o tempo, portanto, direcionamo-nos à eventicidade histórica do acontecimento (Castro Dias; Vilas Boas, 2019, p. 84).

Novamente no que diz respeito à literatura, o cronotopo se manifesta em diversas dimensões inerentes à obra. Em um nível mais extrínseco, pode ser dividido em três: o cronotopo do autor²¹, o do narrador e o do leitor, que, embora distintos, estabelecem a produção de sentidos a partir de suas respectivas

²¹ Vamos manter esse nome, considerando o sistema escolar da Guiné-Bissau. No Brasil, depois da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), usa-se a expressão *componente curricular*.

concepções. Como afirmam Morson e Emerson (2008, p. 186), “[...] como percepções do mundo, eles podem discordar (ou concordar)”. Como afirma Bakhtin (2018 [1973]):

[...] o início e o fim do acontecimento narrado (representado) e o início e o fim da narração (representação) desse acontecimento são acontecimentos completamente diversos, situados em diferentes universos e, antes de tudo, em diferentes cronotopos: no cronotopo das personagens, no cronotopo do autor (narrador) e no cronotopo do ouvinte (ou leitor). É muito complexa a interrelação desses três cronotopos (no cronotopo do autor entre o cronotopo do ouvinte, que o autor procura antecipar e a quem se dirige a sua narrativa (Bakhtin, 2018 [1973], p. 238).

É nesse cenário complexo de concepções sobre tempo e espaço que se delineiam, com profundidade, as ideias de Bakhtin (2018 [1973]). Ampliando essa noção para a cadeia da comunicação discursiva de modo geral, o cronotopo, distante de uma visão realista que entende o tempo e o espaço como dados isolados da realidade, constitui uma orientação que busca compreendê-los na relação dialógica entre sujeito e acontecimento.

É no acontecimento que o cronotopo se estabelece, tendo o tempo e o espaço como dimensões inseparáveis. Contudo, esses elementos não se apresentam de forma imanente. É nesse sentido que apontam Castro Dias e Vilas Boas que

[...] encontramos, na verdade, não com o espaço e com o tempo enquanto *objetos representáveis*, mas, sim, enquanto *enquadres intuíveis* para a *representação*, de formação histórica e social, os quais *inferimos* quando nos localizamos e situamo-nos nos acontecimentos de nossas relações históricas e sociais com os objetos e com os sujeitos, através de nossas alteridades (Castro Dias; Vilas Boas, 2019, p. 83).

São *enquadres intuíveis* para a representação por meio do acontecimento, porém somente a partir dos objetos e sujeitos que o constituem. Tudo ocorre no plano da ação humana no mundo, seja no sentido prático (nas ações concretas), seja no teórico (nas representações do mundo), sempre à luz da alteridade. Na visão de Bakhtin (2011, p. 239), “[...] a evolução do homem é indissolúvel da evolução histórica. A formação do homem efetua-se no tempo histórico real, necessário, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico”.

[...] as nossas imagens do cronotopo formam-se quando inferimos o espaço e o tempo enquanto enquadres históricos e ideológicos se realizando segundo as nossas organizações culturais e sociais, através de nossas relações, em alteridade constitutiva e reguladora, com os objetos e com os

sujeitos nos acontecimentos do e no mundo, quando, entretanto, realizamos as nossas representações por meio de nossos enunciados (Castro Dias; Vilas Boas, 2019, p. 84).

É assim que se deve ou pode pensar o cronotopo: como algo que se constitui essencialmente a partir da percepção do mundo e dos acontecimentos pelos sujeitos. Concomitantemente, ele é formado pela materialidade do acontecimento, situado em um dado contexto sociocultural, histórico e ideológico, atuando como a própria base do acontecimento ao enquadrá-lo e desenvolvê-lo, tudo isso a partir da compreensão dos sujeitos alteritários.

Dessa forma, o cronotopo detém um caráter formal, por tratar-se de um modo de constituição histórica exclusivamente compreensível pela prática sintética do sujeito no acontecimento único. Nesse sentido, “[...] a tese crucial de Bakhtin é que o tempo e o espaço variam em qualidades; diferentes atividades e representações sociais dessas atividades presumem diferentes tipos de tempo e espaço” (Morson; Emerson, 2008, p. 384).

Finalizando essa seção com o conceito de cronotopo terminamos a apresentação dos conceitos centrais do Círculo de Bakhtin que guiaram a nossa pesquisa. Feito isso, partimos para a delimitação teórica do nosso campo de pesquisa, mais precisamente na apresentação dos resultados da ausculta das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, que nos foram guiando na análise do nosso objeto de pesquisa.

2.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, apresentamos pesquisas que se orientam para o estudo do histórico do ensino de língua portuguesa na esfera escolar. Abordam desde a entrada do ensino da língua portuguesa na escola até a constituição do componente curricular escolar Língua Portuguesa. Na sequência, analisamos como diferentes concepções de linguagem moldam diferentes concepções de ensino de línguas. Embora essas pesquisas sejam conduzidas por autores brasileiros, a entrada do ensino de língua portuguesa na esfera escolar segue o modelo de ensino dos vernáculos na Europa e nas colônias europeias e a posterior consolidação dessas línguas como línguas de interação e de ensino e como componentes curriculares.

Assim sendo, consideramos que tanto o histórico quando as concepções que nortearam e/ou norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil se refletem e se refratam na educação formal de Guiné-Bissau, uma vez que estamos diante de dois países que foram colonizados por Portugal e que este país seguiu orientações de ensino mais ou menos próximas de outros países europeus. Podemos, por exemplo, citar a influência do Ratio Studiorum da Companhia de Jesus, que moldou a educação na Europa e nas colônias dos países europeus, dentre elas o Brasil.

Isso nos leva a refletir também sobre a história das influências recebidas pelo ensino da língua portuguesa desde o período colonial, até chegar ao modelo de ensino que conhecemos hoje. Acreditamos que Portugal adotou o modelo tradicional de ensino da metrópole em suas colônias (Negrão, 2000), e essas práticas, de certa forma, reverberaram e ainda reverberam em diversos contextos educacionais.

Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elisabeth Cerrutti-Rizzatti (2011), no livro *Linguística Aplicada* discutem, na seção Construção histórica da disciplina de Língua Portuguesa, o histórico da entrada da língua portuguesa na escola e a constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa. Segundo as autoras, baseando-se em autores como Magda Soares, Leonor Fávero e Márcia de Paula Gregório Razzini, na época do Brasil colonial e também em Portugal,

[...] a língua portuguesa não se constituía nem como disciplina [escolar], nem como conteúdo curricular. Ela era apenas um instrumento para a alfabetização. Após a alfabetização, praticada nas escolas concebidas menores, os alunos passavam diretamente ao estudo do latim. Nos níveis de ensino médio e superior, estudava-se a gramática do latim e a retórica (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 56).

Conforme as autoras, as razões consideradas para esse modo de ensino são: o reduzido número de alunos, pertencentes às classes privilegiadas, cujo interesse estava orientado pelo modelo educacional da época (aprendizagem do latim e por meio do latim); o fato de a língua portuguesa não se configurar como dominante nas interações sociais no Brasil, razão pela qual não se justificava sua instituição como disciplina escolar²²; e, por fim, embora diversas gramáticas da língua portuguesa já houvessem sido elaboradas até então, os estudos dessa língua ainda não se haviam

²² Até meados de 2014, ocorria o telejornal apenas em língua portuguesa. Hoje em dia, há duas seções de Telejornal Nacional, uma em língua portuguesa e outra em *guineense*, a fim de permitir que haja a compreensão do noticiário para toda a população.

consolidado como área de conhecimento capaz de sustentar sua inclusão como disciplina escolar.

A reforma pombalina (1750) impôs o português como língua obrigatória, estabelecendo sua gramática como apoio ao ensino da gramática do latim. Ao longo do século XIX, consolidaram-se junto ao Latim, as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, fundidas posteriormente em uma única disciplina escolar, sob a denominação *Português*, ainda fortemente marcada pelo ensino gramatical e pela análise estilística de textos consagrados, na perspectiva do beletrismo (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

Conforme evidenciam as autoras, até meados da década de 1930, o ensino dessa disciplina esteve majoritariamente a cargo de estudiosos autodidatas, em geral com formação humanística, que, por meio de suas atividades profissionais (advogados, médicos, engenheiros etc.) e do exercício de cargos públicos, também se dedicavam à docência. A atuação desses professores, considerados leigos, deveu-se, fundamentalmente, à formação tardia dos docentes de Português. Com efeito, o cargo de professor de Português foi criado no Brasil apenas em 1871, por decreto imperial. Segundo vários investigadores, esse decreto marca o início do ensino oficial do português no país. No entanto, a formação acadêmica específica de professores de Língua Portuguesa somente se instituiu mais marcadamente na década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Durante as primeiras décadas do século XX, essa tradição escolar de ensino de línguas manteve-se voltada às elites escolarizadas, que já participavam de práticas letradas e dominavam a norma culta. A massificação escolar, a partir dos anos 1950, trouxe mudanças: expansão do corpo docente, unificação sistemática das seletas de textos dos livros de leitura e das gramáticas escolares no livro didático e integração parcial entre estudos gramaticais e textuais. Contudo, a gramática (em especial as categorias gramaticais) seguiu como núcleo do ensino.

Segundo observação feita por Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), no período que se estende da década de 1950 até final de 1960, há uma mudança na disciplina de Língua Portuguesa, porque os estudos de gramática – estudos sobre a língua – e de texto (via estudos estilísticos) começaram supostamente a se integrar:

[...] ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas

lingüísticas para a aprendizagem da gramática [...] ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (Soares, 2002, p. 167 *apud* Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 2011).

Como observado, é perceptível que há preferência da gramática sobre o texto, isto é, do estudo sobre a língua sobreposto ao estudo da língua em práticas de ensino de leitura e produção de textos, de práticas de ensino de oralidade. Essa ocorrência pode ser explicada, talvez pelo vazio que recentemente começou a ser completado pelos estudos recentes sobre leitura e produção textual, mesmo que em uma visão diferente daquela dos estudos da retórica e da poética.

No começo da década 1970, a disciplina de Língua Portuguesa e outras disciplinas curriculares tiveram modificação radical, à luz da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), decorrência da intervenção implementada pelo regime militar a partir de 1964 (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

A reforma educacional de 1971, sob o regime militar, redefiniu a disciplina nas séries iniciais (1ª a 4ª séries, na época) como Comunicação e Expressão, com enfoque instrumental e utilitarista: a língua como instrumento de codificação e decodificação de mensagens. A base teórica da reforma foi a Teoria da Comunicação estadunidense, com forte lastro no estruturalismo, que se enquadra na concepção de linguagem do objetivismo abstrato, conforme já tratado na seção anterior deste referencial teórico. Ainda, a língua, nessa perspectiva, foi vista como instrumento para o desenvolvimento do país.

Essa reforma foi capitaneada pelos Estados Unidos, por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A partir de uma série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a USAID, foram estabelecidos convênios de assistência técnica e cooperação financeira para a educação brasileira. Inclusive na produção da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a LDB 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, substituindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), LDB 1961, que foi a primeira lei de diretrizes para a educação no Brasil.

Essa perspectiva de ensino de língua perdurou até os anos 1980, incorporando novos tipos de textos, verbais e em outras modalidades semióticas, tanto para as aulas de leitura quanto de produção escrita, e valorizando de novo a

oralidade, mas sem romper com a centralidade do ensino gramatical, dada a força da tradição do ensino gramatical que o a disciplina curricular Língua Portuguesa teve desde sua origem. E, ainda, é preciso lembrar que essa entrada de outros tipos de textos e a valorização da oralidade estavam centradas em um sujeito codificador e decodificador de mensagens.

Na redemocratização do Brasil, emergiu junto a crítica renovadora do ensino de língua, impulsionada pelos avanços da Linguística e pelas demandas da escolarização universal. Pesquisadores como Luiz Percival Leme Britto, João Wanderley Geraldi e Carlos Franchi questionaram a descontextualização do ensino, o privilégio da norma culta escrita e a artificialidade da produção textual escolar. Duas correntes se destacaram: a que propunha nova gramática sistematizada, baseada na Linguística, e a que defendia um ensino da linguagem centrado em práticas de leitura, práticas de produção textual e práticas de análise linguística a favor da leitura e da produção textual, em perspectiva sociointeracionista, lastreada nos estudos do Círculo de Bakhtin e nos estudos de Vigotski (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

Desde os anos 1980 e 1990, a disciplina escolar de Língua Portuguesa vem se configurando na busca por um ensino operacional e reflexivo da língua, orientado pelos usos sociais da linguagem. Nesse contexto, já na primeira metade da década de 1980 e, posteriormente, na década de 1990, no texto *Unidades Básicas no Ensino de Português* (1984) e no livro *Porto de Passagem* (1991), João Wanderley Geraldi propõe três grandes unidades de ensino: o ensino da prática de leitura (e da oralidade) e da prática de produção textual, ambas no âmbito do ensino operacional, e a prática de análise linguística, no âmbito do ensino reflexivo sobre a língua (em sua concepção de discurso) e a favor da ampliação das práticas de linguagem. A prática de análise linguística é compreendida, na perspectiva de Rodrigo Acosta Pereira (2022), como uma prática de linguagem voltada à reflexão sobre os usos dos recursos da língua (lexicais, gramaticais, textuais e enunciativo-discursivos) em contextos de interação social, com vistas à ampliação do domínio das práticas de leitura, escuta e produção textual. Nessa direção, Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Rodrigo Acosta Pereira (2022) defendem que a prática de análise linguística pressupõe uma abordagem ancorada na situação interacional, buscando, em nível epilinguístico, compreender de que modo os recursos da língua respondem

às demandas que emergem da interação. Assim, qualquer proposta que dissocie a análise da língua da situação concreta de interação não pode ser considerada, em sentido rigoroso, uma prática de análise linguística. Os autores ainda alertam que expressões como *gramática aplicada*, *gramática no texto*, *gramática na escola* ou *estudo científico da gramática*, embora recorrentes, devem ser empregadas com cautela, uma vez que, em muitos casos, desconsideram a relação constitutiva entre a língua e o extraverbal, isto é, a dimensão social que funda e orienta a interação. Acerca da prática de análise linguística, não se trata da análise de língua dos moldes do ensino da gramática, como análise morfológica, sintática etc. Trata-se de uma reflexão sobre a linguagem no âmbito das aulas de ensino de leitura, de oralidade e de produção textual, com o objetivo de ampliar o domínio das práticas de leitura, escuta e produção textual. Conforme sinalizar o autor,

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades linguísticas” ou “atividades metalinguísticas” (Geraldí, 1997 [1991], p. 189).

A respeito do que é a prática de análise linguística, Rosângela Hammes Rodrigues (2021, p. 80-81) enfatiza que

A PAL e a Gramática não são conceitos ou práticas intercambiáveis: embora a PAL contemple a *gramática da língua*, ela a desloca para outro posto de observação na escola, como *reflexão sobre a língua a favor da aprendizagem dos usos da linguagem*. É o estudo da gramática a favor do texto e da interação, e não o texto como pretexto para o ensino da chamada gramática tradicional. Além disso, esse deslocamento não exclui o trabalho com a gramática normativa, como força centrípeta da língua, que age concreta e valorativamente sobre o sujeito nas interações. Não obstante, trata-se de uma aprendizagem no uso e para o uso, ou seja, pelo convívio em situações sociais em que essa norma medeia a interação. A aprendizagem da metalinguagem (como uma linguagem para falar sobre) é mais consequência e não objetivo central da reflexão sobre a língua.

A centralidade desloca-se para o trabalho com textos e gêneros do discurso em aulas de leitura, de escuta e de produção de textos, práticas de letramento e oralidade, articulados à prática de análise linguística. Essa concepção sustenta-se em uma pedagogia voltada à diversidade sociocultural dos alunos e ao exercício da

cidadania, superando a tradição estritamente normativa e conceitual do ensino de língua.

Ao estudarmos o ensino de língua portuguesa em sua constituição histórica, percebemos que esse ensino normalmente assenta-se também em determinada concepção de linguagem.

Conforme João Wanderley Geraldi (1984), de modo geral, quando olhamos as pesquisas que se voltam para o estudo da linguagem e para o estudo do ensino de línguas na esfera escolar, encontramos como respostas três grandes concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como processo de interação. É importante destacar que as três concepções apresentadas por Geraldi (1984) correspondem, na verdade, ao que Volochínov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018 [1929]), denomina como *subjetivismo idealista*, *objetivismo abstrato* e *interação discursiva*, que já abordamos na seção 2.1.

Retomamos brevemente o que diz Geraldi sobre essas três concepções, porque há uma relação entre elas e as concepções de ensino de línguas, ou seja, essas concepções de linguagem têm influência sobre o ensino de línguas na esfera escolar.

A concepção da linguagem como expressão do pensamento vem desde a tradição gramatical grega e chega até meados do século XX, quando começam a ser delineados os estudos estruturalistas apresentados por Saussure (2008 [1916]). A concepção da linguagem instrumento da comunicação já vem antes de Saussure (1916), mas tem seu delineamento formalizado com esse autor e outros na sequência. Por fim, a concepção de linguagem como processo de interação tem seus estudos sistematizados desde meados da década de 1960 até os dias atuais, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Na primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem é concebida como resultado, sobretudo, do esforço de criação da própria consciência do indivíduo. Em outras palavras, entende-se a linguagem como um produto que reflete a mente, isto é, que procede de dentro para fora, configurando-se como algo inerente ao pensamento humano (Intipe, 2023). A língua é compreendida e enxergada como uma instituição individual e, portanto,

monológica, sendo sua função tão somente a exteriorização/tradução do pensamento (Gonçalves; Baronas, 2013), como já abordado na seção 2.1.

O sujeito é considerado consciente e individual, o que significa que ele é quem comanda sua comunicação de modo consciente e particular (Koch, 2015). Ou seja, o sujeito é controlador do sucesso e de sua boa comunicação, em sua relação direta com seu pensamento.

Na visão de Geraldi (1984), o ensino de língua nessa concepção prioriza a clareza, a lógica e a correção gramatical, dado que a linguagem deve refletir com fidelidade o pensamento racional. Conforme Luiz Carlos Travaglia (1996), o ensino de língua centra somente no conhecimento da língua escrita, o que implica que há um modo de ensino que era considerado – e ainda é – como prescritivo, uma vez que determina ao indivíduo a substituição de seus próprios padrões de práticas linguísticas, considerados, por normas tradicionais, como errados/inaceitáveis por outros usos sociais da língua considerados corretos/aceitáveis.

Ainda, concernentemente a esse ponto, Travaglia esclarece que esse ensino:

[...] é, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (Travaglia, 1998, p. 38).

Podemos perceber, a partir do que propõe o autor, que a linguagem escrita sempre ocupou posição majoritária na sala de aula, sendo utilizada como elemento principal para o desenvolvimento do que é considerado *correto*. Como consequência, a linguagem oral passa a não ter reconhecimento ou a ter escasso espaço como objeto de ensino. Quando a linguagem oral é, de fato, abordada, geralmente o foco recai apenas sobre a variação linguística, muitas vezes com base em uma concepção preconceituosa. Além disso, tende-se a considerar a relação entre oralidade e escrita como modos dicotômicos de linguagem (Rojo; Batista, 2003).

Magda Becker Soares (1998) demonstra que essa concepção consolidou, por um longo período, o ensino de língua nas escolas como um sistema fechado, transmitindo a ideia de que a linguagem escrita deveria ser encarada como algo intocável. É justamente por isso que essa primeira concepção de linguagem

alcançou tanta aceitação na esfera escolar ao longo do tempo, como já comentado anteriormente.

Essa visão estabelece a exposição de regras gramaticais do bem falar e bem escrever, regras herdadas da tradição greco-latina, com a finalidade de seguir uma vertente organizacional determinada para todos que desejam se expressar com clareza. Para isso, são selecionados textos para leitura que servem como modelos de bom uso, visando alcançar os objetivos pretendidos (Gonçalves; Baronas, 2013).

A gramática, na compreensão de Geraldi (1997 [1991]), ocupa um espaço central é apresentada em sua visão prescritiva no ensino da língua. É, portanto, entendida como um conjunto de regras fixas que, sobretudo, garantem a correção da forma linguística. Conforme lembra Intipe (2023), a gramática abordada em sala de aula, nessa perspectiva, é prescritiva, pois sugere as regras da gramática normativa que devem ser seguidas para assegurar o sucesso na escrita, assim como na fala.

Ainda, baseando nessa perspectiva de linguagem como expressão do pensamento calcada no bem falar e no bem escrever, como comentado, no que se refere ao conceito do texto, ao ensino da produção de textos, ou à composição, o texto é visto “[...] como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...]” (Koch, 2002, p. 16).

O texto, nessa perspectiva, é constituído como representação do pensamento do produtor e é visto, sobretudo, como um produto. Com base nessa concepção, não cabe ao sujeito/aluno no processo de leitura questionar o texto, mas sim desempenhar uma função passiva diante dele, recebendo apenas as informações que transmite (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011).

À vista disso, o texto, nessa perspectiva, é constituído como representação do pensamento do produtor e é visto, sobretudo, como um produto (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011). Isso implica que o texto é visto e compreendido de modo reduzido e limitado, ou seja, trata-se de uma codificação do pensamento individual, uma maneira de registrar ideias que já estariam prontas na mente do indivíduo (Travaglia, 1998). O texto é considerado como produto pronto e acabado, isto é, subjugado à capacidade de criatividade individual. Para Koch (2015, p.17), o texto é visto como um produto lógico (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao

leitor/ouvinte senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor [...]”.

Na visão de Koch (2015), essa concepção de linguagem no contexto de ensino compreende a produção textual como uma atividade puramente mental e individual, desvinculada do contexto social ou das interações com o outro. O que significa que a produção do texto é vista como um processo linear e mecânico, na qual o sujeito apenas transcreve pensamentos já formulados internamente.

Também, nessa concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a prática da leitura passa a ser orientada unicamente para a compreensão da exteriorização do pensamento de outrem.

Esse modelo de leitura e de avaliação da compreensão da leitura foi historicamente difundido por meio da leitura de clássicos da literatura, cuja avaliação era promovida como uma forma de exposição oral que conduzia os alunos a um contato com a chamada boa literatura.

Ainda hoje, práticas baseadas exclusivamente na leitura oral continuam presentes na escola, sendo frequentemente encontradas nos materiais didáticos. Desse modo, o domínio da oralidade, entendido como falar bem, tornava-se o principal objetivo da concepção de linguagem como expressão do pensamento, sem que isso garantisse, de fato, a compreensão do texto pelo aluno.

Letícia Aparecida de Araújo Gonçalves e Joyce Elaine de Almeida Baronas (2013) corroboram com a visão acerca de ensino e aprendizagem de língua, alegando que, embora esse modo de ensino de língua (na concepção de linguagem como expressão do pensamento) tenha predominante até meados do século XX, ele ainda está presente em diversas instituições escolares brasileiras; e em outros contextos, acrescentamos, especialmente na Guiné-Bissau, como demonstraremos nas seções de análise dos dados.

Já na segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação, conforme lembra Intipe (2023), a linguagem deixa de ser vista como expressão do pensamento e, sim, passa a ser compreendida como instrumento/meio de comunicação. Ou, na visão de Geraldi (1984), a linguagem é concebida como uma ferramenta utilizada para transmitir uma mensagem ou informação por meio da variedade padrão, o que resulta no menosprezo das demais variedades. A língua é

vista fora do seu contexto de uso, ou seja, fundamentada na perspectiva estruturalista, focada no sistema da língua. Nessa visão, a língua é compreendida como um sistema de códigos que deve ser assimilado pelos alunos com o objetivo de possibilitar a comunicação, como mencionado anteriormente. Na percepção de Gonçalves e Baronas (2013), nessa visão em que a língua é vista como um código a ser transmitido de um emissor a um receptor, que precisa decodificar a mensagem, a língua exerce, portanto, uma função informativa.

Conforme Alba Maria Perfeito (2005), o aprendizado é necessário para que a mensagem seja transmitida do emissor ao receptor. Luiz Carlos Travaglia (2009) afirma que:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça (Travaglia, 2009, p. 22).

Esse modo de enxergar a língua está intrinsecamente ligado aos moldes sugeridos por Saussure (1916), quando estabelece a dicotomia *langue* x *parole*, nomeando como objeto de estudo da Linguística a *langue*. Conforme Perfeito (2005), a *langue* é constituída por subsistemas que, quando afastados da realidade, tendem a desvalorizar o contexto de uso da língua, pois o estudo é orientado pela análise das relações determinadas entre as partes que compõem a estrutura da língua.

Quanto ao sujeito, este é considerado como emissor e receptor de mensagens inscritas em um código, o sistema da língua, que ele precisa dominar (Intipe, 2021). Isto é, o sujeito é compreendido e circunscrito a um simples reproduzidor da norma linguística do sistema da língua, alguém que apenas aplica regras já dadas.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua, Geraldi (1997 [1991]) discute o ensino da língua na esfera escolar, destacando que é comum encontrar páginas dedicadas à conjugação de verbos em todos os tempos e modos, sem que o aluno compreenda o significado de termos como *indicativo*, *subjuntivo* ou *mais-que-perfeito*. Assim, grande parte do tempo investido entre professor e aluno no processo escolar acaba destinada à aprendizagem da metalinguagem de análise

da língua, por meio de exercícios descontextualizados. O ensino dessa metalinguagem da gramática, por meio de definições e classificações, torna-se o centro da aula de ensino de línguas; ou seja, não é o ensino da língua, mas o ensino sobre a metalinguagem da gramática da língua.

O autor adverte que uma coisa é saber a língua, isto é, ter domínio das habilidades de uso em situações concretas de interação, compreendendo e produzindo enunciados, além de perceber as diferenças entre distintos modos de expressão. Outra coisa, no entanto, é saber analisar a língua, o que implica o domínio de conceitos e da metalinguagem por meio dos quais se fala sobre ela, identificando suas características estruturais e de uso.

Para Geraldi (1997 [1991]), entre esses dois modos de atividade, é necessário escolher qual deles terá predominância. Historicamente, preponderou o ensino da descrição linguística, isto é, a exemplificação daquilo que ele chamou de *descrições previamente feitas*, uma vez que, na escola, não se aprende a descrever fatos novos ou a formular hipóteses de descrição, entre outras competências. O que se aprende, de fato, é a exemplificar descrições previamente estabelecidas pela gramática.

Contemporaneamente, as descrições tradicionais foram, sem dúvida, substituídas por descrições oriundas da teoria da comunicação. Hoje, o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem etc. Ou seja, substituiu-se uma metalinguagem por outra.

Nessa perspectiva, a gramática é descritiva, pois oferece um conjunto de regras que orientam o uso da língua, descrevendo sua estrutura e funcionamento, bem como suas formas e funções. Corresponde, assim, a um sistema de regras que explicam o funcionamento da língua em seus múltiplos aspectos (variedades), fundamentado em consensos sociais, nos quais cada sujeito, individualmente, busca o código mais adequado à situação comunicativa (Travaglia, 1996).

Conforme lembram Alba Maria Perfeito, Sandra Regina Cecilio e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2007), o estudo ou ensino de gramática teve historicamente preferência sobre o estudo do texto nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa; ou seja, o ensino sobre a língua se sobrepõe ao estudo da língua. Isso ocorre justamente pela priorização das questões relacionadas ao ensino de gramática e suas categorias, como mencionado anteriormente, focando nas estruturas internas da língua.

Essa concepção de linguagem não trabalha com a perspectiva do texto em si, mas, sim, com a frase/período, seguindo um determinado modelo, a qual uma lacuna deve preenchida por meio da repetição, treinamento e, sobretudo, tendo como o foco as estruturas da língua, lembram Shirlei Aparecida Doretto e Adriana Beloti (2011).

Conforme destacam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), nessa concepção de linguagem, a leitura é compreendida como um processo de decodificação, entendido como a passagem do código escrito para o oral, por exemplo, na avaliação da compreensão de leitura em sala de aula. De modo semelhante, Doretto e Beloti (2011) concebem a leitura, nessa concepção, como reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais. Nessa perspectiva, a prática de leitura é vista como um processo de reconhecimento e reprodução do sentido do texto, cujo objetivo do leitor é decodificar a mensagem e identificar os traços de cada variedade e gênero textual (Barcellos, 2013). Conforme destacam Doretto e Beloti (2011), a oralidade passa a ser abordada sob uma perspectiva sincrônica; todavia, observa-se o predomínio da língua escrita em relação à oralidade. Tal como a concepção de linguagem e de ensino anterior, essa concepção ainda está muito presente em sala de aula, seja no contexto da escola brasileira, seja em outros contextos, como na Guiné-Bissau, tal como veremos na seção de apresentação dos resultados da pesquisa.

A terceira e última concepção, a linguagem como processo de interação, segundo visão do Círculo de Bakhtin, a centralidade da linguagem é a interação. Portanto, nessa concepção, conforme Travaglia (2009),

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (Travaglia, 2009, p. 23).

Deste modo, verifica-se que essa concepção valoriza a interação como meio de significar o mundo, uma vez que a linguagem é social, histórica e coletiva. Contudo, é sobretudo o sujeito que significa o mundo por meio da relação com o outro, da interação entre os próprios falantes (Gonçalves; Baronas, 2013).

A língua constitui-se em um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal e social entre os interlocutores, não se configurando como um sistema estável de formas normativas idênticas (Volóchinov, 2018 [1929]). A língua situa-se na interseção entre o dado e o novo, entre a historicidade e seu acontecimento. Ou, em outras palavras, a língua passa a ser concebida como um meio pelo qual o sujeito falante interage, levando em conta o contexto comunicativo no qual está inserido e o seu interlocutor. A função da língua é realizar ações, agir sobre o outro e, por isso, a primazia está nas interações verbais sociais.

Na concepção bakhtiniana, o sujeito é compreendido como um agente social, uma vez que é por meio do diálogo entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos. De acordo com Doretto e Beloti (2011), o sujeito é considerado psicossocial, ativo na produção de sentidos e constituído na e pela linguagem. Isso significa que ele deixa de ser totalmente consciente e autônomo, passando a ocupar posições-sujeito determinadas pelas formações sociais e discursivas em que se insere em cada situação comunicativa. Conforme sumarizam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), na concepção de linguagem como interação, o ensino da língua se incide a orientar o aluno/sujeito não apenas para o conhecimento da gramática, mas, sobretudo, para o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre o uso da língua como instrumento de interação social, logo, em práticas de leitura, de escuta e de produção textual.

Esta concepção de linguagem orienta a concepção de ensino de línguas proposta por Geraldi e outros autores, como já apresentado no histórico do componente curricular Língua Portuguesa. As principais atividades de ensino, segundo essa perspectiva, estão relacionadas à prática de leitura, à prática de produção de texto, à prática de oralidade, (orientadas pelos gêneros discursivos), e à prática de análise linguística. Já o objetivo do ensino sobre a língua, ou seja, da prática de análise linguística, está ligado às atividades epilinguísticas, tendo o objetivo na reflexão crítica na linguagem em uso, considerando o sujeito/aluno a pensar sobre como o sentido é construído nos textos e como pode ser modificado, visando à ampliação das práticas de linguagem dos estudantes; e também às atividades metalinguísticas, com o objetivo da reflexão sobre a linguagem com vistas à construção de conhecimento.

O texto é o espaço da interação que produz sentido em conformidade com a situação comunicativa, é o encontro de sentidos. Trata-se do texto visto em sua condição de enunciado, segundo a perspectiva do Círculo de Bakhtin. Segundo Koch (2015, p. 18), o texto é “[...] o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Nesse ponto de vista, o texto é compreendido como lugar de interação porque é a partir dele que os sujeitos interagem e trocam informações. Sendo assim, o significado do enunciado não está nem no texto e muito menos na mente dos interlocutores, mas é constituído da interação entre eles (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011).

O ensino da prática de leitura, nessa concepção, visa à compreensão e à resposta ativa do interlocutor, o que exige considerar a relação entre o texto e as diversas esferas que o envolvem. Isso subentende que a leitura é, também, um espaço de interação. Autor do texto e leitor são sujeitos ativos, pois estabelecem uma troca de informações no processo de construção de sentidos. Ademais, o autor do texto busca a reação-resposta ativa do leitor a seu projeto discursivo. Nessa concepção, a oralidade é entendida como tão essencial quanto a escrita, visto que a adequação de ambas está condicionada à situação concreta da interação comunicativa (Doretto; Beloti, 2011). Já a prática de produção textual implica em ter em conta que todo texto é proferido em dada situação de interação, tem seu projeto de dizer e se orienta para a reação-resposta ativa do outro.

Em suma, pode-se compreender que existem diferentes modalidades ou concepções de ensino e aprendizagem de línguas. Todas elas têm como objetivo possibilitar a aprendizagem dos alunos; no entanto, algumas desconsideram o sujeito e, conseqüentemente, dão ênfase exclusiva às estruturas e nomenclaturas gramaticais da língua. Nessas abordagens, trata-se *sobre* a língua, mas não propriamente do ensino e da aprendizagem da língua em uso, com vistas à ampliação das práticas de linguagem.

Com isso, a prioridade do ensino muitas vezes recai sobre aspectos da gramática tradicional, ou seja, sobre a sistematização da língua, deixando de lado o ensino da língua como prática social e a consideração do sujeito em sua dimensão histórica e ideológica.

Podemos observar que cada concepção de linguagem, na esfera do ensino de língua, apresenta um modo específico de compreender o ensino da gramática e, conseqüentemente, a própria língua. Assim, entendemos que os três conceitos de gramática, prescritiva, descritiva e internalizada, demonstram que a gramática não é algo único, tampouco a língua o é. Nesse sentido, concluímos que, no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a concepção de linguagem como expressão do pensamento busca estabelecer um ensino metalinguístico, com o objetivo de garantir o domínio da norma culta, imposta pela gramática tradicional, de caráter homogêneo e invariável. Já a concepção de linguagem como comunicação também se orienta pelo ensino metalinguístico, visando ao reconhecimento das estruturas da língua e, sobretudo, à sua observância. Por sua vez, a concepção de linguagem como interação privilegia um ensino voltado às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, com o intuito de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas em situações reais de uso da linguagem. Ou seja, o ensino nessa concepção, centra-se na língua como prática social axiologizando a produção de sentidos, a interação e a formação crítica do sujeito histórico, social e ideologicamente situado.

Na seção a seguir, apresentamos estudo sobre os materiais didáticos e os livros didáticos, bem como sobre seu papel no ensino de língua portuguesa em contextos de educação formal.

2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS, LIVROS DIDÁTICOS E SEU PAPEL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta seção, buscamos nos debruçar sobre os materiais didáticos, apresentando seus conceitos conforme definidos por estudiosos da área. Além disso, discutimos especificamente o livro didático, uma vez que entendemos haver uma relação intrínseca entre esses dois elementos, ou seja, um pressupõe o outro.

É importante destacar que a discussão sobre esses dois aspectos está inserida, de maneira especial, no campo do ensino e da aprendizagem de língua. Isso porque compreendemos que, em cada área do conhecimento, seja nas ciências humanas ou nas ciências exatas, existem suportes pedagógicos, como materiais

didáticos e livros didáticos, utilizados como base para viabilizar um ensino alinhado às especificidades de cada área.

Nesse sentido, segundo Ronaldo de Oliveira Batista (2019),

[...] uma análise historiográfica atenta ao ensino de língua e ao material didático que permeia diferentes práticas pedagógicas desse processo se coloca como parte de uma reflexão que é também de natureza política e ideológica, e não apenas linguística e histórica (Batista, 2019, p. 160).

Em outras palavras, o autor nos mostra que os componentes curriculares, assim como o próprio processo de ensino e aprendizagem de língua, estão intrinsecamente vinculados a dimensões políticas, históricas e, sobretudo, ideológicas.

De acordo com Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2011), qualquer material utilizado com a finalidade de alcançar objetivos didáticos pode ser compreendido como material didático. Mesmo que sua criação original não tenha sido pensada para fins educacionais, como é o caso de poemas, letras de músicas, filmes, jornais, entre outros, esses recursos são frequentemente utilizados por professores de línguas como materiais didáticos.

Nesse sentido, Brian Tomlinson (2004 [2001] *apud* Vilaça, 2009, p. 4) conceitua material didático como “[...] qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”. De forma semelhante, Marlene Ramírez Salas (2004 *apud* Vilaça, 2009, p. 5) define os materiais didáticos como “[...] qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.

Na mesma linha, Fiscarelli (2007, p. 1) reforça que o material didático é “[...] todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples, como o giz, a lousa, o livro didático e os textos impressos, até os mais sofisticados e modernos”.

Por fim, Bandeira (2009, p. 14) afirma que “[...] o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

Os conceitos apresentados permitem compreender que resumos, vídeos, CD, exercícios fotocopiados e produzidos pelo professor, bem como diversos textos de

outros gêneros do discurso, configuram-se como formas de utilização e realização de materiais didáticos (Vilaça, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) do Brasil, em seu artigo 4º, inciso VIII, faz referência aos programas de apoio ao material pedagógico: “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar [...]” (Brasil, 1996, p. 2).

A utilização do material didático na esfera escolar, especialmente em sala de aula, é fundamental não apenas para o desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos, mas também para auxiliar o professor a alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Para Fiscarelli (2007),

Fazer uso de um material didático em sala de aula, de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais concreto, menos verbalístico, mais eficaz e eficiente, é uma preocupação que tem acompanhado a educação brasileira ao longo de sua história. Historicamente, o uso de materiais diversificados nas salas de aula, alicerçado por um discurso de reforma educacional, passou a ser sinônimo de renovação pedagógica, progresso e mudança, criando uma expectativa quanto à prática docente, já que os professores ganharam o papel de efetivadores da utilização desses materiais, de maneira a conseguir bons resultados na aprendizagem de seus alunos (Fiscarelli, 2007, p. 1).

Segundo a autora, ao considerar a importância dos saberes docentes em relação aos materiais didáticos, abre-se espaço para reconhecer e compreender os professores como sujeitos de sua própria ação. Dessa forma, estão preparados para refletir e contribuir com a construção dos saberes que envolvem o uso desses materiais em sala de aula.

Nesse sentido, Vilaça (2011) reforça que todo professor é capaz de produzir materiais didáticos. A elaboração desses recursos, especialmente voltados para suas próprias aulas, permite uma maior adequação às necessidades específicas de seu contexto de ensino e realidade escolar. Além disso, essa prática possibilita atender de forma mais precisa às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Fiscarelli (2007) adverte que os materiais didáticos são compreendidos pelos docentes como ferramentas essenciais para a prática pedagógica, sendo vistos, sobretudo, como recursos suplementares que apoiam o desenvolvimento das aulas. Em sua visão, o uso desses materiais promove uma participação mais ativa e dinâmica por parte dos alunos, posto que a simples centralidade na figura do

professor, repetida continuamente sem considerar a mediação dos recursos didáticos, pode desestimular o envolvimento dos estudantes e dificultar a construção de uma relação dialógica em sala de aula. Os materiais didáticos, nesse sentido, contribuem para romper com o excesso de verbalismo, reforçando e concretizando os conteúdos abordados e favorecendo tanto a aprendizagem dos alunos quanto a atuação pedagógica do professor.

Dessa maneira, considerando as definições apresentadas por diferentes estudiosos, é possível perceber que o papel mais abrangente do material didático é, sem dúvida, o de oferecer suporte não apenas ao processo de ensino e aprendizagem da língua pelo aluno, mas também ao trabalho do professor em sua prática de ensino.

No que diz respeito ao livro didático em particular, que é o dado de pesquisa desta tese, podemos afirmar que a educação escolar se organiza por meio de uma mediação didático-pedagógica, que articula conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, seus processos e conteúdos devem estar alinhados tanto ao contexto específico da escola quanto ao desenvolvimento dos alunos, bem como aos diversos saberes que esses sujeitos buscam construir.

Surge, assim, a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam (Vercze; Silvino, 2008, p. 85).

O livro didático integra um conjunto de fatores sociais, históricos, políticos e ideológicos, configurando-se como um elemento dinâmico no desenvolvimento da atividade pedagógica, especialmente a partir do momento em que passou a desempenhar um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem (Batista, 2019).

Para Aparecida da Silva Ota (2009), a presença acentuada do livro didático na escola revela que esse material carrega um discurso de superioridade por duas razões principais. A primeira decorre do fato de que, muitas vezes, ele representa o único recurso didático e fonte de conhecimento disponível no ambiente escolar. Isso se torna ainda mais proeminente em escolas sem biblioteca escolar, ou seja, em escolas desprovidas de material para pesquisa e de livros de literatura. Dessa forma, o livro adquire legitimidade e autoridade ao definir abordagens, sugerir e sistematizar

conteúdos, ainda que tais escolhas estejam frequentemente vinculadas às instâncias superiores da educação. No caso desta pesquisa, na seção 4.2 apresentamos informações sobre a produção e a distribuição de livros didáticos de Língua Portuguesa que são nossos dados de pesquisa.

A segunda razão apontada por Ota (2009) refere-se à disseminação da ideia de autenticidade associada à escrita e, sobretudo, ao próprio livro didático. Isso contribui para que ele seja concebido, com frequência, como uma fonte de saber completo e definitivo. Tal concepção, ainda que de forma implícita, conduz o professor a utilizá-lo de maneira linear e rígida, exigindo do aluno a apropriação literal do conteúdo e, em certos casos, “[...] respostas idênticas ao que está posto no manual do professor” (Ota, 2009, p. 215).

De certa forma, discordamos da autora no que se refere à ideia de finitude do saber atribuída ao livro didático. Tal concepção, sob uma perspectiva epistemológica, revela-se bastante reducionista, especialmente no que diz respeito à atuação dos professores, uma vez que desconsidera sua capacidade de produzir conhecimento e de buscar, de forma autônoma, ferramentas que contribuam significativamente para uma prática docente mais eficaz.

Não concordamos, portanto, com a noção de que o livro didático constitua uma fonte de saber completo e acabado. Contudo, reconhecemos sua relevância como material de apoio fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na esfera escolar. Acreditamos que esse recurso pode, sim, fomentar reflexões significativas e contribuir para a organização dos conteúdos por parte dos docentes, sem, em nenhum momento, anular sua participação ativa ou seu protagonismo no processo educativo. Ademais, a considerar a comunidade em que a escola está inserida, muitas vezes o livro didático pode ser o único instrumento para a elaboração das aulas e o material de inserção do aluno na cultura letrada.

Além disso, conforme destacam Verceze e Silvino (2008), o livro didático está longe de ser a única fonte de conhecimento capaz de orientar os professores na formação integral dos alunos, tampouco é suficiente para garantir o comprometimento com a dimensão social e política da educação. Cabe ao professor, munido de uma formação sólida, desenvolver um trabalho pedagógico crítico e reflexivo. Afinal, “[...] embora haja, por um lado, o desenvolvimento das novas tecnologias, da mídia, dos textos digitais, por outro, o livro continua sendo o mais fiel

aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos” (Verceze; Silvino, 2008, p. 87).

[...] o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente.... Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (Romanatto, 1987, p.85 *apud* Santos, 2017, p.6).

Para Verceze e Silvino (2008), o livro didático, em hipótese alguma deve ser considerado a única base de conhecimento disponível ao aluno. Mesmo quando utilizado de forma adequada, com o propósito de atender às demandas didáticas da sala de aula e favorecer a aprendizagem, é fundamental que o professor reconheça sua insuficiência como fonte exclusiva. Nesse sentido, cabe ao docente buscar continuamente outras fontes e recursos que complementem o livro didático e ampliem os saberes mobilizados na prática pedagógica.

Ainda segundo os autores, considerando que a educação escolar tem como finalidade preparar o aluno para o exercício da cidadania e capacitá-lo para o trabalho, o processo formativo precisa assumir uma nova forma de mediação. Ou seja, torna-se necessário articular o universo privado das necessidades individuais e familiares com o espaço público no qual o aluno está inserido. Independentemente do componente curricular ensinado, o livro didático continua exercendo um papel relevante, especialmente no que se refere ao apoio na construção de uma ética voltada à convivência social democrática.

De acordo com Marcos Gustavo Richter (2005), o livro didático deve estar a serviço tanto do professor quanto dos alunos, sem exercer uma função autoritária ou prescritiva quanto às metodologias de ensino. A relação entre professor e livro didático deve ser entendida como uma parceria, na qual ambos compartilham objetivos comuns: o professor com seu papel formativo e crítico, e o livro didático com suas contribuições estruturais e organizacionais.

Na concepção bakhtiniana, conforme Verceze e Silvino (2008), o livro didático pode ser compreendido como:

[...] um enunciado que constitui um elo na cadeia de comunicação verbal, estabelecida por professores e alunos na sala de aula. Desse modo, na interação face a face, constitui um mecanismo relevante para os processos de leitura e compreensão de textos. Se o professor souber explorá-lo, fazendo uso de sua criatividade, inserindo, através de textos, a diversidade de gêneros textuais [discursivos] necessária ao alunado, certamente, lhe propiciará boas reflexões sobre sua realidade (Verceze; Silvino, 2008, p. 87).

É importante levar em consideração que o livro didático é, simplesmente, um dos materiais que servem de suporte ao ofício do docente (como destacamos anteriormente) e que, por mais relevante que seja, pode ser complementado por diversas atividades que atendam à realidade específica de cada contexto em que é utilizado. Ademais, a utilização de um livro didático de qualidade não exclui a possibilidade de se recorrer a outras fontes além do próprio livro em uso. Isso porque o professor, habitualmente, necessita de textos suplementares, seja para aprofundar os conteúdos, preencher lacunas ou ampliar seus conhecimentos (Verceze; Silvino, 2008).

O livro didático, por ser um dos materiais mais amplamente utilizados na esfera escolar, geralmente contribui significativamente para a vida do professor enquanto profissional da área, visto que desempenha uma função primordial durante o processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à sua presença na esfera escolar, ele costuma ser, de maneira geral, a única opção de leitura tanto no contexto escolar quanto no familiar dos alunos (Tagliani, 2011), como já comentamos nesta seção.

Além disso, para os professores, o livro didático é muito importante para a organização dos conteúdos, orientando o aluno na aprendizagem de determinado componente curricular. Igualmente, a utilização desse material contribui para a redução do uso da lousa, evitando que o aluno se limite a copiar o conteúdo nela escrito. Por isso, o livro didático é compreendido como um material basilar e fundamental para orientar tanto o professor quanto o aluno (Fiscarelli, 2007).

Sob a mesma perspectiva, Rogério Casanovas Tílio (2003) assinala que o uso do livro didático possui várias vantagens. Uma delas é proporcionar uma visão estruturada da disciplina (componente curricular) em questão; além disso, facilita o trabalho do professor, tornando o ensino e aprendizagem de língua mais acessível. Vale destacar que o livro didático é a principal fonte de informação no meio pedagógico e, sobretudo, constitui a base e o suporte para a aprendizagem. Ele é a

fonte mais consultada no ensino, ou seja, representa o saber institucionalizado (Tílio, 2003). Como ilustrado, essas especificidades caracterizam e, concomitantemente, constituem o livro didático. Ou seja, ele contribui não apenas para a apresentação dos conteúdos que amparam os alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas também auxilia o professor em sua prática pedagógica.

Além de servir como ferramenta orientadora na prática docente e na organização das atividades escolares, o livro didático visa proporcionar a apresentação de exercícios para a aprendizagem dos alunos. No caso dos nossos dados, temos dois objetos distintos que reforçam essa perspectiva: o livro de leitura de 3º e 4º anos e livro de exercícios de 3º e 4º anos, em que há a apresentação de questões de compreensão dos textos lidos, conteúdos gramaticais, exercícios sobre esses conteúdos etc.

Em suma, pode-se afirmar que o livro didático é um material de grande importância para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pois possibilita a interação entre professor e alunos, estabelecendo uma relação sólida que promove a produção do conhecimento. Além disso, cria uma mediação essencial entre os sujeitos (alunos), o professor e o conhecimento, configurando-se como um elemento fundamental na dinâmica pedagógica. Acrescentamos ainda seu papel na formação do leitor em escolas em que não há bibliotecas escolares. Ademais, considerando nosso objetivo de pesquisa, é preciso considerar que concepção de sujeito e de língua, bem como que concepção de ensino e aprendizagem de língua portuguesa dão sustentação a esses livros. Isso determinará a escolha dos objetos de ensino, as atividades propostas etc.

Em síntese, na segunda seção, abordamos, na primeira subseção, a concepção dialógica da linguagem, na qual discutimos as três concepções de linguagem apontadas pelo Círculo, a saber: a concepção subjetivista idealista, o objetivismo abstrato e a concepção dialógica da linguagem, defendida pelo próprio Círculo. Nessa subseção, destacamos, por exemplo, como atuam, na língua, duas forças que a constituem em sua característica de diversidade: as forças centrípetas e as forças centrífugas.

Apontamos, também, por meio dos estudos bakhtinianos, que a natureza constitutiva da linguagem deve ser compreendida como dialógica, uma vez que o que possuímos de real em sua constituição são os enunciados, os quais mantêm

extensas e estreitas relações entre si, estabelecendo relações de sentido cujo modelo é a interação verbal.

Discutimos que as relações dialógicas são extralinguísticas e, portanto, não podem ser desvinculadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fato integral e concreto. Ao abordarmos a concepção de ideologia, focamos especialmente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, trabalho fundamental para entendermos os conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, no qual tratamos da primazia da linguagem verbal, o signo verbal, na constituição da consciência e, sobretudo, da ideologia (linguagem e ideologia, ideologia oficial e ideologia do cotidiano).

Na seção seguinte, debruçamo-nos sobre a concepção de sujeito, na qual o Círculo considera que a linguagem e o sujeito se envolvem mutuamente. Também discutimos a compreensão do sujeito como ser social, histórico e ideológico. Destacamos, simultaneamente, três categorias da relação entre o eu e o outro (eu-para-mim; outro-para-mim; eu-para-o-outro). Abordamos ainda o conceito de palavra-violência, no qual compreendemos que, em relação com essa palavra, o objeto está ausente da constituição da própria imagem.

Em seguida, tratamos da concepção de enunciado e discurso, compreendendo o enunciado como a unidade concreta da comunicação discursiva, situada no centro das ideologias. Mostramos, também, que um enunciado requer a presença de um falante/locutor e de um ouvinte/interlocutor. Quanto ao enunciado, discutimos suas três características principais: a alternância dos sujeitos do discurso; a conclusibilidade; e a expressividade.

Dentro da perspectiva da conclusibilidade, tratamos de três aspectos: a exauribilidade semântico-objetiva; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e as formas típicas da composição e do acabamento do gênero. Abordamos, ainda, duas características fundamentais do enunciado: os aspectos extraverbais (situação social de interação) e os aspectos verbais/semióticos. Em relação aos elementos verbais/semióticos, destacamos particularidades no processo de interação, tais como: o som expressivo da palavra, isto é, a entoação; a escolha da palavra; e, por fim, a disposição da palavra em todo o enunciado. Paralelamente, discutimos o entendimento e a apropriação dos discursos do outro, que ocorre de

duas maneiras: como discursos autoritários e como discursos interiormente persuasivos.

Também abordamos o conceito de cronotopo, a partir da concepção bakhtiniana, compreendendo que ele vai além da simples inter-relação entre espaço e tempo. O cronotopo, na visão bakhtiniana, é um modo de compreender os acontecimentos, referindo-se a eventos que ocorrem de maneira única e em um momento composto espaço-temporalmente, estabelecendo relações com outros momentos e possibilitando a interação entre diferentes cronotopos.

Discutimos o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, marcado por um modelo de ensino influenciado pela visão europeia, trazido pelos colonizadores portugueses. Trata-se de uma concepção de ensino e aprendizagem da língua portuguesa vinculada a uma dada concepção de linguagem. Por isso discutimos as três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como comunicação e como interação. Em cada uma delas, abordamos o ensino de língua, a forma como se entende a língua, a compreensão do sujeito, da leitura e da produção textual.

Discutimos também o material didático no ensino de língua portuguesa, destacando a importância do livro didático no contexto do ensino de línguas, bem como sua contribuição para auxiliar não só o docente em sua prática profissional, mas também orientar o aluno em sua aprendizagem.

Feito isso, na seção seguinte apresentaremos uma visão geral sobre a educação na Guiné-Bissau, abordando questões linguísticas, educacionais e relativas ao ensino da língua portuguesa.

3 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: QUESTÕES LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção tem como objetivo discutir, de modo geral, a educação na Guiné-Bissau. Tal estudo mostra-se relevante para a compreensão do cronotopo mais amplo do nosso objeto de análise: o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo do Ensino Básico da Guiné-Bissau.

Para tanto, apresentamos, inicialmente, um panorama linguístico do país, no qual abordamos o guineense e a língua portuguesa. Em seguida, tratamos da institucionalização da língua portuguesa na Guiné-Bissau e da questão educacional no país, abrangendo o período colonial e o pós-independência.

3.1 PANORAMA LINGUÍSTICO DA GUINÉ-BISSAU

É sabido que muitos países do continente africano são marcados pela diversidade cultural e, sobretudo, linguística. A Guiné-Bissau é um dos países africanos considerados um mosaico cultural e linguístico, dada a sua dimensão multicultural e plurilíngue. Nesse país, cada povo tem sua língua e seu modo singular de expressar sua cultura, tornando-o rico em termos identitários.

Conforme assinala Intipe (2021), a Guiné-Bissau é caracterizada por uma expressiva diversidade étnica, sendo composta por distintos grupos, cada qual portador de especificidades linguísticas e culturais próprias. Entre as etnias de maior representatividade demográfica no país, destacam-se Fula (28,55%), Balanta (22,5%), Mandinga (14,7%), Papel (9,1%), Manjaca (8,3%), Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (2,15%), Felupe (1,7%), Mansoanca (1,4%) e Balanta Mane (1%). As outras etnias, como, por exemplo, Nalu, Saracolé e Soso, representam menos de 1% da população do território nacional; por fim, 2,2% da população declara não ter etnia (Benzinho; Rosa, 2015).

Todas as etnias acima mencionadas têm sua língua e sua cultura, sem levar em conta a língua guineense, que é a mais falada e mais conhecida em todo o território do país.

Sob outra perspectiva, pode-se entender que a Guiné-Bissau, territorialmente, é um país muito pequeno, contudo denso no que diz respeito aos aspectos linguísticos e culturais. Conforme Incanha Intumbo (2007), a cada 50 ou 60 quilômetros percorridos, adentra-se em um território linguístico diferente, o que se deve, essencialmente, à profusão de grupos étnicos localizados nesse país.

Embora isso não determine, categoricamente, que cada grupo étnico se instale em uma dada localidade sem se misturar com outro ou, por outras razões, se distancie dos demais; é comum, em um mesmo local, observar muitos grupos étnicos convivendo na mesma comunidade. Outrossim, em uma família, no contexto guineense, sobretudo nas zonas interioranas, é habitual falar duas ou mais línguas, isto é, há várias pessoas que nascem se constituem tendo duas línguas maternas.

A título de exemplo, uma criança que tenha pais de grupos étnicos diferentes cresce aprendendo duas línguas com facilidade, caso os pais se comuniquem com ela em suas respectivas línguas maternas. Além disso, em uma comunidade composta por diversas etnias, diferentes daquelas de seus pais, a criança tende, de certa maneira, a apropriar-se da língua materna dos vizinhos por meio da convivência e da integração no meio social que compartilha. Assim, a criança, no contexto guineense, aprende várias línguas desde a infância, tendo-as como suas línguas maternas (Intipe, 2021).

Todos os grupos sociais mencionados anteriormente fazem parte da diversidade cultural da Guiné-Bissau e, de certo modo, são fundamentais na e para a construção da unidade do povo guineense. Além disso, são eles que constituem a multiplicidade linguística e os modos de convivência transmitidos por meio de suas línguas e de outras variadas formas de expressão cultural.

Por um lado, é preciso destacar que a língua guineense, sendo uma das mais faladas e conhecidas em todo o país, como já ressaltado, vem ganhando notoriedade desde o período que antecedeu a independência, em 1973. À época, essa língua era vista pelos colonizadores como a língua da insurreição, motivo pelo qual o seu uso foi proibido. Não obstante, acabou servindo de ponte para que o povo originário pudesse transpor as barreiras linguísticas que dificultavam a interação entre os diferentes grupos étnicos. Em outras palavras, a língua guineense tornou-se um símbolo de convergência diante da heterogeneidade linguística, uma vez que é

ela que une todos os grupos étnicos do país. Foi, em grande parte, por meio dessa língua que se promoveu a conscientização e a adesão à luta armada.

Atualmente, em todo o território nacional, qualquer cidadão pertencente a uma etnia sabe falar ou compreender a língua guineense. Seu uso transcende as fronteiras da etnicidade, pois essa língua não é uma comunidade específica, mas de todos os cidadãos guineenses. É por isso que, entre pessoas de diferentes etnias, é comum a utilização da expressão *anôs ku mama*, que, em *guineense*, significa *somos irmãos*. Cumpre salientar, contudo, que a tradução não é literal: dentre os diversos sentidos possíveis, esse é o mais amplamente compartilhado. Essa expressão reflete o espírito de irmandade que caracteriza o país. Por exemplo, quando há desentendimentos motivados por questões étnicas, os guineenses recorrem a essa expressão para apaziguar as divergências.

Por outro lado, a língua portuguesa é uma das menos faladas entre as diversas línguas existentes no país. Mesmo tendo sido imposta em um contexto em que a maior parte da população não a fala nem a escreve, é considerada a língua da administração nacional e, sobretudo, a única língua oficial e de ensino na Guiné-Bissau. Por essa razão, é o idioma em que são redigidos os documentos oficiais, incluindo a proclamação da independência da Guiné-Bissau, conforme a Lei nº 1/73, da Proclamação da República da Guiné-Bissau, redigida em 24 de setembro de 1973, em Madina de Boé. A própria Constituição da República, assim como outros documentos oficiais, foi e continua sendo escrita em língua portuguesa.

Até passado recente²³, o telejornal era transmitido apenas em português, embora a esmagadora maioria do público talvez nunca tenha tido acesso à escola e não fale essa língua. Todas essas ocorrências demonstram a complexa situação linguística da Guiné-Bissau, na qual se destaca uma língua oficial que, paradoxalmente, é minoritária entre os falantes, em contraste com a ampla relevância social da língua *guineense*.

Ao observarmos a questão da imposição da língua portuguesa no território guineense, somos remetidos ao que Bakhtin (2015 [1975]) denomina *força centrípeta da linguagem*. Trata-se de uma concepção que tende a privilegiar

²³ Falamos da *constituição* da língua guineense porque a consideramos a principal língua de interação entre a maioria dos falantes da Guiné-Bissau. Na subseção seguinte, abordamos a *instituição* da língua portuguesa no país, por entendermos que ela não se configura como uma língua de interação, mas de imposição, tanto por parte do colonizador quanto das instâncias oficiais do Estado. Assumimos essa distinção com base na diferença epistemológica estabelecida por Geraldini (2010) entre as teorias do sujeito: constituição do sujeito e instituição do sujeito.

determinadas ordens ideológicas por meio da inserção ou imposição de uma única língua. Tal perspectiva, além de preconceituosa, é, sem dúvida, exclusivista, pois não apenas desconsidera a realidade de um povo, como também o subjugava à aceitação de uma determinada ordem.

Em suma, após uma breve apresentação do panorama linguístico da Guiné-Bissau, na subseção seguinte abordaremos a constituição do *guineense*.

3.1.1 A constituição²⁴ da língua *guineense*

O *crioulo*, sob a perspectiva da Sociolinguística, é uma língua natural que emerge de contextos de contato linguístico (Trajano Filho, 2014). Isso implica, em nosso entendimento, que o *crioulo* nada mais é do que uma língua resultante da interação entre povos distintos, comumente, entre o povo colonizado e o colonizador. Assim, a Sociolinguística utiliza o termo *crioulo* para designar línguas que se originam do contato entre os povos colonizados e colonizadores. Entretanto, pode-se afirmar que o termo *crioulo* tem caráter genérico, uma vez que não se sabe, de modo preciso, a qual crioulo se faz referência. Tal afirmação justifica-se pela existência de múltiplos crioulos, como o de base lexical francesa, portuguesa, entre outros. De todo modo, em todos os casos, trata-se de línguas distintas, constituídas a partir da interação entre colonizador e colonizado, sendo que sua designação, *crioulo*, deriva de um olhar axiologizado do colonizador sobre essas línguas.

Relativamente à designação genérica atribuída às línguas constituídas a partir da interação entre colonizadores e colonizados, Luigi Scantamburlo (1999) assevera que

[...] termos **crioulo** em português, **Criollo** em espanhol, **créole** em francês, as palavras são utilizadas seja para nomear as pessoas humanas, como as

²⁴ Vale destacar que não compartilhamos dessa designação, embora respeitemos a terminologia *lusófona* utilizada pelos autores. Nosso entendimento acerca desse termo circunscreve-se ao que o regime imperial colonizador português determinou a nosso respeito, os países colonizados. Consideramos que essa nomeação visa reforçar não apenas a ideia de vincular os países colonizados a Portugal, mas, sobretudo, a de demonstrar que esses países se afiliam e pertencem ao antigo Estado colonizador. Embora o *Dicionário Online de Português* defina *lusófono* como o indivíduo que fala português ou que o tem como língua materna, compreendemos que tal acepção expressa uma ideologia instituída com o propósito de ampliar a soberania portuguesa, ao deliberar quais povos ou pessoas devem ser considerados *lusófonos*, uma decisão formulada a partir do olhar do colonizador, e não dos próprios povos das diversas comunidades que têm o português como língua oficial. Assim, outra opção é *países de língua portuguesa*.

plantas e os animais: o sentido corrente é de um ser criado em casa, quer dizer nascido nas Colônias, mas não indígenas (Scantamburlo, 1999, p. 19).

Percebe-se que a expressão *crioulo* possui uma conotação pejorativa, conforme postulado na introdução desta tese, referindo-se, sobretudo, àqueles que nascem nas colônias. Em outras palavras, trata-se de

[...] quem nasceu escravo nos países sul-americanos [...] a quem já chegou da África com essa destinação [...]. Ou o que é nascido na propriedade de alguém (diz-se espécie de animal). [...] ou o que não tem raça definida, que é criado assistematicamente [...] (Houaiss; Villar, 2009, p. 572).

Ao observarmos a relação entre colonizador e colonizado, refletida e refratada na nomeação tanto das pessoas quanto das línguas, percebemos a estreita ligação entre ideologia e linguagem. A visão de mundo do colonizador, que se concebe como superior, materializa-se na linguagem, isto é, nos signos. O termo *crioulo* não apenas designa um grupo de pessoas ou de línguas, mas o faz de modo refratado e axiologizado: trata-se de uma língua vista como inferior à do colonizador e, portanto, deslegitimada como *língua*, sendo reduzida à condição de *crioulo*. Como assevera Volóchinov (2018 [1929]), a língua reflete e refrata a realidade, razão pela qual o signo é sempre ideológico. Assim, a expressão *crioulo* reflete e refrata as relações sociais que a engendram. Dessa forma, para não reproduzirmos nem disseminarmos essa terminologia e a visão de mundo que ela carrega e por estarmos situados em outro referencial teórico, compreendemos a língua resultante da interação entre colonizador e colonizado como língua *guineense*. Ademais, acreditamos veementemente que aceitar e reproduzir o termo *crioulo*, cunhado pelos europeus e pelo regime imperialista português, significa, de certa forma, não apenas reforçar uma visão colonialista e racista, mas também propagar uma ideologia distorcida sobre o conceito de língua, especialmente no que diz respeito às línguas africanas, como o *guineense* (Intipe, 2021).

Vale ressaltar que não fomos nós que propusemos o termo *guineense*, mas sim o estudioso Cônego Marques de Barros, em 1897, conforme afirma Luigi Scantamburlo (2013). Para Scantamburlo, o *guineense* resulta do contato entre as línguas nativas da Guiné-Bissau e a língua dos colonizadores. É por meio dela que diversos grupos étnicos estabelecem relações de convivência com outras etnias. O *guineense* adquiriu a proeminência de ser a língua de unidade nacional em meio à

diversidade cultural e linguística existente no país, por permitir que diferentes povos se comuniquem através dela.

Na concepção de Scantamburlo (2013), o *guineense*, de fato, alcançou proeminência e o estatuto de língua nacional após a independência do país, por ser a língua mais falada e compreendida pelo povo guineense. Segundo o autor, o *guineense*:

[...] apesar do pouco valor enquanto “língua” que lhe foi reconhecido pelas autoridades oficiais da então Colônia [...], tem sido a língua veicular dos 27 grupos étnicos presentes neste território tão pequeno. Depois da Independência em 24 de setembro de 1973, também Bissau, a capital, começou a ser o ambiente privilegiado da expansão do Crioulo Guineense. Anteriormente os ambientes de maior expansão do Crioulo Guineense eram quatro: a cidade de Bafatá com Geba e Gabú, a antiga capital de Bolama com Bubaque, a cidade de Cacheu e a cidade de Farim (Scantamburlo, 2013, p. 35).

Desse modo, o autor salienta que, nos últimos trinta e cinco anos, o *guineense* ganhou expressiva notoriedade, sendo favorecido por três condições de ordem sociopolítica e econômica. A primeira condição ocorreu após a independência, quando o *guineense* foi reconhecido com o estatuto de língua nacional, passando a difundir-se por todo o território do país e a desempenhar, sobretudo, o papel de símbolo nacional. A segunda condição relaciona-se à esfera social, uma vez que os políticos responsáveis pelo Governo e os locutores de diversas emissoras de rádio foram levados a adotar o *guineense* como meio de comunicação, de modo a facilitar a compreensão por parte da população e aumentar a eficácia de seus discursos e programas.

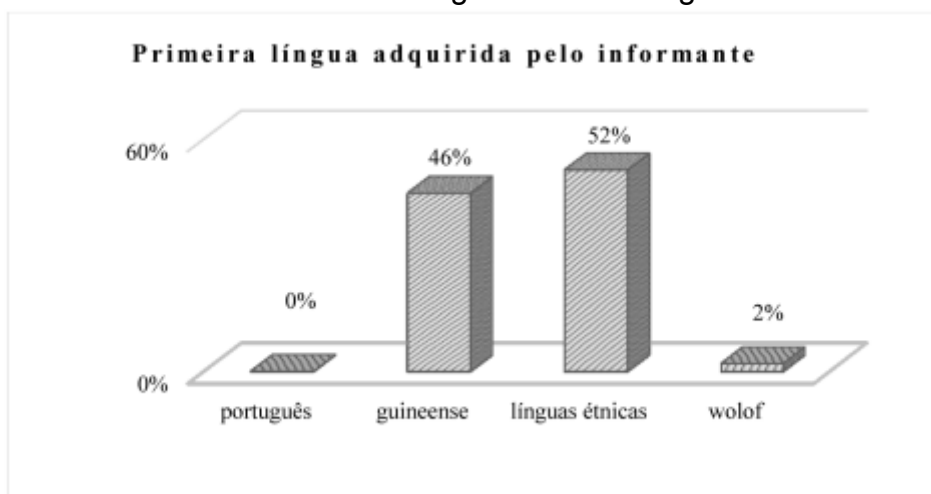
A terceira condição refere-se à liberalização econômica de 1987, que resultou na urbanização do país e na imigração de pessoas provenientes de países vizinhos. Nesse contexto, a cidade de Bissau passou de 112.140 habitantes, em 1979, para 387.909 habitantes, em 2009 (Scantamburlo, 2013), consolidando o *guineense* como língua de interação em um espaço altamente multilíngue.

Ainda que o *guineense* não seja reconhecido oficialmente como língua nacional e oficial e, conseqüentemente, não seja ensinado nas escolas, ele constitui a língua do cotidiano e, além disso, é a língua que medeia as interações em diversas instituições públicas. Comumentemente, nos discursos dos deputados na Assembleia Nacional Popular (ANP) e nos debates realizados em diferentes esferas, o *guineense* é a língua mais utilizada para a interação entre os interlocutores.

Ademais, mesmo não sendo língua de ensino nem de interação formal na esfera escolar, o *guineense* está presente nas salas de aula, ainda que seu uso seja oficialmente proibido. Por exemplo, professores de diversas disciplinas curriculares recorrem a essa língua não apenas para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos, mas também por se sentirem mais à vontade ao interagir com eles. Isso ocorre porque muitos docentes, sobretudo aqueles que não são da disciplina de Língua Portuguesa, não dominam plenamente a língua de ensino. Assim, o uso do *guineense* torna-se a alternativa mais viável para a explicação dos conteúdos escolares (Intipe, 2021).

Vale destacar que, em um estudo realizado por Imelson Intchala Cá e Cássio Florêncio Rúbio (2019), constatou-se que, entre os 50 estudantes do ensino superior guineense entrevistados, 52% têm como primeira língua uma das línguas étnicas, 46% têm o *guineense* como língua materna e 2%, o wolof. A língua portuguesa não aparece como primeira língua de nenhum dos estudantes entrevistados. Em outras palavras, o *guineense* e as demais línguas étnicas configuram-se como as línguas maternas dos participantes da pesquisa, conforme ilustra o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Primeira língua do cidadão guineense



Fonte: Intchalá Cá e Rúbio (2019).

Embora o gráfico apresente um número expressivo de falantes que têm uma das diferentes línguas étnicas como língua materna (52%), o *guineense*, apesar de aparecer em segundo lugar, é a língua mais falada, uma vez que esses 52% correspondem ao conjunto das línguas locais. Esse dado evidencia a relevância do

guineense em diversas esferas sociais do país, pois é ele que medeia as interações nesses contextos.

É nesse sentido que Volóchinov (2018 [1929]) discorre sobre a ubiquidade da palavra, isto é, sobre o fato de a linguagem estar presente em todas as esferas sociais, mediando as interações entre sujeitos historicamente situados. As manifestações artísticas, como a poesia e a música, bem como as informações veiculadas em diferentes meios, a exemplo dos noticiários radiofônicos, são, em sua maioria, materializadas em *guineense*. Assim, a interação mediada por essa língua manifesta-se no cotidiano da maior parte da população guineense, sobretudo na capital, bem como em outras esferas sociais, como a da arte, ou a do jornalismo, como no caso das notícias radiofônicas.

Por um lado, esse é um dos motivos que nos leva a considerar que o *guineense* é a língua que permite aos povos locais estabelecerem interação, sendo, portanto, uma língua de união entre eles. Por outro lado, a notoriedade do *guineense* começou a se consolidar desde o período da luta armada, quando passou a agregar diversos grupos étnicos, unindo-os em torno de uma causa comum: libertar o país do jugo colonial. Assim, o *guineense* adquire um papel crucial para o povo local, pois transcende as possíveis barreiras étnicas que poderiam dificultar a comunicação e a compreensão entre os diferentes grupos da Guiné-Bissau. Essa transcendência ultrapassa as fronteiras nacionais. De fato, quando guineenses se encontram no exterior, independentemente da etnia a que pertençam, a interação ocorre por meio do *guineense*.

De modo geral, podemos perceber que a língua *guineense* desempenha não apenas a função de *harmonização linguística* entre os povos locais, mas também expressa a unicidade existente na diversidade linguística e cultural do país. O *guineense* cumpre um papel que talvez outras línguas não consigam desempenhar: promoveu a conciliação entre os diversos povos e línguas da Guiné-Bissau, possibilitando a interação e a compreensão no seio da diversidade cultural e linguística guineense. Em síntese, trata-se de uma língua que viabiliza a comunicação da maioria do povo residente na Guiné-Bissau.

Dito isto, na seção a seguir, trataremos sobre a instituição da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

3.1.2 A instituição da língua portuguesa

Após a realização da Conferência de Berlim em 1885, os países colonizadores intensificaram o processo de partilha e de ocupação do continente africano, concretizando a apropriação territorial dos espaços que viriam a ser suas colônias. Nesse contexto, Portugal passou a administrar cinco colônias na África: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O aspecto mais emblemático desse evento é o fato de que, durante a conferência, apenas as potências colonizadoras europeias participaram das deliberações, com o objetivo de atender aos seus próprios interesses, isto é, perpetuar a lógica exploratória sobre o continente africano. A esse respeito, Hildo Honório do Couto (1990) avalia a situação da seguinte forma:

É o caso da famosa conferência de Berlim (1884-1885) em que, por iniciativa de Bismarck, Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos (até eles já estavam metendo bedelho em terras de outros), França, Grã-Bretanha, Holanda, Itália, Noruega, Portugal Rússia, Suécia e Turquia decidiram quem era capaz de ficar com um pedaço maior do continente africano. É interessante notar que não havia nenhum representante africano à conferência. África era apenas o objeto de decisões históricas sobre o seu destino, não o sujeito. A conferência de Berlim não foi a única. Ela foi precedida e seguida de vários tratados, acordos e pactos bilaterais e multilaterais entre o colonialista. Subsequente a ela, França e Portugal fizeram um acordo em 1886, retificado em 1902-1905, segundo o qual a Guiné-Bissau assumiria os contornos geográficos que tem hoje (Couto, 1990, p. 50).

Desse modo, a decisão unilateral, isto é, com apenas a participação dos europeus na conferência (além dos Estados Unidos), justifica a tamanha perversidade deliberativa no que diz respeito à escolha do futuro do continente africano. Trata-se de uma decisão singular que visou, tão somente, perpetuar a exploração, a escravização e, conseqüentemente, promover o apagamento cultural em favor da imposição de sua civilização e, assim, fragmentar o tecido social africano.

A respeito disso, Maria Odete Costa Soares Semedo (2010) assegura que, antes do advento dos colonizadores, a África mantinha-se organizada em impérios, reinos e em diversos modos de estruturação local. Ainda assim, os europeus penetraram no continente de modo a provocar divergências entre esses impérios e reinos, com o objetivo de obter vantagens de diferentes formas.

O porvir da Guiné-Bissau, à época, estava sob o comando de Portugal, que se circunscrevia à exploração e à imposição de sua cultura. Conforme Couto (1990), a afronta da coroa portuguesa (império colonial) ao povo guineense e à sua diversidade étnica, seguindo a mesma ideologia de fragmentação do continente africano, resultou na colonização da Guiné-Bissau sem qualquer consideração pelos grupos étnicos ali existentes, desconsiderando, portanto, os aspectos socioculturais e, sobretudo, as suas línguas.

Ou seja, a desconsideração e a omissão cultural e, sobretudo, linguística ocorre em torno da fortificação cultural do colonizador, com vistas a impor não apenas a sua cultura sobre o povo dominado, mas também a sua língua ao povo subalternizado. Essa instituição linguística do português e a recusa cultural e linguística do alheio, a fim de manter e disseminar a cultura do dominante, configuram uma força centrípeta (Bakhtin, 2015 [1975]) violenta, que tende a canonizar determinados sistemas ideológicos por meio da introdução de uma única língua e cultura.

Após a Conferência de Berlim e dos tratados firmados entre Portugal e França, a Guiné-Bissau, então denominada Guiné Portuguesa, tornou-se, de modo oficial e imediato, uma parcela de exploração da colônia portuguesa, até que, em 1963, o PAIGC desencadeou a luta armada pela libertação nacional. Essa luta teve como objetivo expulsar a presença colonial do país (Augel, 2007).

Com o advento da independência da Guiné-Bissau, iniciaram-se as discussões acerca de qual língua desempenharia a função de língua oficial, de escolarização e de administração. Considerando-se que, como discutido, o país constitui uma mescla de diversidade cultural e linguística, e que o guineense, à época, ganhava destaque como língua de conciliação linguística e cultural, parecia mais adequado torná-la a língua oficial da Guiné-Bissau. Outro argumento favorável era o fato de que ela não pertencia exclusivamente a um determinado grupo social, mas a todo o povo guineense, independentemente de sua origem étnica. Além disso, o guineense era falado por uma parcela significativa da população.

Não obstante, em contrapartida, acreditava-se que a língua portuguesa reunia todos os requisitos para ser considerada a língua de maior prestígio no país, apesar de ser falada por uma ínfima parcela da população, ou seja, não se tratava da língua de interação da maioria absoluta dos guineenses

Conforme Couto (1990), o guineense era a única língua que configurava a unidade na diversidade étnica do país, como já mencionado, uma vez que, se fosse oficializada, nenhum grupo social se sentiria constrangido a falar a língua de outro grupo, tampouco a língua portuguesa. No entanto, foram apresentados argumentos contrários, como o de que o guineense carecia de estudos, de padronização e sistematização, de materiais didáticos e, sobretudo, de reconhecimento no exterior, o que dificultaria o estabelecimento de contatos com outros países com os quais a Guiné-Bissau mantinha relações. Assim, tornou-se urgente a imposição da língua portuguesa como língua oficial, não apenas com o objetivo de manter a correspondência com o mundo exterior, mas também por reunir, segundo os argumentos apresentados, as condições consideradas necessárias para desempenhar tal função, ao contrário do guineense.

De acordo com Namone e Timbane (2017), a implementação da língua portuguesa como língua oficial do país deveu-se a duas contingências. A primeira, de ordem político-ideológica, baseava-se na concepção de que o português seria a língua das relações internacionais, isto é, o meio de comunicação com o mundo exterior. Ou, nas palavras de Cunha, a língua portuguesa é o “[...] elo da elite cultural com o mundo maior” (Cunha, 1981, p. 80 *apud* Namone; Timbane, 2017, p. 46). Essa concepção, conforme os autores, está intrinsecamente relacionada à expansão colonial, que desde o início procurou enaltecer a língua e a cultura europeias como mais civilizadas, com o intuito de justificar a dominação.

A mesma concepção atravessou o debate, de forma incongruente, durante a luta pela independência, sobretudo nas reflexões de Amílcar Cabral, o precursor da referida luta de libertação, que afirmava que a língua portuguesa era “[...] uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram” (Embaló, 2009, p. 105). Essa visão ainda se mantém “[...] no período pós-independência até hoje, no pensamento de algumas elites políticas e intelectuais nacionais e estrangeiras” (Namone; Timbane, 2017, p. 47)

A segunda é de ordem técnica e decorre de uma conjuntura interna do país logo após a independência, que perdura até os dias atuais. Refere-se à ausência de uma língua que pudesse substituir o português no sistema de ensino, uma vez que o guineense e as línguas étnicas não possuem códigos gráficos consolidados que lhes permitam funcionar como línguas escritas e de escolarização. Além disso, outro

obstáculo levantado à época foi a escassez de recursos humanos qualificados e de especialistas em Linguística e Linguística Aplicada que pudessem contribuir para o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos voltados à adoção, ao menos, do guineense como língua de ensino no país.

Ainda assim, após a independência proclamada pelo PAIGC em 1973, e reconhecida por Portugal apenas em 1974, a Guiné-Bissau, à semelhança de outros países africanos, optou por legitimar a língua do colonizador como língua oficial. Essa decisão foi justificada pela alegação de que o português reunia as condições necessárias para o exercício das funções administrativas, educativas e, sobretudo, para o contato com o mundo exterior (Cá, 2005).

Tal perspectiva está impregnada de uma concepção *monológica* de língua, isto é, da valorização de uma única língua em detrimento das demais. Essa visão coaduna-se com o que Bakhtin (2015 [1975]) denomina forças centrípetas, aquelas que tendem a uniformizar e normatizar a língua com o propósito de silenciar outras línguas marginalizadas. No caso em análise, não se trata apenas da uniformização de uma língua, mas da escolha deliberada de uma língua em detrimento de outras.

Como mencionado, um dos argumentos contrários à oficialização do guineense era o de que essa língua carecia de uma escrita normatizada e, igualmente, não dispunha de materiais didáticos, além de ser pouco conhecida no exterior. Não obstante, tratava-se da língua de interação da maioria da população, razão pela qual:

A língua portuguesa com suas regras, condutas e normas a seguir não foi, inicialmente, inteiramente assimilada pelos originais. Eles e elas, em quase sua totalidade, não a falavam. Contraditoriamente, foi a língua escolhida por seus dirigentes diante da sua praticidade, é conhecida e falada em outros continentes, pois outras dezenas delas faladas a poucos quilômetros umas das outras não eram entendidas entre si. A língua crioula, a mais falada delas, não era hegemônica em nenhuma dessas nações nos anos 1970 e também por não ser uma língua que contasse com código gráfico, ofereceu dificuldades para o trabalho consistente e eficaz de alfabetização que Paulo [Freire] empreendeu com as elites dirigentes em alguns dos países recém-libertados (Freire; Guimarães, 2021 [2003], p. 27).

A posição assumida por Paulo Freire e Sérgio Guimarães revela, sobretudo, o quão insignificante era o uso da língua portuguesa, à época, na sociedade guineense. Portanto, sua escolha para ocupar um espaço privilegiado e assumir o papel de única língua de ensino e língua oficial do país deveu-se, principalmente, a

uma parcela da população que impôs sua própria visão de mundo acerca da língua: os dirigentes do Estado, que, sem consultar o povo, assim o decidiram.

Desse modo, António Alexandre Timbane e Meire Cristina Mendonça Rezende (2016) defendem que a língua portuguesa pertence a todos os países lusófonos²⁵, mesmo que não seja falada por todos os cidadãos, uma vez que, em virtude de sua oficialidade, é aprendida na escola.

Conforme observa Intipe (2023), toda instituição de uma língua, seja como língua oficial ou como língua de ensino, está intrinsecamente relacionada à política linguística, a qual atribui *status* a uma língua em detrimento de outra, isto é, estabelece qual deve ocupar o lugar de língua oficial e de escolarização. Na realidade, a escolha pela instituição ou não de uma língua como oficial deve-se essencialmente a uma determinada concepção ideológica, ou seja, a uma ideologia dominante (Volóchinov, 2018 [1929]).

Essa perspectiva busca perpetuar um discurso excludente, pois define qual língua é considerada mais prestigiosa e, portanto, digna de ser oficial. É importante salientar que nenhuma língua nasce oficial; ela é tornada ou instituída como tal em função de interesses políticos e ideológicos. Essa dinâmica se evidencia, sobretudo, em contextos de ampla diversidade linguística, nos quais grupos minoritários, porém dominantes, continuam a defender a manutenção da língua portuguesa como única língua de ensino no país.

É precisamente esse fenômeno que se verifica no continente africano, onde a maioria dos países adotou a língua da colonização como língua oficial e, consequentemente, como língua de ensino. A investigação realizada por Couto e Embaló (2010) assinala que apenas 13% da população guineense sabe falar a língua portuguesa, conforme mencionado anteriormente. O estudo indica que um dos fatores que contribuíram para a limitada expansão do português no país foi o fato de a Guiné-Bissau ter sido, durante o período colonial, apenas um território de fornecimento de pessoas escravizadas e de algumas mercadorias para os exploradores portugueses.

²⁵ Nesta tese, não empregamos o termo *indígena* em sentido pejorativo, como comumente se defende. A nossa compreensão acerca desse termo é mais ampla: concebemo-lo como a designação de um grupo de pessoas ou de um povo que habitava determinada região, neste caso, o povo africano em particular, antes do advento de outros povos estrangeiros, nomeadamente os europeus colonizadores.

Até meados do século XIX, a colonização e a ocupação contínua por parte de Portugal foram reduzidas. Somente no século XX ocorreu uma efetiva exploração da zona costeira da Guiné (atual Guiné-Bissau), estendendo-se principalmente às regiões interioranas do país. Desse modo, a língua portuguesa não chegou a se consolidar de fato nessa região, mesclando-se às línguas étnicas locais.

Outro fator que dificultou a expansão do português à época foi o caráter transitório da região, que funcionava sobretudo como rota de passagem de pessoas escravizadas e de indivíduos que, até aquele momento, não haviam se fixado ou constituído famílias. Aqueles que permaneceram no território acabaram por aprender o *guineense* como língua franca.

Todavia, mesmo diante desse contexto, os colonizadores portugueses utilizaram sua língua como instrumento de dominação no território guineense, por meio da política de *assimilação*. Essa política era aplicada mediante a seleção de uma reduzida parcela da população local, isto é, de africanos que mantinham contatos mais próximos com os colonizadores. As orientações básicas sobre como ler, escrever e falar corretamente a língua portuguesa eram destinadas exclusivamente a esses assimilados, com o propósito de utilizá-los como intermediários entre os colonizadores e o povo local, os ditos *indígenas*²⁶, tencionando revigorar e dar prosseguimento à dominação colonial (Furtado, 2005). Dessa maneira, quem sabia/podia falar a língua portuguesa era considerado *assimilado*.

A política assimilacionista, na realidade, não passou de uma farsa utilizada pelos colonizadores com o intuito de oprimir o povo guineense. As *forças centrípetas* (Bakhtin, 2015 [1975]), reproduzidas por meio de uma ideologia dominante, exerceram, e ainda exercem, seus efeitos pela ressonância que mantêm na sociedade guineense, constituindo-se como as estratégias empregadas para seduzir o povo a abandonar sua própria cultura.

Conforme o artigo 56.º do *Estatuto do Indigenato*, para que um africano obtivesse o *Estatuto de Assimilado*, isto é, fosse reconhecido e considerado cidadão português, era necessário que atendesse às seguintes exigências:

²⁶ O país, na concepção dos colonizadores, era considerado sua propriedade, tanto é que lhe atribuíram esse nome. Volóchinov (2018 [1929]) estabelece uma relação intrínseca entre ideologia e linguagem, uma vez que a ideologia necessita materializar-se para adquirir existência concreta. Consequentemente, a linguagem não pode ser neutra, pois é sempre determinada por uma ideologia. Assim, a denominação *Guiné Portuguesa* constitui um exemplo evidente dessa relação entre linguagem e ideologia.

1) Ter mais de 18 anos; 2) Falar correctamente a língua portuguesa; 3) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim; 4) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; 5) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor (Portugal, 1957, p. 112).

Volóchinov (2018 [1929]) afirma que tudo o que é ideológico se materializa no signo. O que efetivamente transforma um instrumento qualquer em signo é o momento em que ele adquire outra função, não mais a que lhe era originalmente atribuída, mas a de significar. Assim, o signo não apenas simboliza o mundo, mas também atua na produção das existências que o compõem. É precisamente isso que ocorreu quando o regime opressor português utilizou o seu *instrumento bíblico*, o *Estatuto do Assimilado*, para adestrar e explorar o povo guineense. Essa prática baseia-se em uma ideologia dominante que busca assumir o controle político e econômico de um povo.

Por outro lado, o ato sustentado pela dominação colonial tem como fundamento a *palavra-violência* (Bakhtin, 2019 [1940]), por meio da qual o colonizado é omitido e silenciado. Em outras palavras, a relação entre opressor e oprimido carece de dialogismo, uma vez que não há alteridade na construção das relações, que se estabelecem de forma unilateral. Trata-se de perceber o outro como um objeto distante, sem escutá-lo nem considerar o que ele tem a dizer. Nesse contexto, a palavra torna-se violenta, pois não é avaliada pelo outro; ela apenas se reafirma e se impõe, sem a presença de um ato responsivo por parte de seu interlocutor, daqueles que são obrigados a segui-la.

Em virtude dessa política educacional restrita, característica do sistema colonial, a maior parte da população da então *Guiné Portuguesa*²⁷, atual Guiné-Bissau, permaneceu excluída dos processos formais de escolarização, pois encontrava-se à margem desse sistema. Até os períodos que antecederam a luta armada pela independência, isto é, no início da década de 1960, mais de noventa por cento da população permanecia excluída da educação colonial. Conforme observa Alexandre Brito Ribeiro Furtado (2005, p. 247), “[...] nos anos cinquenta, a

²⁷ Na época da presença colonizadora, o território que corresponde à atual Guiné-Bissau era designado pelos portugueses apenas como Guiné. Assim, sempre que se utiliza o termo *Guiné* neste trabalho, refere-se à atual Guiné-Bissau no período colonial.

percentagem dos alunos que tinha acesso à instrução não ultrapassava os 7,3%; destes, a maioria era composta por filhos de portugueses que estavam a serviço do governo colonial”.

Contudo, a língua portuguesa foi, ainda assim, escolhida como a língua de governança em todo o território nacional após a independência. A sua oficialização na Guiné-Bissau decorre, fundamentalmente, da Lei n.º 1/1973, de 24 de setembro do mesmo ano, publicada no *Boletim Oficial* n.º 1, de 1975, logo após a proclamação da independência. Essa lei estabelece o uso da língua portuguesa nas diversas instituições do país, sobretudo nas escolas e em outras instâncias sociais.

Do mesmo modo, o Decreto n.º 7/2007, de 12 de novembro de 2007, determina, em seu artigo 2.º, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas sessões de trabalho de todos os órgãos de soberania e do Estado, em suas respectivas organizações, nomeadamente:

- a) Do Conselho do Estado;
- b) Da mesa da Assembleia Nacional Popular;
- c) Do Conselho de Ministros;
- d) De todos os órgãos do Poder Judicial, incluindo sessões de audiência de julgamento;
- e) Das comissões Especializadas Permanentes da ANP (Guiné-Bissau, 2007, p. 1).

Além disso, o mesmo decreto estabelece a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em todos os ministérios, instituições e serviços públicos. Do mesmo modo, o documento impõe o uso dessa língua nos contextos escolares, tanto por professores quanto por alunos, dentro e fora da sala de aula, bem como nos órgãos de comunicação social.

Na concepção de Namone e Timbane (2017), a adoção da língua portuguesa como língua de ensino deveria ter exigido maior empenho por parte dos governantes e, igualmente, dos especialistas da área da educação. Tal esforço deveria concentrar-se na elaboração de uma planificação linguística voltada a atender às necessidades da política linguística e educacional, tendo como objetivo principal promover o desenvolvimento qualitativo da educação nacional, com base na inclusão sociocultural do país.

Em síntese, após discutirmos a instituição da língua portuguesa como língua oficial na Guiné-Bissau, a seção seguinte apresentará aspectos relativos à educação colonial no país.

3.2 A EDUCAÇÃO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU

Nesta seção, apresentamos, de forma sucinta, uma retomada histórica acerca da educação colonial na Guiné²⁸, isto é, durante o período que antecedeu a independência, e a dinâmica educacional estabelecida pelo regime colonizador. Desde o advento das caravelas portuguesas, possivelmente em 1446, Portugal autoproclamou como sua missão levar a *civilização* e a *salvação* aos chamados *primitivos* e *gentios* (Mendy, 1993), missão essa que se materializou nas ações empreendidas na Guiné. Segundo Laureço Ocuni Cá (2005), a Guiné foi descoberta²⁹ por Nuno Tristão, em 1446.

Conforme Mendy (1993), a missão civilizadora e evangelizadora foi amplamente difundida como o alicerce da filosofia colonial portuguesa. Desde o início, o interesse territorial e a exploração econômica da África foram orientados pela ideia de concretizar um compromisso evangélico, que consistia em “[...] arrancá-los [povos originários] das trevas do paganismo e salvar suas almas” (Ferreira, 1974 *apud* Mendy, 1993, p. 5).

Passados dois séculos, não havia, de fato, qualquer indício de prática educacional promovida pelos portugueses na região. Quando o padre jesuíta António Vieira fez escala em Cabo Verde, em 1652, interrompendo a viagem que realizaria ao Brasil, solicitou a Dom João IV e aos missionários que instruissem o povo guineense, pois havia a necessidade de quem os catequizasse e os ensinasse.

²⁸ Consideramos que o termo *descoberta* transmite a impressão de um lugar inabitado. No entanto, no caso da Guiné-Bissau, seria mais apropriado afirmar que o território foi invadido, uma vez que já existiam diversos povos antes da chegada do navegador mencionado. Um exemplo de país que, de fato, pode ser considerado *descoberto* é Cabo Verde, por se tratar de uma ilha então inabitada. A ideia de classificar como *descoberta* a chegada dos europeus a um território habitado por diferentes povos e culturas multifacetadas constitui uma expressão da ideologia dominante do regime colonizador, que buscava inferiorizar os povos colonizados.

²⁹ Cá (2005) não indica o número do decreto mencionado. Assim sendo, buscamos identificar a qual decreto o autor se refere, mas, infelizmente, não encontramos o documento para consultar seu conteúdo. Acreditamos que esse decreto trata do novo sistema de ensino, o qual o autor reitera ao afirmar que, nesse documento, foram introduzidos diferentes tipos de educação destinados a africanos e europeus. Segundo o autor reitera concomitantemente ao afirmar que, nesse decreto, foram introduzidos diferentes tipos de educação para africanos e europeus. “A escola elementar foi dividida em dois níveis. A frequência tornou-se obrigatória para os alunos que vivessem a uma distância inferior a 3 km da escola. Havia escolas de costura destinadas às meninas. As escolas principais, que tinham até então uma classe superior, passaram a ser escolas secundárias e incluíam o ensino de línguas: Inglesa, Francesa e Árabe, em caráter experimental” (Cá, 2005, p. 31-32). Nossa indagação em relação à descrição do autor é: como seria possível a existência de escolas principais dentro do ensino secundário? As meninas frequentavam apenas as escolas de costura e não tinham acesso às escolas secundárias? Tais questões evidenciam que ainda existem lacunas de informação acerca da organização do sistema escolar no período colonial.

À época, não existia sequer sinal de cristandade, muito menos cruzeiros nos povoados ou nomes de santos. O autor recorda que a ausência de missionários na então Guiné é explicada em uma obra sobre Cabo Verde, elaborada por um missionário e publicada pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, na qual são descritos os motivos pelos quais não havia ensino na região:

[...] os descobrimentos obedeciam a um plano grandioso de política religiosa que visava à Índia, mesmo como meio de atacar o islão pelas costas e mais perto das suas bases religiosas e econômicas. Compreende-se, pois, que a ocupação missionária da costa ocidental da África, a começar da Guiné, tenha sido descurada enquanto não se atingiam os objetivos do plano (Ferreira, 1977, p. 56-57 *apud* Cá, 2005, p. 29).

Embora essa declaração seja, em parte, clara, pois explicita o estratagema da expansão portuguesa, ela não se mostra totalmente correta nem satisfatória, uma vez que, desde o início, já havia interesse pela costa ocidental africana, além de motivos que levavam os portugueses a não promoverem a escolarização dos povos da Guiné e de Cabo Verde. Diante da reduzida densidade populacional, tornou-se necessário agir, primeiramente, no povoamento das ilhas de Cabo Verde, onde foi construída uma missão (Cá, 2005). Essa instituição, denominada *missão civilizatória*, pretendia instaurar um modelo de educação baseado em uma perspectiva autoritária (Bakhtin, 2019 [1940]), na qual as vozes dos outros foram silenciadas e seus pontos de vista, conseqüentemente, desconsiderados.

Cá (2005) aponta que a política colonial na África, ao longo da colonização portuguesa, estava orientada para duas finalidades principais. Em primeiro lugar, havia uma aparente correspondência entre os objetivos e os meios oficialmente proclamados entre os séculos XVI e XIX, pois o discurso oficial sustentava que o povo africano assimilava, por vontade própria, a civilização portuguesa. Desse modo, invocavam-se objetivos civilizadores, especialmente de natureza religiosa, com o intuito de camuflar os verdadeiros interesses econômicos e políticos. A educação, nesse contexto, jamais foi permitida ir além de um nível superficial, de modo a não colocar em risco os privilégios assegurados pelo sistema colonial. Assim, uma restrita elite africana era educada com um único propósito: sustentar a soberania portuguesa e servir, sobretudo, como mediadora entre a administração colonial e o povo local.

Essa escolha representou, ao mesmo tempo, a exclusão da maioria da população em benefício de uma ínfima parcela de pessoas. Em outras palavras, foi sustentada pelas forças centrípetas (Bakhtin, 2015 [1975]), uma vez que, de certo modo, buscou instaurar uma crença hegemônica em detrimento da eliminação de outras. Ou seja, as políticas estabelecidas sob a ótica colonizadora atuaram como modelo das forças centrípetas homogeneizadoras do discurso, pois operaram em função da manutenção dos privilégios da classe dominante em detrimento das camadas subalternizadas. Além disso, tal deliberação é de natureza ideológica, visto que decorre de um posicionamento socialmente constituído por uma elite que procurava manter seu domínio sobre a maioria da população.

Conforme Cá (2005), o elemento determinante da política educacional nas colônias portuguesas foi o Decreto n.º 1.845, promulgado em 1845 pelo ministro liberal José Falcão, que previa a criação de escolas públicas nas colônias. Esse decreto padronizou a educação formal, organizada em dois níveis. O Primeiro Grau seria ministrado nas escolas elementares, instaladas conforme a necessidade local, e abrangia as disciplinas de Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal. O Segundo Grau seria oferecido nas chamadas escolas principais, a serem implantadas apenas nas capitais coloniais, nomeadamente Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com o seguinte programa: Português, Geografia, Escrituração, Economia da Colônia e Física Aplicada à Indústria e ao Comércio (Cá, 2005). Em outras palavras, a criação das escolas principais contemplava apenas algumas colônias, com exceção da Guiné, que foi excluída desse processo educacional.

Na Guiné, durante o processo de ensino, o *guineense*, língua veicular do povo originário, era proibido nas escolas e, sobretudo, menosprezado pelo regime colonial português. As tradições locais, por sua vez, eram consideradas práticas *selvagens*. Por esse motivo, o ensino na Guiné, em sua fase inicial e até meados do século XIX, encontrava-se sob a responsabilidade dos missionários, que, além de catequizarem, também se dedicavam ao ensino da língua portuguesa.

Ainda segundo Cá (2005), em 1869, foi introduzido, por meio de decreto³⁰, um novo sistema educacional, novamente com o apoio das missões católicas, que estabelecia diferentes tipos de educação a serem destinados a africanos e europeus. O autor acrescenta, ainda, que em 1883 já existiam professores oficiais em Bolama, Bissau, Buba, Geba e Farim, cidades que atualmente compõem o território da Guiné-Bissau.

Em 1890 foi publicada a primeira regulamentação³¹ da província da Guiné, que tornou o ensino primário obrigatório para crianças de ambos os sexos, com idades entre 7 e 15 anos. O currículo desse nível de ensino compreendia as seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, Gramática da Língua Portuguesa, Aritmética, História de Portugal, Coreografia, Geografia, Doutrina Cristã, Elementos de Agricultura e Economia Doméstica (Cá, 2005).

Em segundo lugar, a política colonial portuguesa na África, ao longo do século XX, tinha como finalidade adulterar a própria história da colonização. Cá (2005) observa que cronistas portugueses como Zurara e Rui de Pina, entre outros, afirmavam profusamente que os objetivos e métodos divulgados por Portugal estavam longe de corresponder à realidade. Essa falsificação apresentava, contudo, um duplo propósito: primeiramente, exaltava o passado com o intuito de promover um sentimento de patriotismo que levasse a população portuguesa a conceber a política oficial, especialmente as guerras coloniais, como um dever nacional, incentivando, assim, o apoio ao regime. Em segundo lugar, visava fundamentar, perante a opinião pública internacional, a ideia de que o colonialismo português representava uma contribuição religiosa e civilizatória para o desenvolvimento da humanidade, justificando, desse modo, a presença de Portugal na África (Cá, 2005).

Em 1910, foi proclamada a República em Portugal. Três anos depois, em 1913, uma nova lei determinou a separação entre a Igreja Católica e o Estado,

³⁰ Realizamos pesquisas a respeito desse documento, porém não o localizamos. De modo geral, os documentos referentes à Guiné-Bissau são dificilmente preservados no Ministério da Educação Nacional. Em muitos casos, é mais fácil encontrá-los em repositórios portugueses do que no próprio país, em razão da falta de organização e da escassa valorização desses registros documentais.

³¹ Mais adiante, abordaremos o ensino rudimentar. Pretendemos discutir esse tema apenas após a análise do *Estatuto do Indigenato*, que define quem é ou não considerado *civilizado* e *assimilado* e, consequentemente, quem pode ter acesso à escola. Somente após essa descrição é que trataremos do ensino rudimentar, uma vez que sua implementação ocorreu posteriormente ao processo de *assimilação*. Essa organização temática possibilita uma melhor compreensão da progressão dos acontecimentos, visto que o Estatuto do Indigenato foi formalmente documentado apenas após a década de 1950.

substituindo as missões religiosas pelas chamadas missões laicas ou missões civilizadoras, consideradas mais adequadas aos africanos. A prática educativa das missões católicas foi, então, interrompida, uma vez que seu financiamento estatal cessou. Dessa forma, as missões civilizadoras, atuando por meio de escolas e oficinas, buscavam articular a educação formal com a formação profissional.

Conforme Cá (2005), no século XX, anos após a proclamação da República Portuguesa, foi instituída uma nova regulamentação para o ensino primário, que passou a dividir-se em elementar (ou primeiro grau) e complementar (ou segundo grau), incluindo, conjuntamente, as cadeiras (disciplinas curriculares) a serem lecionadas. Posteriormente, o Conselho Legislativo da Guiné aprovou um projeto de reforma que estruturava o ensino em quatro níveis: Preliminar, Primário, Profissional Elementar e Especial.

No ensino preliminar, ensinava-se a falar, ler e escrever em português, bem como a contar e a medir. O ensino primário continha programas semelhantes aos da metrópole (Portugal). Por sua vez, o ensino profissional elementar destinava-se à formação em artes e ofícios. Já o ensino especial abrangia cursos de formação de monitores do ensino primário, regentes agrícolas, maquinistas, condutores e mestres de obras públicas, além de quadros dos correios e telégrafos, enfermeiros e profissionais do comércio.

Segundo Cá (2005),

Para as modalidades de ensino que não existiam na província, tal reforma previa já a concessão de bolsas a alunos que prosseguiram os seus estudos na metrópole. Na sequência da reforma, foi implementada a primeira escola noturna inaugurada em Bissau em 1925 e, dada a elevada frequência às escolas primárias, surgiam em Bissau e Bolama as escolas centrais de instrução primária (Cá, 2005, p. 39).

Em 1926, o ministro das Colônias da Ditadura Nacional extinguiu, por meio do Decreto n.º 12.336, de 13 de outubro de 1926, as missões civilizadoras. Em consequência, as Missões Católicas recuperaram a sua antiga ascendência após a desaprovação e o consequente encerramento das missões laicas e civilizadoras nesse mesmo ano.

Com esse ressurgimento das Missões Católicas, foi-lhes restituída a responsabilidade de reassumir a prática educativa nas colônias, retomando o papel de difusoras não apenas da instrução formal, mas também dos valores religiosos e morais preconizados pela Igreja, em estreita colaboração com o regime colonial.

Os párocos eram e são ainda, na sua quase totalidade, missionários seculares saídos do antigo colégio das missões ultramarinas de Sernache do Bom Jardim. Propagavam e ministravam a religião católica entre as populações indígenas, cumulando geralmente com este serviço o ensino da língua portuguesa (Portugal, 1926, p. 1536).

Em 1930, realizou-se outra reforma educacional, que passou a dividir o ensino em Primário, Secundário, Profissional e Especial. Nessa época, sob a direção da Missão Católica no setor educativo, o ensino expandiu-se por toda a província.

Ainda no mesmo ano, foi criada uma Repartição Provincial dos Serviços de Educação, responsável pelas atividades de orientação cultural e pedagógica, bem como pelos serviços de inspeção. O Conselho de Inspeção Pública tinha a função de emitir pareceres sobre as questões gerais de educação, enquanto o Conselho Provincial de Educação Física era encarregado de coordenar e supervisionar as práticas desportivas.

As especialidades de ensino então existentes compreendiam: “[...] ensino primário, profissional elementar, secundário (liceu e técnico-profissional), formação de quadros dos serviços públicos (o ensino agrícola e o de enfermagem) e o ensino estranho ao programa oficial de escolas muçulmanas” (Educação e ensino, 1968 *apud* Cá, 2005, p. 39-40).

No que se refere ao ensino secundário liceal, após as primeiras menções feitas a ele na reforma de 1930, verificou-se que, em 1949, foi instituído em Bissau um instituto de caráter não oficial, embora com apoio financeiro da província, destinado a suprir as necessidades escolares locais. Para tanto, foram adotadas medidas que asseguravam a validação oficial dos cursos ministrados nessa instituição.

Conforme Cá (2005), para uma população de aproximadamente 600.000 habitantes, em 1950, existiam apenas 11 escolas oficiais, às quais somente os filhos dos considerados *civilizados* tinham acesso à matrícula. Enquanto isso, a educação do povo residente nas zonas rurais ficava sob a responsabilidade da Missão Católica, que, nesse mesmo ano, mantinha 45 escolas, com um total de 1.044 alunos em nível rudimentar³².

³² Essa informação apresenta grande fragilidade, especialmente por ter sido redigida durante o período colonial pelos próprios colonizadores. De modo geral, sabe-se que o colonizador sempre buscou preservar e ampliar sua própria emancipação cultural e linguística, sem considerar os interesses do povo colonizado. Assim, afirmar em tal documento que era permitido o uso de línguas locais no contexto educacional torna-se contraditório. A língua do povo originário era, usualmente,

No caso específico da Guiné, em 1950, a população considerada *não civilizada* correspondia a 502.457 pessoas, enquanto a população *civilizada* somava apenas 1.498 indivíduos, o que equivalia a 0,29% do total. Segundo Anderson (1966 *apud* Cá, 2005), esse número reduzido de civilizados ainda era superestimado, tendo em vista que “[...] as mulheres e filhos dos assimilados podiam requerer assimilação semi-automaticamente, sem satisfazer os requisitos educacionais e outros exigidos ao marido. [...] a estatística precisa do número de assimilados era de 500 para a Guiné, [ou seja] apenas 0,1%” (Anderson, 1966 *apud* Cá, 2005, p. 34).

Na verdade, essa pretensão não passava de uma estratégia utilizada pela concepção colonialista para enaltecer e reforçar o papel atribuído à Missão Católica, sobretudo no processo de assimilação. Tanto é que, com o intuito de reafirmar a importância da Igreja Católica na sustentação de sua posição anterior, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira, declarou: “Portugal tem sido o pioneiro da civilização cristã pelo mundo fora. É para Portugal que os povos olham com esperança. Perguntamos a nós mesmos se Portugal não estará novamente a trazer luz ao mundo” (Ferreira, 1977, p. 77 *apud* Cá, 2005, p. 32).

Essa posição axiológica, construída a partir da ideia de levar *esperança* e *civilização cristã* a outros povos e, sobretudo, de se autovalorar como um povo *civilizado* e *superior* aos povos colonizados, é materializada na e pela linguagem, isto é, por meio dos signos e dos discursos. Ao observarmos a relação entre colonizador e colonizado, compreendemos a estreita vinculação entre ideologia e linguagem. A enunciação de uma concepção civilizatória traduz um discurso eurocêntrico que desqualifica, e continua a desqualificar, o outro, em especial o povo africano.

Essa imposição se manifesta de forma refratada e axiologizada: de um lado, o povo visto como *pagão* e, portanto, *não civilizado*; de outro, o cristão, tido como *civilizado*, aquele que traz *luz ao mundo* e *esperança* aos povos colonizados, o que, segundo a concepção colonial, lhe conferia o direito “[...] de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita” (Ferreira, 1977, p. 77 *apud* Cá, 2005, p. 32).

considerada *selvagem* ou *defeituosa*. Portanto, permitir seu uso na escola, sobretudo sob a supervisão do regime opressor, gera ampla controvérsia, uma vez que a política colonial tinha como objetivo eliminar as línguas e culturas locais, impondo a língua e a cultura do colonizador. Qualquer menção à utilização das línguas nativas no contexto escolar da época não passa de uma aparente concessão, desmentida pela prática real do regime.

Entretanto, em todo esse discurso autoritário, falta a voz do outro, o colonizado, cuja palavra é silenciada. Sua experiência é narrada pelo dominante, que se arroga o direito de dizer que o dominado encontra *esperança* na própria dominação. Como afirma Volóchinov (2019 [1929]), a língua reflete e refrata o mundo em que nos inserimos; por isso, o signo é sempre ideológico.

É relevante destacar que, para ter acesso à chamada educação formal, foram estabelecidas diversas exigências que o povo originário deveria cumprir a fim de poder inserir-se no contexto escolar. Assim, a escolarização estava condicionada à obtenção da cidadania portuguesa, conforme estipulava o Art. 56.º do Decreto-Lei n.º 39.666, de 20 de maio de 1954, do Estatuto do Indigenato, o qual impunha uma série de requisitos a serem atendidos, a saber:

a) Ter mais de 18 anos; b) Falar correctamente a língua portuguesa; c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim; d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor (Portugal, 1954, p. 221).

Essas condições preestabelecidas pela administração colonial para que os colonizados adquirissem a cidadania portuguesa eram, em grande parte, praticamente impossíveis de serem integralmente cumpridas pela população local. Em outras palavras, a aceitação ou não de um indivíduo como *assimilado* dependia, sobretudo, da vontade e do julgamento da própria administração colonial.

A missão civilizadora, conforme observa Intipe (2022), estava impregnada de ideologias separatistas e preconceituosas em relação aos povos originários, uma vez que o regime colonial português evidenciou, de forma explícita, suas intenções de enfraquecer o povo colonizado. A educação colonial, nesse contexto, possuía um carácter utilitarista e opressor, servindo aos interesses do colonizador. Por essa razão, foi necessário estabelecer leis de cunho separatista que, de certo modo, limitavam o desenvolvimento físico e intelectual dos indivíduos, o que se materializava tanto no Estatuto do Indigenato quanto na própria estrutura do ensino.

No que concerne ao ensino, percebe-se um forte viés discriminatório e uma clara intenção de exploração do povo originário, especialmente pela criação de dois tipos distintos e hierarquizados de instrução: o ensino elementar e o ensino rudimentar. Ou seja

[...] tal dualidade (educação dos *civilizados* e dos *indígenas*) pressupõe, principalmente, alargar mão-de-obra ao regime colonial. Trata-se de ensinar os autóctones a realizar o ensejo colonial, com a mínima preparação não só em termos educacionais como sociais. O objetivo do colonizador era tornar os nativos passivos e sem ter o conhecimento crítico sobre o ensino e a aprendizagem (Intipe, 2022, p. 112).

A educação rudimentar, como já mencionado, estava sob a responsabilidade da Missão Católica e era direcionada ao povo originário com o objetivo de aproveitá-lo e explorá-lo. Isso porque os colonizadores não tinham “[...] intenções de criar uma intelligentsia africana. O tipo de escolas necessárias na África Portuguesa [...] eram escolas para ensinar os indígenas a escrever, a ler e a contar, mas não para os tornar doutores” (Robinson, 1979, p. 101 *apud* Mendy, 1993, p. 6).

O regime colonial não apenas promovia a nulidade ou o apagamento da alteridade representada pelo colonizado, mas também buscava disseminar a ideologia dominante. Os discursos empregados pelos colonizadores tinham o objetivo de impor suas concepções de forma autoritária, por meio da *palavra-violência* (Bakhtin, 2019 [1940]). Esse tipo de discurso ignora o outro e se apresenta como única verdade, ou seja, como um discurso que não necessita dialogar com outras vozes, neste caso, as dos subalternizados. Dessa forma, o colonizador procurava omitir, silenciar e desconsiderar o outro, utilizando um discurso violento para moldar a responsividade dos dominados.

No que tange ao ensino, o *Estatuto Indigenato* estabelece, em seu Artigo 6º, que:

O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais. 1.º O ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas³³ nativos. 2.º Aos indígenas habilitados com o ensino de adaptação ou que mostrem, pela forma que a lei prever, desnecessidade dele, é garantida a admissão ao ensino público, nos termos aplicáveis aos outros portugueses (Portugal, 1954, p. 28).

As leis instituídas por meio do *Estatuto do Indigenato* tinham como prioridade a difusão da cultura do colonizador e, sobretudo, da língua portuguesa. Assim, buscava-se, no mínimo, a europeização da colônia, determinando prescrições que

³³ Acreditamos que o autor pretenda destacar que, em 1958, o ensino se tornou oficial na Guiné e que, em 1959, com a operacionalização do Instituto Liceal Honório Barreto, passou a vigorar a efetiva oficialidade do ensino no país.

obrigavam o povo originário assimilado a adotar a língua do colonizador. Essas imposições não eram apenas de natureza linguística, mas também econômica e cultural, uma vez que a assimilação da população consolidava, de maneira significativa, a visão colonialista. Por outro lado, representava uma ameaça ao povo originário não assimilado, uma vez que os assimilados eram instruídos segundo o modelo europeu, com o objetivo de propagar a cultura dos colonizadores e, conseqüentemente, auxiliar na expansão da exploração em sentido amplo. Desse modo, “[...] a Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias” (Cá, 2005, p. 33).

Relativamente à questão educacional, Cá (2005, p. 44) afirma que “[...] o ensino na Guiné só foi oficial em março de 1958, quando o governo colonial elevou à categoria de liceu o então chamado Instituto Liceal Honório Barreto, em 1959³⁴”. Uma vez que o sistema educativo colonial era, sobretudo, seletivo, como já destacamos, apenas uma parcela muito reduzida de alunos tinha acesso ao liceu. Em 1959, realizou-se, na província da Guiné, o exame de aptidão para matrícula nas instituições de ensino superior da metrópole (Cá, 2005).

Em 1960, foi fundada, em Bissau, a escola técnico-profissional, também chamada de escola técnica, oferecendo um ensino de disciplinas teóricas muito semelhantes às do Liceu Honório Barreto. Os cursos tinham duração de três anos, e a escola funcionava sob a supervisão do liceu. Nos programas do liceu foram incluídas algumas disciplinas técnicas, predominantemente teóricas, sem que se alcançassem resultados satisfatórios. Nessa escola técnica, os cursos oferecidos eram: Curso Geral de Comércio, Curso Geral de Eletricidade, Curso Geral de Mecânica, Curso Geral de Agricultura e Curso Geral de Formação Feminina. A maioria dos alunos, ao concluir a escola técnica, matriculava-se no curso complementar dos liceus para dar continuidade aos estudos.

Segundo Cá (2005), ao longo do período colonial, a escola técnica instituiu diversos cursos que não tiveram duração superior a um ano, evidenciando o caráter eminentemente teórico da formação e a ausência de estudo das necessidades concretas do país. Ou seja, a criação das escolas e das especialidades tinha fins

³⁴ É importante destacar que, dos quatorze guineenses que cursaram o ensino superior, todos eram assimilados, visto que, como mencionado, o processo de assimilação era a única via pela qual um guineense conseguia acesso à educação. Além disso, esse ensino superior foi obtido por meio de bolsas de estudo, cursadas em Portugal. Amílcar Lopes Cabral, assim como outros camaradas, passou pelo processo de assimilação para adquirir conhecimentos que posteriormente foram utilizados em benefício do povo originário, com o objetivo de combater o regime colonial.

essencialmente propagandísticos, estando distante de promover, de fato, o desenvolvimento socioeconômico da Guiné (Cá, 2005).

Conforme lembra Cá (2005), a estrutura educacional criada pelos portugueses, na época, não foi elaborada para que os alunos da Guiné tivessem pleno acesso aos estudos.

Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar, porém, só 0,3% tinha chegado à situação de *assimilado* e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960 apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária e todos eles como assimilados, em Portugal. Contudo, tais condições, talvez, pudessem ter sido aceitáveis se houvesse qualquer perspectiva de melhoria. Porém não havia nenhuma (Davidson, 1975, p. 26 *apud* Cá, 2005, p.45).

O acesso à escola naquela época era extremamente difícil para o povo originário, especialmente para a vasta população residente no interior do país. Por outro lado, o ensino destinado aos portugueses ocorria de forma restrita e segmentada. A primeira etapa, denominada ensino primário, destinava-se apenas a preparar os alunos para a etapa seguinte: o ensino secundário, que, por sua vez, os direcionava ao ensino superior, conforme já mencionado (Cá, 2005).

Na Guiné, assim como em quase todos os países africanos colonizados por Portugal que adotaram esse modelo educacional, apenas uma ínfima parcela, cerca de 10% a 15% dos alunos que iniciavam o ensino primário (Cá, 2005), conseguia alcançar o ensino secundário. Além disso, o ensino primário não constituía, por si só, um verdadeiro processo de aprendizagem, sendo apenas uma fase preparatória para o nível subsequente.

Essa situação gerava duas consequências negativas: primeiro, a maioria da população que não alcançava o ensino secundário retornava às zonas rurais com sensação de inferioridade, devido ao fracasso escolar e à ausência de aprendizado efetivo que pudesse contribuir para sua inserção na produção e na vida comunitária; segundo, a pequena minoria que chegava ao ensino secundário, graças a um desempenho intelectual medido por critérios individuais duvidosos, constituía um grupo privilegiado (Cá, 2005, p. 45-46). Essa minoria tendia a se considerar diferente e superior à maioria da população, conquistando, assim, melhores empregos na capital. Por esse motivo

A consequência deste mecanismo, que leva à seleção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma estrutura de classe, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os níveis superiores da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada (Oliveira, 1977, p. 40 *apud* Cá, 2005, p. 46).

As escolas que funcionavam na Guiné, seguindo o modelo europeu, eram instituições exclusivas, fechadas em si mesmas e afastadas da vida comunitária e social. Localizavam-se, em sua maioria, nos centros urbanos, enquanto os alunos dessas escolas se distanciavam progressivamente da população camponesa, cuja rotina se restringia ao trabalho. Assim, a instituição de uma classe de elite assentava-se na segregação social promovida pelo regime colonial.

O sucesso individual, especialmente daqueles considerados intelectuais, decorria, sobretudo, das oportunidades restritas a esse grupo, criando uma barreira entre eles e a população residente nas zonas rurais. Desse modo, a escola, fragmentada da vida prática e produtiva, reforçava a ideia de que o conhecimento só podia ser disseminado e compartilhado por aqueles inseridos na educação formal, confinada às quatro paredes da instituição. Consequentemente, esse conhecimento adquirido exclusivamente no contexto escolar tornou-se um “[...] livro sem fundamento na realidade” (Cá, 2005). Nesse tipo de ensino, nas palavras de Oliveira,

[...] não era mais a realidade, a experiência de vida, porém, a experiência transmitida que era valorizada. Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciãos, que acabavam, eles próprios, por considerarem ignorantes (Oliveira, 1977 *apud* Cá 2005, p. 46).

A divisão entre estudo e trabalho, imposta pela escola colonial, refletiu, ao longo da colonização, o caráter ideológico do ensino colonial e o afastamento do trabalho produtivo durante todo o período de formação. Como os alunos não realizavam atividades laborais durante os estudos, eram sustentados pela população camponesa, cujos filhos, por sua vez, eram afetados pelos processos seletivos em curso. Certamente, devido ao afastamento da realidade, as crianças da pequena burguesia urbana, com acesso a livros, rádio, jornais, cinema etc., possuíam ampla vantagem em relação às provenientes do contexto rural, que tinham menor contato com tais meios e, consequentemente, com as chamadas *presenças culturais formais* (Cá, 2005).

Nesse contexto, o outro é considerado inexistente pela concepção colonialista. Bakhtin (1997 [1975]) ressalta que o princípio constitutivo do sujeito e de sua singularidade é a alteridade. Contudo, na perspectiva colonial, o outro é marginalizado socialmente, excluído por uma ideologia dominante que busca impor seu ideal em detrimento da alteridade. Por isso, Bakhtin (2019 [1940]) denomina essa ação *palavra-violência*, que não apenas silencia o outro, mas também nega seu ato responsivo. Ou seja, essa relação carece de dialogismo, pois a alteridade é desconsiderada, tratando o objeto como afastado do outro e ignorando suas manifestações. Nesse sentido, a palavra torna-se violenta, pois não é avaliada por outro e apenas ratifica um discurso sem intenção de ação responsiva que considere o outro em sua singularidade.

Concernentemente às percentagens de escolarização no contexto africano, sobretudo nos países colonizados pelo regime opressor português, Jorge Cabral aponta que:

A taxa de escolarização nas então colónias de África revelava mais uma dissonância em relação à declarada intenção do governo central. Na Guiné, até 1960, esta taxa é inferior a 1% nas escolas africanas, enquanto que em Angola se registavam 3% de escolarização efectiva. No seio dos colonos portugueses neste território, a taxa é superior à da Metrópole que, naquele período, conta com cerca de 50% de analfabetos. Em Moçambique, os números são sensivelmente da mesma ordem de grandeza, enquanto Cabo Verde, que conta com dois estabelecimentos secundários, fornece o maior contingente de universitários ao nível das possessões portuguesas de África (Cabral, 1993, p. 4).

Em 1961, foi instituído o serviço liceal extraordinário para adultos, por meio de aulas noturnas (Cá, 2005). Os cursos noturnos para adultos eram oferecidos nas escolas de Bissau, Bolama, Bafatá, Mansoa, Bissorã, Catió, Farim, Nova Lamago, São Domingos, Teixeira Pinto e em outras localidades. Até 1961, apenas quatorze guineenses haviam obtido o diploma de estudos superiores³⁵.

Nesse período, havia estudantes guineenses cursando instituições na metrópole, incluindo aqueles beneficiados por bolsas de estudo. Atuava uma comissão provincial de bolsas de estudo que, em 1963/1964, concedeu trinta e oito bolsas para frequência em estabelecimentos de ensino médio e superior. Além disso, no mesmo ano letivo, a Agência do Ultramar ofereceu mais sete bolsas; a

³⁵ Trata-se de uma concepção dos colonizadores voltada a incutir suas culturas nos povos africanos colonizados. Em outras palavras, é uma visão que buscava desvincular esses povos de sua própria cultura para promover a assimilação da cultura europeia.

Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos, três; a Mocidade Portuguesa Feminina, seis; crescendo-se ainda quatro bolsas-empréstimo da Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos (Cá, 2005).

O sistema educacional colonial não apenas se mostrava ineficaz para a realidade da Guiné, como também a transgredia e a prejudicava, por estar distante de atender às necessidades de desenvolvimento socioeconômico, encontrando-se completamente afastado da comunidade. Além da população não ter acesso à educação, a escola colonial era excessivamente seletiva, não permitindo acesso à formação científica, técnica e social para a maioria das pessoas. Esse contexto resultou em subdesenvolvimento e elevado analfabetismo em grande parte da população. Sobre essa situação, Amílcar Cabral afirmou, em novembro de 1965:

Na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados e seus filhos. Era uma desgraça não deixar os nossos filhos avançar, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje (Cá, 2005, p. 43).

Na concepção de Paulo Freire (1978), o sistema de ensino herdado do colonialismo formava uma ínfima elite, promovendo não apenas um pensamento individualista, mas também afastado da realidade de um país em que a maior parte da população era camponesa. Nessa perspectiva, nos primeiros anos após a independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou a modificação do sistema educativo colonial, implementando uma educação compatível com a realidade nacional. Não se tratava de oferecer um ensino inferior ao anterior, mas de estruturar um modelo que respondesse às necessidades da construção de uma sociedade mais justa. O objetivo era desenvolver o saber, as qualificações e os valores que permitissem ao aluno integrar-se na sua comunidade e contribuir para a sua melhoria contínua.

No ano letivo de 1964/1965, havia 123 escolas primárias, com 188 professores para 11.664 alunos, além de 33 postos escolares, com 53 professores e 1.376 alunos. Em 1965/1966, as instituições oficiais contavam com 98 agentes de ensino para 3.644 alunos, abrangendo 15 escolas e 22 postos escolares (Cá, 2005). Em dezembro de 1966, a Escola Industrial e Comercial reunia 30 professores e 643 alunos. Cabe destacar que as Missões Católicas atuavam em 36 escolas primárias e 52 postos escolares, com 147 professores para 9.805 alunos. Os números

provisórios relativos a 1966/1967 indicavam a existência de 105 escolas primárias, com 280 professores e 12.105 alunos, e 52 postos escolares, com 64 professores e 4.913 alunos (Cá, 2005).

O Liceu Honório Barreto, no ano letivo de 1966/1967, contava com 417 alunos, atendidos por 21 professores. Para o magistério dos postos escolares, havia um instituto com 26 alunos e 3 professores. Assim, em toda a província da Guiné, no ano letivo de 1966/1967, existiam 438 institutos de ensino, 682 professores e 22.236 alunos (Cá, 2005).

Em Bissau, o ciclo preparatório foi instituído no ano escolar 1968/1969, seguindo exatamente a alteração implementada em Portugal, que naquele mesmo ano criou o ciclo para estender a escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, substituindo, assim, o primeiro e o segundo anos do curso geral dos liceus (Cá, 2005).

Na Tabela 1, abaixo, apresentamos os números de alunos do ensino primário e secundário, bem como o quadro de docentes, durante o período colonial, entre os anos de 1962 e 1973.

Tabela 1 – Educação Colonial de 1962 a 1973

Anos	Ensino Primário	Corpo Docente	Ensino Secundário	Corpo Docente
	Alunos	Docentes	Alunos	Docentes
1962/1963	11.827	162	987	46
1963/1964	11.877	164	874	44
1964/1965	12.210	163	1.095	45
1965/1966	22.489	192	1.293	42
1966/1967	24.099	204	1.039	43
1967/1968	24.603	244	1.152	40
1968/1969	25.213	315	1.773	111
1969/1970	25.854	363	1.919	147
1970/1971	32.051	601	2.765	110
1971/1972	40.843	803	3.188	158
1972/1973	47.626	974	4.033	171

Fonte: Adaptado de Ferreira (1977) *apud* Cá (2005).

Esses números mostram e, ao mesmo tempo, justificam a quantidade de números de alunos e docentes de ensino primário e ensino secundário durante os anos 1962 a 1973.

Na perspectiva de Cá (2005), mesmo com o aumento do número de escolas e alunos na Guiné, oferecer a educação, para os portugueses, significava, de certa forma, desfrancizar a população local³⁶, e isso resultava na formação de indivíduos separados e desenraizados, ou seja, povos originários ensinados a pensar conforme os padrões dos brancos/colonizadores. Para o autor, a pedagogia da época era autoritária, uma vez que o conteúdo de ensino refletia exclusivamente a realidade do colonizador, considerando a África como inexistente antes de ser *descoberta* e habitada pelos europeus. Além disso, a pedagogia promovida pelo regime colonial

³⁶ É importante frisar que esse país não é a Guiné-Bissau, mas sim outro país vizinho, localizado ao sul da Guiné-Bissau.

reforçava a submissão do povo originário ao colonizador, estabelecendo que o critério de sucesso individual dependia unicamente da obediência. Segundo o autor, até meados da década de 1970, o Liceu de Bissau ainda ensinava epopeias e narrativas de navegadores portugueses que haviam levado *Deus* e a *civilização* aos povos considerados *selvagens* em três continentes. Trata-se de uma violência contra os povos africanos, materializada pela linguagem e reverberada pela esfera escolar.

É exatamente esse entendimento defendido pelo regime colonial que pode ser compreendido por meio do conceito de *palavra-violência*, conforme Bakhtin (2019 [1940]), pois a negação da alteridade é evidente na relação colonizador-colonizado. Ou seja, no contexto educacional, os colonizadores ensinavam segundo sua própria ideologia, desconsiderando a realidade dos povos originários. Isso implica que o povo originário foi silenciado: a palavra se dirige a ele, mas nega sua responsividade, ignorando seu horizonte apreciativo. O colonizado é tratado como objeto, afastado do diálogo, e sua voz não é ouvida. É justamente nesse ponto que a palavra se torna violenta, pois não é avaliada por outro; ela apenas afirma e endossa, sem considerar o ato responsivo que é silenciado (Bakhtin, 2019 [1940]).

Face ao exposto, na seção seguinte abordaremos a educação nas zonas libertadas, entre 1963 e 1973.

3.3 A EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DE 1963 A 1973

Esta seção tem como objetivo tratar da educação nas zonas libertadas da Guiné. Compreendem-se por zonas libertadas as localidades sob controle do povo originário, ou seja, áreas onde os colonizadores não estavam presentes, reconquistadas pelos povos originários, que nelas se estabeleciam. Nessas localidades, além de organizarem suas formas de convivência, os povos originários construíam escolas. Serão apresentados, igualmente, os diferentes tipos de escolas e seus objetivos durante a luta de libertação nas zonas libertadas.

A luta armada pela libertação da Guiné e de Cabo Verde gerou novas demandas, entre as quais se destaca a formação de quadros capazes de assegurar o futuro dos países. Esse esforço político do PAIGC tinha como objetivo instruir pessoas para que pudessem participar da administração das zonas libertadas,

enfrentando, contudo, a dificuldade de organizar e conduzir o território sob seu controle.

Antes das zonas libertadas, o Partido havia construído, em 1960, na Guiné³⁷, cuja capital era Conacri, uma escola de formação de quadros políticos, que, ao mesmo tempo, oferecia cursos básicos de ensino primário. Após o Congresso de Cassacá, em 1964, essa escola começou a receber filhos dos dirigentes do Partido engajados na luta, bem como os órfãos da guerra.

Segundo Furtado (2005), o sistema educacional do PAIGC desenvolveu escolas mais organizadas, mesmo diante do aumento da luta armada. Antes da independência, sobretudo nas zonas libertadas, identificavam-se as seguintes instituições escolares: a) Escolas Rurais, b) Internatos e Semi-Internatos, c) Escola-Piloto e d) Centro de Instrução Política e Militar. Para esse autor, no que concerne às Escolas Rurais, o plano de desenvolvimento era baseado em:

Criar e difundir a educação em todas as regiões libertadas. Escolham jovens entre os 14 e 20 anos, de entre os que completaram pelo menos a 4ª classe para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se, sem violência, a todos os costumes preconceituosos, a todos os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo.... Obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural (Davidson, 1975, p. 153-155 *apud* Furtado, 2005, p. 315).

Essas palavras citadas por Furtado (2005) são de Amílcar Lopes Cabral, dirigidas aos seus companheiros, incluindo os líderes do Partido, no sentido de proporcionar educação para a população em geral. Tal concepção buscava contrariar a ideia colonialista, que não apenas pretendia dominar o povo originário, mas também controlar seu destino. Por isso, o ensino idealizado pelo povo originário visava possibilitar às crianças aprender a ler, escrever, contar e, sobretudo, desenvolver consciência sobre os efeitos da presença colonial no território guineense.

Acerca das escolas nos modelos de Internatos e Semi-Internatos, as medidas de generalização das duas primeiras classes³⁸. De acordo com Cá (2005), a expansão do Ensino Básico levou à criação de internatos, destinados aos órfãos da

³⁷ Embora o autor não tenha deixado isso claro para seus leitores, acreditamos que as duas primeiras classes do Ensino Básico correspondam à primeira e à segunda classe, que antecedem os níveis abordados nos livros didáticos analisados nesta tese.

³⁸ Na Guiné-Bissau, utiliza-se a nomenclatura jardim infantil, que é a forma mais comum. Furtado (2005) denomina-o jardim infante, enquanto em Portugal a designação usual é jardim de infância.

luta de libertação, em 1965, e de semi-internatos, que ofereciam estadia aos alunos durante a semana, permitindo o retorno às suas casas apenas nos fins de semana, de modo que pudessem ajudar suas famílias no trabalho agrícola. Os semi-internatos surgiram para atender alunos da segunda e terceira classe que viviam em localidades dispersas, sem possibilidade de vagas nos internatos ou escolas próximas. Essa organização visava reduzir custos de escolaridade e garantir melhor qualidade de ensino. Estavam distribuídos pelo país 12 semi-internatos, atendendo 750 alunos do primeiro ao quarto ano. Para aqueles que concluíssem a quarta ou sexta classe e não pudessem prosseguir nos estudos, o Comissariado da Educação planejava a criação de centros de educação popular integrada, assegurando a continuidade da formação escolar e a inclusão dos alunos em atividades comunitárias.

Acerca das escolas-piloto, em 1965, o PAIGC fundou a Escola Piloto na periferia de Conakry e, simultaneamente, o Instituto Amizade, com o propósito de promover a solidariedade internacional. O objetivo desse instituto era oferecer acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. Além disso, visava formar quadros, preparando homens e mulheres comprometidos, conscientes de suas responsabilidades e capacitados para construir um país de paz e desenvolvimento, em consonância com a instrução estabelecida pela direção do Partido. O Instituto Amizade buscava alcançar esses objetivos por meio da criação de jardins infantos³⁹, internatos e escolas agrícolas, que ofereciam ensinoss maternal, pré-primário, primário e secundário (Cá, 2005). Furtado (2005) acrescenta que a escola-piloto, além de formar quadros políticos, organizava cursos voltados à formação de professores, preparava manuais e materiais didáticos e, sobretudo, administrava e dirigia as escolas e os internatos.

Durante o período da educação nas zonas libertadas, o PAIGC considerava o sujeito como agente social a favor do projeto de libertação. Ou seja, o indivíduo era concebido como sujeito histórico-social (Bakhtin, 2019 [1940]), cuja relação se constituía com base no diálogo e na alteridade, sem objetificação ou subalternidade ao projeto colonizador. Dessa forma, a imagem do outro não era ausente nem privada de dialogicidade.

³⁹ Trata-se de um marco histórico que deu início à luta armada pela libertação.

No decorrer da luta, havia três internatos no exterior do país (na Guiné-Conacri) e quatro nas zonas libertadas (dois no sul e dois no leste). A Escola Piloto, referência para os internatos do Instituto Amizade, situava-se em Bolama. O Instituto Amizade controlava dez internatos espalhados pelo país, atendendo 2.000 alunos com idades entre 3 e 17 anos. Desses dez internatos, seis estavam localizados em zonas rurais e urbanas (Cá, 2005).

Conforme Cá (2005), a Escola Piloto era de grande importância, pois possuía um sistema de educação e ensino cuja base era retomada nas escolas de aldeia, espalhadas pelas regiões libertadas. Esse sistema apresentava peculiaridades em relação à metodologia das escolas clássicas da época: sua base era um modo de resistência, um processo de transformação e uma ferramenta de criação. A Escola Piloto refletia-se nas escolas do campo, que atendiam crianças desprezadas e negligenciadas pela educação colonial. Nessas escolas, ensinava-se a ler, escrever e contar, sem maiores preocupações pedagógicas, já que os professores não possuíam formação extensiva em ensino e aprendizagem. Entretanto, foram introduzidas novas formações: esses professores também ministravam cursos de formação militante, cuja concepção política estimulava a reflexão sobre a luta do país, da África e do mundo (Cá, 2005).

Já o Centro de Instrução Política e Militar representava uma outra modalidade de instituição, destinada à formação de quadros políticos e militares. As atividades desse centro concentravam-se, fundamentalmente, na organização e promoção de cursos de formação política, orientação militar e alfabetização (Furtado, 2005).

Conforme o autor, os programas e conteúdos do Ensino Básico nos Centros de Formação Política, da primeira à sexta classe, abordavam temáticas relacionadas aos assuntos do país, ou, nas palavras do autor:

[...] na primeira classe, temas sobre a luta, a vida do Partido, *o amor à terra, o hino nacional*. Na segunda classe eram aprofundados os temas da 1ª e as crianças eram iniciadas nas grandes *datas históricas* relativas à fundação do Partido, ao massacre de Pindjiguiti de 1959⁴⁰, aos movimentos de libertação das colónias portuguesas, à importância da unidade entre os povos de Guiné e Cabo Verde. No terceiro ano eram estudados os estatutos e o programa do Partido, as realizações nos domínios da educação e sensibilização sobre a importância das *organizações juvenis*. No quarto ano eram aprofundadas as informações sobre a história, a geografia e a política africanas, contexto em que era situada a história da Guiné-Bissau, da época pré-colonial à *luta da libertação*. No quinto ano era aprofundada a história,

⁴⁰ Estudantes eram enviados para países de ideologia socialista, como China, Cuba e a antiga União Soviética.

estudada a estrutura social e étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, aprofundados os estudos sobre o programa do partido; a cultura africana; as questões internacionais (Lepri, 1979, p. 153 *apud* Furtado, 2005, p. 322, grifos nosso).

Desse modo, Amílcar Cabral, pelas suas palavras de ordem dirigida ao Partido em novembro de 1965, demonstra a sua preocupação em

Selecionar jovens (rapazes e moças) entre 14 e 20 anos, com pelo menos a frequência de 4ª classe para serem aproveitados na preparação de quadros [...] Dar a melhor atenção ao ingresso de jovens para a preparação de quadros. Lembrar-se sempre que as nossas vitórias políticas ou militares não terão futuro se não dispormos de quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento técnico da nossa terra (Guiné-Bissau, 1978 *apud* Cá, 2005, p. 58).

Tendo atenção para a relevância da formação de quadros, médios e superiores, a direção do PAIGC desde o começo da luta deu grande importância à formação educacional. Desse modo, por conta de ausência de quadros para o ensino, o Partido criou a Escola Piloto, na qual os jovens, que tinham terminado a quarta ou a quinta classe e que tinham demonstrado competência e vontade de aprender, iam para o exterior⁴¹ dar continuidade nos seus estudos.

Relativamente à comparação da formação educacional no período colonial entre zonas não libertadas e libertadas, podem-se observar as diferenças a partir da Tabela 2, apresentada a seguir:

⁴¹ Embora o autor sustente que a colonização perdurou por cinco séculos, tal afirmação não implica concordância por nossa parte. É importante destacar que diversos estudiosos compartilham desse posicionamento crítico, assim como nós, defendendo que a presença portuguesa nos primeiros momentos da instalação na Guiné não pode ser caracterizada como colonização efetiva, apesar da intenção contínua de escravizar a população e explorar os recursos naturais locais. Apresentamos essa perspectiva a fim de tornar explícita nossa posição em relação ao tema.

Tabela 2 – comparação da Formação no Período Colonial entre Zonas não Libertadas e Libertadas, Segundo Nível de Ensino entre 1471/1961 a 1963/1973

Período Colonial	Níveis de Formação						
	Superior	Superior em formação	Pós-universitário	Médio Técnico	Médio técnico em formação	Profissionalizante /especialização	Formação de quadros políticos e sindicais
Zonas não Libertadas 1471 a 1961	14	-----	-----	11	-----	-----	-----
Zonas Libertadas 1963 a 1973	36	31	5	46	386	241	174

Fonte: Adaptado da Guiné-Bissau (1978 *apud* Cá, 2005, p. 59).

Conforme a Tabela 2, é possível constatar que, em dez anos, o PAIGC formou mais quadros do que o colonialismo⁴² durante cinco séculos, pois o colonialismo formou apenas um número muito reduzido de quadros. Em contraste, em 10 anos, de 1963 a 1973, o PAIGC formou: 36 pessoas com curso superior, 46 com curso médio técnico, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização, e 174 pessoas em formação de quadros políticos e sindicais, sem contar com 31 pessoas em formação de nível superior, 5 em pós-universitário e 386 médios técnicos em formação. Por outro lado, de 1471 até 1961, conforme o quadro acima, apenas 14 guineenses haviam se formado com curso superior e 11 em nível de ensino técnico (Cá, 2005).

De certo modo, os dados referentes à expansão da escolaridade nesse momento histórico do país refletem o que Paulo Freire (1975) concebia como educação enquanto prática da liberdade⁴³, que se efetua em uma sociedade na qual

⁴² *Educação como prática da liberdade* é o título do livro de Paulo Freire. A concepção de educação enquanto prática da liberdade busca subverter um modelo educacional excludente e, sobretudo, opressor. Nesse contexto, a perspectiva sobre a educação desenvolvida nas zonas libertadas tinha como objetivo proporcionar ao povo local um ensino que considerasse a realidade concreta dessas comunidades, afastando-se de práticas de dominação e opressão.

⁴³ É importante destacar que, embora o português brasileiro difira do português guineense, optamos por manter os nomes originais dos documentos guineenses, como no caso de *Sectorial*, seguindo a grafia do texto oficial. De igual modo, procurou-se preservar a nomenclatura de todos os

existem condições econômicas, sociais e políticas que possibilitam uma vivência em liberdade. O autor também destacava a importância da experiência do Partido em relação às questões educacionais durante a luta de libertação nacional e, sobretudo, enfatizava a necessidade de aprofundar esse legado assim que o país alcançasse a independência da dominação colonial. O ensino baseado na prática desenvolvida nas zonas libertadas constituiu suporte fundamental para a construção do sistema educacional da Guiné-Bissau e constitui objeto de investigação da concepção histórica da organização educacional do país.

Na visão de Cá (2005), no que se refere à educação nas zonas libertadas, o PAIGC alcançou resultados significativos. Escolarizou um grande número de crianças a partir dos 10 anos de idade em que, considerando o contexto da guerra, iniciavam a instrução primária. No ano letivo de 1971/1972, o PAIGC mantinha cerca de 164 escolas nas zonas libertadas, com 258 professores atendendo a 14.531 alunos (Cá, 2005). Posteriormente, os alunos mais destacados eram selecionados para estudar nos internatos do Partido, estabelecidos em países vizinhos, no âmbito do Instituto Amizade.

Além disso, o PAIGC, atento à necessidade de reconstrução nacional e independentemente das condições impostas pela luta armada, que obrigava muitos jovens ao preparo militar, dedicou-se de forma singular à formação de quadros em níveis médio e superior. Para esse fim, contou com o apoio de países aliados, de modo que, ao longo dos anos de luta, um número consideravelmente maior de guineenses conseguiu acessar cursos superiores, em comparação ao período de ocupação portuguesa.

Em relação aos números de escolas, professores e alunos, os dados quantitativos são apresentados na Tabela 3.

documentos guineenses cuja escrita diverge do padrão brasileiro. Esses cuidados editoriais aparecem ao longo da tese, especialmente nesta e em outras seções, garantindo fidelidade aos textos de referência.

Tabela 3 – Educação nas Zonas Libertadas em 1965/66 a 1972/73

Anos	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: Adaptado da Guiné-Bissau (1978 *apud* Cá, 2005, p. 58).

Os dados referentes ao número de escolas, professores e alunos permitem avaliar a progressão educacional ao longo do período da luta de libertação nacional. Esses indicadores evidenciam, de forma significativa, a superioridade em relação aos registros do regime colonial português, que, ao longo de séculos de ocupação, manteve números consideravelmente inferiores de escolas e formados.

Cá (2005) destaca que, no ano letivo de 1973, o nível de sexta classe foi instituído em Conacri, atendendo 12 alunos. A Escola Piloto de Teranga, construída em Ziguinchor, no Senegal, inaugurada em 12 de janeiro de 1974, destinava-se ao atendimento de crianças refugiadas e possuía capacidade inicial para 250 estudantes. Paralelamente, havia 422 alunos em formação no exterior. Com a experiência e as contribuições dos professores formados, o Instituto Amizade desenvolveu, tanto na Escola Piloto quanto posteriormente nas regiões libertadas, um modelo pedagógico singular, fundamentado na vida comunitária das crianças e na integração com o trabalho agrícola-educativo.

Cá (2005) ressalta que a luta pela libertação é, sobretudo, um ato de cultura. Apenas um povo que valoriza e defende sua cultura é capaz de se sensibilizar para a luta, a qual, por sua vez, se manifesta como cultura na medida em que o movimento social se desenvolve. Nesse contexto, a educação encontrava-se integrada a todas as demais atividades e era considerada parte integrante da luta geral, conforme o depoimento de um dirigente:

Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Canchongo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava a uma missão para as fronteiras a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte das crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação (Pereira, 1977 *apud* Cá, 2005, p. 51).

Essa prática educacional pode ser caracterizada como uma educação militante, voltada para a integração do combatente. Ao instituir a escola autônoma nas zonas libertadas, o PAIGC promoveu um avanço significativo, transcendendo a prática educativa colonial ao estabelecer um modelo de ensino alternativo, em oposição ao do colonizador. O movimento de libertação representou uma resposta ao princípio do colonialismo português e ao projeto domesticador, abrindo caminho para uma nova realidade educativa. Desde os primeiros momentos da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprender táticas defensivas, como escapar dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas, surgia, assim, uma escola inovadora, na qual os primeiros ensinamentos incluíam a identificação do ruído das aeronaves inimigas e formas de se proteger dos bombardeios. Para Cá (2005),

As primeiras lições consistiam em reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada. Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Esse povo conseguiu ir melhorando, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho. Aprendeu a dotar-se de uma disciplina autocontrolada, de serviços sociais autoguarnecidos, com meios de sobreviver econômicos auto-regulados. De uma forma ou de outra, foi superado as dificuldades de meios estruturais totalmente limitados, mas minimamente suficientes e que não paravam de crescer (Cá, 2005, p. 51).

O autor demonstra que, em primeiro lugar, havia a necessidade de aprender a se proteger do perigo de morte. Era essencial que a população recebesse orientação sobre como escapar e se defender dos ataques mortíferos do colonizador. Somente após esse preparo inicial era possível avançar para o ensino escolar, especialmente para os analfabetos. Isso ocorria porque, no contexto da luta, a busca pela sobrevivência se sobrepunha a todas as demais necessidades presentes naquele momento histórico.

Conforme Cá (2005), o sistema educacional introduzido pelo PAIGC nas zonas libertadas buscava recorrer os elementos relevantes da experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade eram reconsideradas, assim como se valorizava o recurso à experiência dos anciãos. De modo semelhante, buscava-se, sobretudo, aprender na e pela prática. Diante das limitações de recursos materiais, a aprendizagem era relacionada à produção e às atividades das comunidades.

Principalmente nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava integrado à prática produtiva, e os alunos participavam da gestão da escola e da proteção de seus bens materiais. Por meio dessas experiências, que associavam educação ao trabalho e à participação política, procurava-se desenvolver nos alunos um novo pensamento, livre de preconceitos e das concepções negativas promovidas pelo regime colonial português em relação à sociedade tradicional. Esse modelo educacional em expansão era mais aberto e dinâmico em relação ao mundo exterior.

Segundo Cá (2005), o objetivo da educação naquele contexto não era criar uma situação de equilíbrio ou estagnação, mas favorecer o progresso geral da luta de libertação. Para impulsionar a luta e estabelecer as bases de um Estado independente, era necessário que os jovens superassem gradualmente as particularidades de cada grupo social ou étnico e os limites regionais. A educação, portanto, contribuía significativamente para a emergência de uma cultura nacional, que aproveitava os aspectos positivos das distintas culturas tradicionais, integrando-os às necessidades do país e às conquistas da cultura científico-universal.

Tratava-se de uma perspectiva que não se limitava a promover a cultura local em suas diversas manifestações sociais, mas também contribuía significativamente para seu reconhecimento e valorização, sem subjugá-la ou menosprezá-la. Essa visão pode ser associada às forças centrífugas discutidas por Bakhtin (2015 [1975]) no processo histórico de constituição das línguas, uma vez que considera o contexto social, histórico e cultural de um povo em suas diferentes expressões culturais que o singularizam.

É importante destacar que todo discurso é produto tanto das *forças centrífugas* quanto das *centrípetas*, pois ambas proporcionam simultaneamente a conservação e a continuidade. Nesse sentido, operam como forças de centralização

e manutenção dos posicionamentos ideológicos oficiais (*centrípetas*) e como forças de descentralização e transformação desses posicionamentos a partir das ideologias cotidianas (*centrífugas*) (Bakhtin, 2015 [1975]). Assim, as mudanças promovidas pelo povo originário têm como objetivo conferir uma nova dinâmica à educação, contemplando a realidade local, tornando-a mais inclusiva e voltada aos interesses da comunidade, em oposição aos objetivos do colonizador.

Nesse contexto sociohistórico, Amílcar Cabral sempre destacou a função central da luta pela independência, elucidando que o PAIGC emergiu da convergência de duas esferas: a) a oposição cultural das massas populares guineenses; e b) a recusa da pequena burguesia urbana em exercer a função de intermediária que lhe era atribuída pelo regime colonial português.

Para Cá (2005), o território onde se desenvolveu o movimento de libertação não representava uma cultura subjugada. Segundo o autor, grande parte das massas rurais, sujeita à dominação política e à exploração econômica, encontrava em sua própria cultura, entendida como modo de vida, formas de criação, valores e crenças, o único suporte capaz de preservar sua identidade (Cá, 2005).

Conforme observa o autor, a contínua busca por uma nova identidade se manifestava em ações concretas de alinhamento com as aspirações das massas populares, das quais emergiu o movimento de libertação. O surgimento da luta esteve condicionado por duas circunstâncias: primeiro, diante do caráter destrutivo e subversivo do domínio imperialista, as massas precisavam lutar para preservar sua identidade, mantendo intactos os sentimentos de honra individual e coletiva; segundo, a resistência velada, dinamizada pelos elementos oriundos da pequena burguesia, deveria inserir-se junto ao povo, mobilizando-o e organizando-o para a luta geral contra o regime colonial. Nas palavras de Amílcar Cabral, à medida que a luta avançava, também progredia a interação entre cultura e resistência:

A cultura, fundamento e inspiração da luta, começava a ser influenciada por esta. Os dirigentes do movimento de libertação, na sua maioria originários dos centros urbanos (pequena burguesia e trabalhadores assalariados), tal como as massas populares (cuja maioria esmagadora era composta de camponeses), melhoraram o seu nível cultural: maior conhecimento da realidade do país, libertação dos complexos e dos preconceitos de classe, alargamento do universo em que eles se desenvolviam, destruição das barreiras étnicas, reforço da consciência política integração no país e no mundo, etc. A luta exigiria a mobilização e a organização de uma maioria significava da população, unidade política e moral das diversas categorias sociais, a liquidação progressiva dos resquícios da mentalidade tribal e feudal, a recusa às regras e aos tabus sociais e religiosos incompatíveis

com o caráter racional e nacional do movimento de libertação. A dinâmica da luta exigia também a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a responsabilidade crescente da população na gestão da sua vida, alfabetização, a criação de escolas e de assistência sanitária, a formação de quadros oriundos dos meios rurais e operários, assim como tantas outras realizações que implicassem uma verdadeira marcha da sociedade na estrada do progresso cultural (Oliveira, 1977 *apud* Cá, 2005 p. 55-56).

Com base nesse processo de mobilização da sociedade tradicional, sobretudo por meio da organização para a libertação, Amílcar Cabral constata que a luta de libertação não foi apenas um fato cultural, mas também um elemento gerador de cultura. É importante ressaltar que essa afirmação, presente no discurso de Cabral, traduziu-se em ação concreta. O PAIGC, ao se aproximar das massas populares por meio de sua identidade cultural e envolver os intelectuais na busca de uma nova identidade, permitiu que aqueles que haviam se distanciado da cultura guineense recuperassem sua consciência cultural, promovendo o surgimento de uma consciência nacional.

Para compreender os pontos fortes do plano educacional do PAIGC, é essencial analisar detalhadamente o que o movimento de libertação propôs e implementou ao longo da luta. No plano dos valores, o Partido valorizou os aspectos positivos da sociedade tradicional guineense e questionou criticamente os elementos negativos, tais como a exclusão da mulher e a subjugação à autoridade opressiva dos chefes étnicos. Dessa forma, foram rejeitados todos os elementos ligados a preconceitos e à manutenção de relações de exploração e dominação.

No plano da participação política e da organização da produção, o PAIGC fomentou o desenvolvimento de uma mentalidade colaborativa e solidária, contestando visões individualistas de pessoas que aguardavam sempre orientações vindas de cima. Considerando a escassez de recursos materiais no país, essa política de mobilização popular, que incentivava a assunção de responsabilidades na melhoria da vida cotidiana, configurava, sobretudo, a estratégia mais viável e necessária (Cá, 2005).

A partir da concepção defendida por Amílcar Cabral, que buscava não apenas salvaguardar as práticas culturais locais, mas também eliminar ações que não beneficiassem a nação guineense nem promovessem o desenvolvimento social no contexto da luta pela independência, é possível relacionar essa perspectiva à afirmação de Volóchinov (2019 [1930]) de que todo enunciado é ideológico, pois está marcado e atravessado por uma avaliação social e qualitativa. O PAIGC possuía,

igualmente, uma visão de mundo e de sociedade, que se refletia e se refratava em seus discursos e práticas, conforme já demonstrado. Assim, a linguagem constitui sempre um signo ideológico, e tudo que é ideológico é, portanto, um signo. É justamente essa dimensão que também caracteriza a valorização da identidade cultural promovida por Amílcar Cabral.

Concluída a apresentação da educação nas zonas libertadas, entre 1963 e 1973, a próxima seção abordará o sistema educativo da Guiné-Bissau e sua práxis na contemporaneidade.

3.4 O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU E SUA PRÁXIS

Em termos de organização, segundo Furtado (2005), o sistema educativo atual da Guiné-Bissau mantém o modelo herdado da administração colonial, constituído pelos seguintes níveis: Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior e Alfabetização e Educação de Adultos. No entanto, “[...] em termos práticos, apenas o subsistema do Ensino Básico assume relevância, quer pelo nível de investimento interno e externo nele realizado, quer pelo número de efetivos neste nível, comparativamente a outros” (Furtado, 2005, p. 556).

A Constituição da República da Guiné-Bissau, em seu Artigo nº 49º, alínea 1, assegura que “Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação” (Guiné-Bissau, 1996, s/n). Na alínea 2 do mesmo artigo, estabelece que “O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino” (Guiné-Bissau, 1996, s/n).

No que se refere à valoração da educação, a Constituição da República evidencia um signo ideológico de caráter social, uma vez que os sujeitos, enquanto membros de uma sociedade, atribuem-lhe valor por meio de suas vivências e de suas subjetividades inseridas em um determinado horizonte sócio-histórico (Volóchinov, 2018 [1929]). Nesse sentido, a Constituição pode ser considerada, fazendo uma analogia, um signo ideológico, pois, segundo Volóchinov, qualquer produto cultural possui natureza ideológica e, portanto, é signo. Nas palavras do autor, “Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, é um signo. Onde não há signo também não há

ideologia” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 91). Dessa forma, a valorização da Constituição da República revela-se de importância crucial para a sociedade.

Portanto, conforme o Plano Sectorial⁴⁴ da Educação (PSE), a Guiné-Bissau comprometeu-se a garantir a todas as crianças uma educação de qualidade, compromisso que também foi reafirmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), consolidando a educação como um direito. Dessa forma, busca-se assegurar não apenas a igualdade de acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, mas também que a educação contribua para o desenvolvimento individual de cada cidadão e, simultaneamente, para o progresso social do país.

Não obstante, a Carta da Política do Setor Educativo (CPSE) evidencia limitações quanto à universalização escolar para a população da Guiné-Bissau, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, uma vez que “[...] o acesso à escola não [de fato] é universal, visto que, dos 76% de crianças que ingressam na escola, apenas 48% chegam à última classe do Ensino Básico, a 6ª classe” (CPSE, 2016, p. 1).

Esses dados, relacionados à não universalização escolar e à elevada taxa de abandono antes da conclusão do Ensino Básico, indicam que a responsabilidade do Estado guineense não deve se restringir à oferta da educação escolar gratuita, mas também à garantia de ensino de qualidade e à provisão das condições materiais necessárias para seu efetivo desenvolvimento. Ademais, a Lei educacional assegura o direito de criação de escolas privadas e cooperativas, além de garantir que o ensino público não seja confessional, conforme disposto no Artigo nº 2 da própria LBSE.

É, portanto, com base nesse direito à educação e na possibilidade de estruturar seu sistema que fundamentamos não apenas a apresentação da configuração educativa do país, mas também a análise de seu modo de funcionamento. Na seção seguinte, abordaremos a educação informal no contexto guineense.

⁴⁴ É importante salientar que a educação informal/não formal não constitui o foco principal desta pesquisa, uma vez que nosso estudo se insere predominantemente na esfera da educação formal. Contudo, consideramos relevante abordar brevemente a educação informal, a fim de proporcionar aos leitores não guineenses uma compreensão geral sobre a organização do sistema educativo da Guiné-Bissau e da importância da educação não formal.

3.4.1 A educação informal⁴⁵

A organização educacional guineense é caracterizada por sua estrutura sistêmica, conforme estabelecido no Capítulo II, Artigo 4º, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que distingue principalmente duas categorias: educação formal e educação não formal. Já na Seção I, Artigo 5º, alínea 1, a educação não formal é reconhecida como um procedimento que abrange todas as dimensões educativas:

A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter (Guiné-Bissau, 2010, p.3).

A educação não formal, de modo geral, é promovida pela multiplicidade de atores presentes na comunidade, incluindo famílias, responsáveis religiosos, setores do trabalho informal, líderes tradicionais e agrupamentos comunitários (INDE/MEN, 2011). Conforme estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, essa modalidade educativa pode ocorrer tanto em estruturas de extensão cultural vinculadas ao sistema escolar quanto em sistemas abertos, “[...] lançando mãos de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet” (Guiné-Bissau, 2010, p. 6).

Com a justificativa da participação de diferentes esferas e agentes sociais na construção da educação não formal, torna-se possível compreender a confluência entre a ideologia oficial e as ideologias do cotidiano. O que se observa, nesse contexto, é a contínua interrelação entre essas ideologias, evidenciada por meio da linguagem nas diversas esferas sociais. Vale destacar que, na concepção do Círculo, não há um predomínio absoluto da ideologia oficial sobre outros sistemas ideológicos; ao contrário, estabelece-se uma dinâmica dialógica e viva entre ambas (Volóchinov, 2018 [1929]).

Conforme estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo, considera-se educação informal:

a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista acompanhamento da evolução tecnológica; c) Educação dirigida para a

⁴⁵ Destacamos em caixa alta os termos que se referem às divisões do sistema educativo. Por outro lado, quando aparecem em letra minúscula, indicam a fase estudantil em que o aluno se encontra.

ocupação criativa dos tempos livres; d) Educação cívica (Guiné-Bissau, 2010, p. 3).

Basicamente, esses elementos caracterizam a educação informal conforme estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo. Na subseção seguinte, abordaremos a educação formal, compreendendo-a em sua forma mais abrangente, de acordo com o mesmo documento, bem como com outras fontes que tratam dessa modalidade educativa.

3.4.2 A educação formal

A educação formal abrange diversos níveis e diferentes tipos de estabelecimentos de ensino. O Ensino Pré-Escolar⁴⁶ destina-se a crianças de três anos até a idade de ingresso na primeira fase da Educação Básica (primeiro ciclo do Ensino Básico), conforme estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo. Esse nível de ensino é oferecido em jardins de infância ou creches, que, em sua maior parte, correspondem a iniciativas comunitárias, privadas ou de instituições religiosas relevantes.

Entretanto, o acesso ao Ensino Pré-Escolar apresenta-se bastante limitado, especialmente nas regiões interioranas do país, devido a diversos fatores⁴⁷. Nos centros urbanos, por outro lado, o acesso ao Ensino Pré-Escolar é relativamente mais facilitado, possibilitando que um maior número de crianças tenha contato com esse nível educacional. Dessa forma, garante-se um espaço de familiarização com o ambiente escolar antes do ingresso nos primeiros anos do Ensino Básico.

Para Bakhtin (2015 [1975]), na língua atuam duas forças que a constituem em sua diversidade, sendo uma delas a força centrípeta, por meio da qual certos objetos do discurso podem ser silenciados ou excluídos. Essa força pode gerar desigualdade social, na medida em que busca canonizar um determinado sistema ideológico em detrimento de outras esferas sociais. No contexto educacional guineense, isso se manifesta pela ausência de estabelecimentos de ensino nas

⁴⁶ Dentre esses fatores, destacam-se: a escassez de infraestrutura, o reduzido investimento nessas localidades, o trabalho infantil precoce para auxiliar na subsistência familiar, especialmente na produção de alimentos no campo, o casamento precoce de meninas, a prática de mutilação genital, entre outros fatores.

⁴⁷ Taxa Bruta de Escolarização.

regiões mais afetadas pela pobreza, enquanto a educação nas áreas urbanas recebe maior prioridade.

Garantir o acesso ao Ensino Pré-Escolar deve ser uma preocupação do Estado, não apenas para familiarizar as crianças com o ambiente escolar, mas também para criar condições e investimentos favoráveis, especialmente para as crianças mais vulneráveis. Cabe ao Estado assumir essa responsabilidade, não apenas aos pais ou responsáveis:

Foram realizados esforços para aumentar a escolarização das crianças no ensino pré-escolar. Assim, a TBE⁴⁸ passou de 7% em 2010 para 13% em 2013, tendo sector privado acolhido, quase metade dos alunos escolarizados. Infelizmente, o pré-escolar continua presente essencialmente nos grandes centros urbanos; com efeito, o sector autónomo de Bissau (SAB) e a região de Oio contam com quase 2/3 das crianças do pré-escolar. As crianças das outras regiões não têm a oportunidade de aceder a este nível de ensino, uma vez que nestas localidades, o sector privado não tem este nível e o público tem dificuldade em desenvolvê-lo. A oferta comunitária que aí tenta instalar-se continua a ser insuficiente e não oferece boas condições de acolhimento das crianças pequenas (Guiné-Bissau, 2017, p. 10-11).

Pode-se perceber que apenas uma das oito regiões do país, a região de Oio, dispõe de acesso efetivo ao Ensino Pré-Escolar, enquanto as demais carecem dessa oportunidade. O acesso a esse nível de ensino, assim como aos demais, apresenta-se de forma desproporcional.

A educação pré-escolar destina-se a crianças a partir de três anos, ocorrendo de maneira opcional e, sobretudo, complementada pelo meio familiar. Nessa fase educativa, a responsabilidade recai sobre a família, visando possibilitar o acesso aos saberes relacionados à cidadania, por meio da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de comportamentos adequados. Ao final dessa etapa, estabelece-se que a criança deve

1. Adoptar valores morais, sociais e culturais positivos.
2. Aprender os seus direitos e deveres na família e na comunidade.
3. Respeitar os lugares públicos e os símbolos nacionais.
4. Respeitar as regras elementares de higiene, de segurança e de proteção do ambiente (INDE/MEN, 2011, p.42).

O Estado assume a responsabilidade de apoiar a rede pública no auxílio às instituições privadas, comunitárias ou cooperativas na construção de escolas e

⁴⁸ Os Ciclos constituem a estrutura do Ensino Básico, ou seja, são nos ciclos que se organizam as diferentes fases escolares. Por exemplo, cada ciclo abrange uma ou mais fases do Ensino Básico, conforme observado no Quadro acima.

jardins de infância, com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, conforme disposto no Capítulo II, Subseção II, Artigo 10º:

a) Fazer a despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente; b) Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado; c) Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade; d) Incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade; e) Favorecer hábitos de higiene e saúde; f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística (Guiné-Bissau, 2010, p. 5).

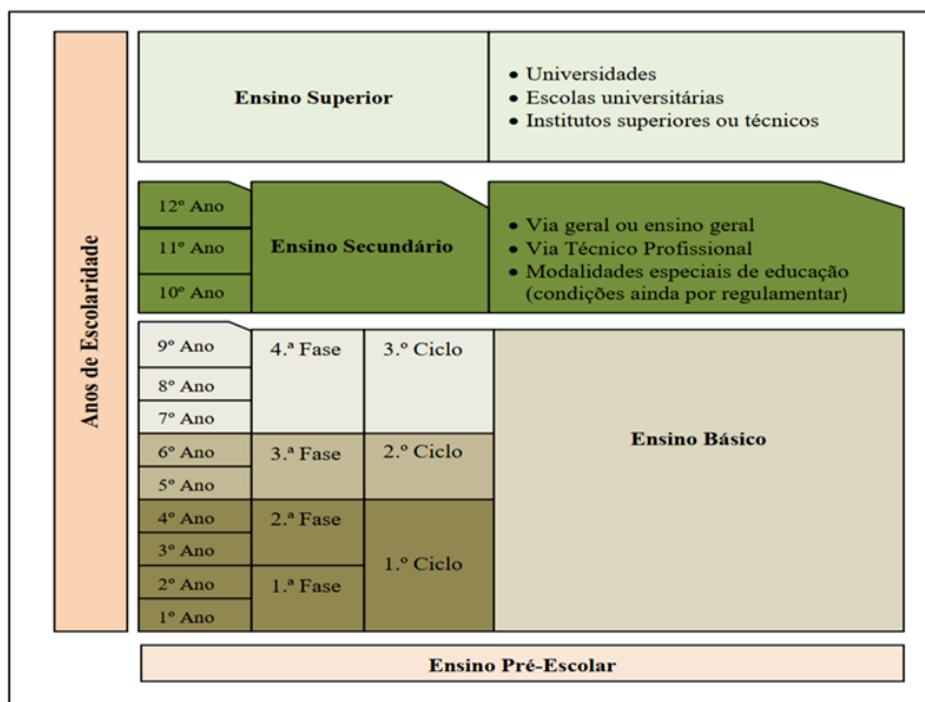
Os objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação Nacional referem-se a instruir a criança para a aquisição de qualidades e capacidades que promovam seu desenvolvimento social. Além disso, visam prepará-la para conviver em diferentes contextos sociais, compreendendo os princípios básicos que a orientam e desenvolvendo hábitos cotidianos que lhe sejam benéficos. O Ministério também enfatiza que o Ensino Pré-Escolar deve proporcionar a aquisição de hábitos de higiene e saúde, demonstrando a preocupação do Estado com o cuidado integral da criança nesse nível educativo.

Na subseção seguinte serão abordadas questões referentes ao Ensino Básico, Secundário e Superior.

3.4.3 Ensino Básico, Secundário e Superior

Antes de abordarmos especificamente o sistema educativo guineense nos níveis de Ensino Básico, Secundário e Superior, apresentamos, inicialmente, o Quadro 1, abaixo, que esclarece a estrutura do sistema educacional da Guiné-Bissau.

Quadro 1 – Organograma do sistema educativo guineense



Fonte: Adaptado de Lopes (2014, p. 113).

Como observado no Quadro 1, a organização do sistema educativo guineense no Ensino Básico é composta por três Ciclos e quatro fases. O primeiro Ciclo⁴⁹ possui duas fases: a primeira fase compreende o primeiro e o segundo anos de escolaridade. A segunda fase corresponde ao terceiro e quarto anos. O segundo Ciclo contém uma única fase, denominada terceira fase, que abrange o quinto e sexto anos de escolaridade. Já o terceiro Ciclo possui uma fase, denominada quarta fase, que engloba o sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade.

De acordo com o Artigo 16.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, as fases do Ensino Básico são estruturadas conforme a organização acima descrita:

- a) Na 1ª e 2ª fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global e cabe a um único professor por turma, eventualmente auxiliado em áreas especializadas como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física;
- b) Na 3ª fase (2º ciclo), o ensino é ministrado por áreas de formação básica em moldes interdisciplinares, cabendo ao único professor por turma a leccionação das matérias de todas elas, sendo auxiliado em áreas especializadas, nomeadamente, a educação artística ou a educação física;
- c) O terceiro ciclo funciona de acordo com um plano curricular unificado, envolvendo diversas áreas vocacionais e cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina.

⁴⁹ É importante ressaltar que os objetivos estabelecidos para a primeira fase do Ensino Básico (1º Ciclo) aplicam-se também ao Ensino Pré-Escolar. Em outras palavras, ambas as fases compartilham os mesmos objetivos e competências.

alínea b) do número anterior são a formação pessoal e social, formação física e desportiva, formação humanística e formação científica e tecnológica. 3. Excepcionalmente, pode-se permitir a um professor a docência apenas na 1.ª fase ou na 2.ª fase, tendo em conta o seu perfil e as necessidades da escola. 4. Ao professor que leccione uma turma de 1º ano de escolaridade é incumbida a missão de acompanhar o mesmo grupo de alunos até à sua conclusão do 2º ciclo do ensino básico (Guiné-Bissau, 2010, p. 6).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, são admitidas no Ensino Básico as crianças que completam seis anos até o dia 1º de outubro do ano letivo. Crianças que atinjam essa idade entre 2 de outubro e 31 de dezembro também podem ser inseridas no Ensino Básico, desde que o responsável ou encarregado pela educação assim o deseje.

Em relação à disparidade na inserção escolar, especialmente no primeiro ano do Ensino Básico, o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB, 2015, p. 4) aponta que “[...] 70% das crianças matriculadas no 1º ano tinham 10 anos ou mais”.

Sob outro enfoque, estabelecem-se os objetivos esperados dos alunos ao longo da primeira fase do Ensino Básico (1º Ciclo). Ao final dessa fase, espera-se que o aluno, por meio de seus conhecimentos e comportamentos, seja capaz de:

- 1 – Adotar valores morais, sociais e culturais positivos.
- 2 – Aprender os seus direitos e deveres na família e na comunidade.
- 3 – Respeitar os lugares públicos e os símbolos nacionais.
- 4 – Respeitar as regras elementares de higiene, de segurança e de proteção do ambiente⁵⁰ (INDE/MEN, 2011, p. 41).

É possível identificar determinados objetivos que os alunos devem atingir na primeira fase do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esses objetivos são fundamentais para orientar as crianças na aprendizagem e no respeito aos valores morais, bem como para promover uma boa convivência social. Além disso, foram estabelecidas algumas competências, entre as quais, em primeiro lugar,

- 1 – Adotar comportamentos em relação aos valores morais positivos na família e na comunidade.
- 2 – Aprender os seus direitos e os seus deveres na família e na comunidade.
- 3 – Respeitar os lugares públicos e os símbolos nacionais.
- 4 – Respeitar as regras elementares de higiene, e de proteção do ambiente (INDE/MEN, 2011, p. 43).

⁵⁰ Embora o Relatório da Situação do Sistema Educativo não esclareça de forma precisa o que se entende por *célula*, ao que tudo indica, trata-se de um departamento ou de uma instituição destinada à gestão e coordenação do Ensino Especial.

Em segundo lugar, foram definidas algumas competências, tais como, por exemplo:

1.1 – Identificar-se na sua família e na sua comunidade. 1.2 – Ser honesto, franco, justo, leal, acolhedor e generoso. 1.3 – Ser pontual, respeitador, responsável e sociável. 1.4 – Adquirir a noção de solidariedade e de entreaajuda. 2.1 – Aceitar as regras de equidade e de partilha. 2.2 – Desenvolver o gosto pelo desempenho de tarefas de apoio à comunidade, sem prejuízo do seu direito ao tempo escolar e de lazer. 3.1 – Ser respeitador dos símbolos nacionais e lugares públicos. 4.1 – Aprender a proteger o seu meio e a proteger-se a si mesmo. 4.2 – Participar em pequenos projectos/ações de proteção do meio ambiente (INDE/MEN, 2011, p. 44).

As competências indicadas correspondem às habilidades que as crianças precisam desenvolver ao longo de determinada fase da escolaridade, de modo a aprender a lidar com as vicissitudes sociais. Em outras palavras, tratam-se de princípios concebidos para orientar as práticas dos alunos.

Por outro lado, espera-se que os objetivos finais de integração da segunda fase do Ensino Básico (1º Ciclo) sejam atingidos. Ao término desta fase, o aluno deve, a partir de seus conhecimentos e comportamentos, ser capaz de:

1 - Adotar valores morais, sociais e culturais positivos. 2 - Exercer os seus direitos e assumir os seus deveres e respeitar os outros nas suas diferenças. 3 - Apresentar os símbolos da República. 4 - Apresentar algumas instituições locais (tabanca, secção, sector, e Região). 5 - Identificar patrimónios elementares da sua localidade. 6 - Respeitar regras elementares da higiene, segurança e proteção do ambiente (INDE/MEN, 2011, p. 49).

Constatamos que foram estipulados determinados objetivos que os alunos devem, obrigatoriamente, alcançar até o final da segunda fase do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao analisar essa relação entre o Estado e o símbolo republicano implementado para o ensino na esfera escolar, percebe-se a interligação entre linguagem e ideologia. A concepção do *Estado* sobre a República é materializada por meio da linguagem, ou seja, pelos signos. A *República* não se limita à denominação da *coisa pública*; pelo contrário, o Estado introduz o conceito de República de forma refratada e axiologizada. Conforme Volóchinov (2018 [1929]), a língua reflete e refrata a realidade, de modo que todo signo é, por natureza, ideológico.

Além desses objetivos, destacam-se cinco competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, as quais apresentam subdivisões específicas. A seguir, apresentam-se, inicialmente, as principais competências a serem desenvolvidas:

1 - Adotar comportamentos em relação aos valores morais, sociais e culturais positivos na família e na comunidade. 2 - Exercer os seus direitos e assumir os seus deveres, respeitar os outros nas suas diferenças. 3 - Apresentar os símbolos da República, algumas instituições republicanas e identificar os elementos do património e da localidade. 4 - Resolver as situações e problemas sobre a higiene, a segurança e a protecção do ambiente. 5 - Identificar as vantagens da democracia e da paz (INDE/MEN, 2011, p. 49).

Em segundo lugar, os alunos precisam aprender a:

1.1 - Respeitar as regras de vida comum, os valores morais, sociais e culturais, positivos na família. 1.2 - Respeitar as regras de vida comum, os valores morais sociais e culturais, positivos na escola e na comunidade. 2.1 - Enumerar os direitos cívicos, os direitos da criança, o direito à vida, direito à igualdade, e o direito à paz. 2.2 - Identificar os princípios de igualdade dos povos. 3.1 - Identificar as principais estruturas de organização político administrativa da Guiné-Bissau. 3.2 - Apresentar os símbolos da República: a bandeira nacional, o hino e o emblema. 3.3 - Identificar o significado das manifestações culturais, nacionais e festas religiosas. 4.1 - Respeitar as regras elementares de higiene, de segurança e de protecção. 4.2 - Tomar consciência de alguns problemas da população e do meio ambiente. 5.1 - Citar algumas vantagens da democracia (liberdades fundamentais, respeito pelas leis e regulamentos). 5.2 - Enumerar alguns elementos sobre a natureza positiva da paz. 5.3 - Resolver os conflitos surgidos no seio da escola entre os alunos (INDE/MEN, 2011, p. 49).

Como observado, essas são as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da segunda fase de sua escolaridade. Em outras palavras, espera-se que eles atinjam os objetivos propostos pelo Estado. No Ensino Básico, especificamente no 1º Ciclo, é necessário que o aluno se adeque a essas competências fundamentais, de modo a promover uma boa convivência e se inserir socialmente nas comunidades.

No que diz respeito à terceira fase do Ensino Básico (2º Ciclo), são estabelecidos objetivos que o aluno deve alcançar por meio de seus conhecimentos e comportamentos:

1 – Adotar valores morais, sociais e culturais positivos. 2 – Respeitar os outros nas suas diferenças, prevenir e resolver conflitos. 3 – Apresentar as instituições republicanas, as leis e os regulamentos da Guiné-Bissau. 4 – Identificar alguns elementos do património nacional e internacional. 5 – Resolver situações/problemas do seu meio ambiente, baseando-se em regras apropriadas (INDE/MEN, 2011, p. 62).

Além disso, diversas competências foram definidas para serem desenvolvidas durante a terceira fase. Em primeiro lugar, espera-se que o aluno:

1 – Adoptar comportamentos em relação aos valores morais, sociais e culturais. 2 – Exercer os seus direitos e assumir os seus deveres e respeitar os outros nas suas diferenças. 3 – Identificar algumas instituições republicanas, organizações sub-regionais e elementos do património da humanidade. 4 – Resolver as situações/problemas do seu meio ambiente, baseando-se em regras de prevenção sanitária, rodoviária e de protecção da natureza. 5 – Identificar o papel da democracia no desenvolvimento (INDE/MEN, 2011, p. 63).

Em segundo lugar, o aluno deve

1.1 – Conhecer e proteger o seu quadro de vida (escola, bairro, região e país). 2.1 – Participar na luta contra todas as formas de discriminação. 2.2 – Identificar e manusear textos relativos aos direitos da criança, da mulher, dos refugiados e deslocados. 3.1 – Identificar instituições republicanas. 3.2 – Respeitar leis e regulamentos da Guiné-Bissau. 3.3 – Participar na protecção do património da humanidade. 3.4 – Enumerar as organizações sub-regionais africanas e internacionais. 4.1 – Adoptar um comportamento responsável face à insalubridade em casa, na escola e nos lugares públicos. 4.2 – Respeitar algumas regulamentações de protecção da escola e do meio ambiente. 4.3 – Tomar consciência dos perigos da circulação rodoviária para adoptar um comportamento responsável. 4.4 – Participar em pequenos projectos de melhoramento do ambiente. 5.1 – Definir o papel dos média na promoção da paz, da democracia e dos direitos humanos ((INDE/MEN, 2011, p. 63).

É possível compreender a relação entre ideologia e linguagem nas competências elencadas, especialmente quando se trata dos símbolos da *República*, como a bandeira nacional, o hino e o emblema. Todos esses elementos são sustentados por uma ideologia dominante, que busca enraizar valores morais, sociais e culturais no povo guineense. Esses aspectos não se limitam a ensinar conteúdos sociais; eles também visam moldar a sociedade, em particular as crianças, para que percebam tais particularidades a partir de uma perspectiva ideológica específica. Nesse sentido, Volóchinov (2018 [1929]) defende que os signos ideológicos não devem ser confundidos com meros reflexos da realidade social, uma vez que todo signo está carregado de avaliações e sentidos, refratando, portanto, essa realidade e suas representações. Por essa razão, o Círculo sustenta que o discurso é sempre ideológico, uma vez que está estabelecido e permeado por um posicionamento social.

No que se refere ao Ensino Secundário, antes da reforma de 2010, destinava-se a jovens de 13 a 17 anos, com duração de cinco anos. Subdividia-se

em dois subciclos: o Ensino Secundário Geral (ESG), compreendendo os três primeiros anos, seguido por dois anos de Ensino Secundário Complementar (ESC). Com a reforma de 2010, a partir do ano letivo 2010/2011, o Ensino Secundário Complementar passou a atender jovens de 15 a 16 anos, com duração de dois anos, correspondentes ao 10º e 11º anos. No mesmo período, conforme o Despacho n.º 24/2010, foi adaptada a revisão curricular do Ensino Secundário, que determinou a introdução do 12º ano como último ano do Ensino Secundário (Boletim Oficial, 2010, p. 1). Cabe salientar que o Ensino Secundário Complementar é ministrado exclusivamente nos liceus (Guiné-Bissau, 2015).

No que se refere à Educação e Formação Técnico-Profissional (EFTP), esta compreende duas modalidades na Guiné-Bissau: a formação de inserção profissional e o ensino técnico-profissional. A formação de inserção profissional destina-se a alunos que concluíram o Ensino Básico até o sexto ano. Sua duração varia de seis meses a um ano, e tem como objetivo possibilitar a integração rápida dos aprendizes no mercado de trabalho. Essa modalidade é ofertada pelo Centro Industrial de Formação e Aprendizagem Profissional (CIFAP), instituição semiprivada; pelo Centro de Formação Comunitário (CEFC), voltado à agricultura e à pecuária; e pelo centro vocacional instituído pela ONG dinamarquesa Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP).

O ensino técnico-profissional é direcionado a jovens que concluíram, no mínimo, o nono ano de escolaridade (fim do Ensino Secundário Geral antes de 2010/2011 ou fim do terceiro ciclo do Ensino Básico após 2009/2010). Essa formação possui duração de três anos e confere grau acadêmico. Apenas uma instituição oferece esta modalidade: o Centro de Formação Industrial (CENFI), de natureza pública. Além disso, o Centro de Formação Administrativa (CENFA), denominado ENA desde 2010/2011, oferece formações profissionais de curta duração, principalmente nas áreas de contabilidade e administração (Guiné-Bissau, 2015).

Quanto ao Ensino Superior, existem duas modalidades: o ensino universitário, que confere diploma acadêmico, e o ensino não universitário, que concede diploma profissional. No ensino universitário, desde o início da década de 1990, havia duas faculdades: a Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina. Em 2004, foram criadas mais duas universidades: a Universidade Amílcar Cabral (UAC), pública e

autônoma, que até 2008 funcionou em cooperação com a Universidade Lusófona Privada de Lisboa. Segundo o Relatório da Situação do Sistema Educativo (Guiné-Bissau, 2015, p. 54), “A partir de 2009, o Ministério retirou-se da parceria, cedendo as instalações à Universidade Privada Lusófona durante três anos, com o objetivo de recuperar a Universidade e torná-la pública após esse período”. No mesmo ano, foi criada também a Universidade Privada Colinas de Boé.

Por sua vez, a Escola Nacional Superior, responsável pela formação de professores do Ensino Secundário; a Escola de Saúde, voltada à formação de enfermeiros; a Escola Nacional de Educação Física e Desportiva (ENEFD), que oferece suporte à juventude; e o Centro de Formação Administrativa (CENFA) oferecem ensino superior, porém não universitário. É importante destacar que, desde 2010/2011, o CENFA passou a denominar-se Escola Nacional de Administração (ENA) (RESEN, 2015).

No que se refere à formação de professores, esta ocorre em diferentes níveis, em consonância com o nível de ensino em que os profissionais atuarão. Segundo o Relatório da Situação do Sistema Educativo (2015), a formação de professores para o Ensino Básico é realizada em duas Escolas Normais da Guiné-Bissau, a saber: 17 de Fevereiro e Amílcar Cabral, que, a partir de 2010/2011, tornaram-se polos de formação subordinados à direção da Escola Superior de Educação Tchico Té (ESETT). Podem candidatar-se a essas vagas os estudantes que concluíram o nono ano. O curso possui duração de três anos, sendo os dois primeiros teóricos e o terceiro dedicado ao estágio pedagógico prático.

No Ensino Secundário, a formação de professores ocorre na Escola Superior Nacional Tchico Té, que, desde 2010/2011, passou a denominar-se Escola Superior de Educação Tchico Té (ESETT). O ingresso ocorre mediante concurso após a conclusão do 11º ano de escolaridade. O curso, implementado desde 2004/2005, possui duração de quatro anos: o primeiro ano corresponde à preparação inicial, seguido de dois anos de ensino teórico e, por fim, um ano de estágio prático. A Universidade Privada Colinas de Boé, desde 2004/2005, também oferece formação de professores para o Ensino Secundário, com autorização do Estado, sendo equivalente à formação oferecida pela ESETT (Guiné-Bissau, 2015).

No que se refere ao Ensino Especial, em particular o destinado a crianças com necessidades especiais, existe uma célula⁵¹, instituída pelo Ministério da Educação Nacional, cuja criação ocorreu sob pressão de organizações não governamentais (ONG). Contudo, na prática, não há um dispositivo institucional que responsabilize o Estado por promover efetivamente a educação para essas crianças. Tal situação evidencia que a ideologia dominante desconsidera o outro, silenciando-o por meio de seus discursos. Em outras palavras, observa-se uma nulidade de alteridade, pois a relação com o outro é negada. Nesse sentido, Bakhtin (2019 [1940]) refere-se à *palavra-violência*, conceito que descreve a omissão do outro, considerando-o mudo e destituído de capacidade de resposta; a palavra dirigida a ele carece de diálogo e de contra-palavra. É exatamente nesse contexto que a palavra se torna violenta, na medida em que não é reconhecida ou apreciada pelo destinatário. Esse é o caso das crianças com necessidades especiais na Guiné-Bissau, socialmente invisibilizadas, vítimas de uma ideologia que marginaliza sua alteridade no sistema educacional.

Em suma, as discussões apresentadas demonstram, de forma geral, a estruturação do sistema educativo guineense, abrangendo desde a fase Pré-Escolar até o Ensino Superior. Observamos, contudo, uma escassez de instituições de ensino e de formação, incluindo estabelecimentos escolares, centros de formação universitária e de professores, entre outros. Essas limitações impactam, de maneira direta ou indireta, tanto os setores educativos quanto outros setores públicos e privados da sociedade guineense.

Diante do exposto, na subseção seguinte, abordaremos o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, no período de 1990 até os dias atuais.

⁵¹ Embora não concordemos com a expressão *português acrioulado*, ela se refere à influência da língua *guineense* sobre o português falado pelos guineenses, na qual se há misturas vocabulares e fonológicas decorrentes da interação com a língua local. Nossa discordância em relação a essa designação deve-se, sobretudo, ao destaque excessivo dado à língua portuguesa e à conotação negativa que o termo *crioulo* carrega para aqueles que o utilizam para classificar e valorar as línguas. Partindo do pressuposto de que o *guineense* resulta da interação entre o povo originário e o colonizador, é possível considerá-lo como português guineense, ou seja, uma variedade de português distinta daquela falada pelo colonizador, e não denominá-lo como *português acrioulado*.

3.5 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU NOS DIAS ATUAIS

Dado o nosso objeto de pesquisa, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo do Ensino Básico da Guiné-Bissau, nesta subseção abordamos o tema geral da pesquisa, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na educação formal na Guiné-Bissau. Para tanto, esta subseção apresenta autores que se debruçaram sobre o tema.

Discutir o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na educação formal em um contexto de diversidade linguística, sobretudo quando essa língua é uma das menos faladas no país, constitui um desafio. Na concepção de Intipe (2021), paradoxalmente, a questão do ensino da língua portuguesa na sociedade guineense é um dos assuntos menos debatidos, apesar das problemáticas já abordadas nesta subseção. O Estado demonstra pouca disposição em discutir questões linguísticas, possivelmente por considerar que tais assuntos não são prioritários.

A língua portuguesa, por se caracterizar por possuir norma ortográfica e gramática estabelecidas e, simultaneamente, por ser a língua da *cultura escrita* e de ensino, sobretudo das classes dominantes, acaba, de certa forma, prevalecendo como língua oficial do país e do sistema de ensino formal (Augel, 2007; Couto; Embaló, 2010; Couto, 1990; Intipe, 2021), como já mencionado.

Intipe (2021), por sua vez, argumenta que a língua portuguesa, embora seja a língua de ensino no país e desempenhe papel crucial nesse contexto, precisa ser adequada à realidade guineense. Isso significa que a língua portuguesa deve ser considerada não apenas como um único português no mundo, mas reconhecida em suas múltiplas variações e formas de uso. O português falado na Guiné-Bissau sofreu modificações, ressignificações e, sobretudo, “[...] deve-se desprender paulatinamente da norma de funcionamento estabelecida pelos portugueses” (Intipe, 2021, p. 30).

Como afirma o escritor português José Saramago, em trechos do filme *Língua: vidas em português*, documentário dirigido por Victor Lopes (2004)“, corroborando que “[...] não há uma língua portuguesa, há línguas em português”. Assim, “[...] engana-se quem acredita que há apenas um português que deve ser

seguido como modelo de ensino em todos os lugares em que ele é falado” (Intipe, 2021, p. 30).

Couto e Embaló (2010) destacam a diversidade da língua portuguesa, afirmando que o português guineense, também denominado *português acrioulado*⁵², é falado com o ritmo característico do guineense, que, por sua vez, deriva do ritmo das línguas africanas locais. Dessa forma, observa-se uma significativa quantidade de singularidades nessa variedade do português guineense. Não obstante essas diferenças, a maioria dos guineenses acredita falar como os portugueses, evidenciando a força ideológica da colonização no imaginário local.

Referente ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau, Intumbo (2019)⁵³ afirma, em uma entrevista, que “[...] ensinamos o português nos nossos países como se fosse língua materna, quando na verdade não é”, referindo-se às comunidades dos PALOP, ou seja, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com ênfase especial no contexto do ensino guineense.

O autor ainda sugere a necessidade de investigar o processo de ensino da língua portuguesa no contexto guineense, por acreditar que existem problemas nesse sistema. Ele acrescenta que “[...] os estudantes passam 12 anos num sistema de ensino em um país onde o português é língua oficial, chegam ao 12º ano e apresentam dificuldades muito sérias em língua portuguesa”. Ainda sustenta que “[...] os mesmos estudantes vão à China e já falam chinês com muita boa correção, vão à Rússia, a outros países, e é claro que depois melhoram” (Intumbo, 2019).

Nesse sentido, Intumbo (2019) posiciona-se a favor de uma remodelação do ensino da língua portuguesa no contexto guineense, uma vez que muitos alunos, ao concluírem o Ensino Médio ou ingressarem na universidade, enfrentam dificuldades consideráveis na língua portuguesa.

⁵² Diretor Executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), organismo vinculado à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essa informação foi obtida a partir de um blog do IILP, que relata a exposição proferida por Incanha durante o IX Encontro de Escritores de Língua Portuguesa, evento organizado pela União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCCLA) e pela Câmara Municipal da Praia.

⁵³ Percebe-se que a concepção de língua defendida por este autor, ao menos nesse contexto, se aproxima da perspectiva do objetivismo abstrato, que a considera como um sistema de signos cuja interação se resume à existência de um emissor e de um receptor, sem pressupor o intercâmbio linguístico (Volóchinov, 2018 [1929]) e todos os elementos daí decorrentes, os quais são centrais para a concepção sócio-histórica da língua. Não obstante, tal posicionamento não invalida suas observações acerca dos problemas relativos ao ensino da língua portuguesa na realidade guineense.

Na concepção de Baró Baldé (2013), desde o primeiro contato da criança com a escola, esta lida com duas ou três línguas simultaneamente: a utilizada em casa com os pais (geralmente línguas locais, sobretudo para crianças do interior do país; no caso das crianças da capital, isso é menos frequente), a língua guineense falada com os colegas em situações cotidianas e a língua exigida pelo sistema escolar (o português), ainda que a criança não a compreenda plenamente. Além disso, ao chegar ao quinto ano, a criança é obrigada a cursar uma das línguas estrangeiras ofertadas no currículo guineense, geralmente francês ou inglês.

Acreditamos que essa experiência de aprendizagem não seja tão benéfica para os alunos, sobretudo para aqueles que vivem nas zonas rurais, que talvez nunca tenham ouvido alguém falar a língua portuguesa ou sequer conheçam a sua existência, e que precisam aprender, minimamente, a falar, compreender e escrever o português. Nesse sentido, concordamos com Baldé (2013) quando afirma que:

Esta situação faz com que a transmissão⁵⁴ da Língua Portuguesa e, por conseguinte, os conhecimentos que se transmitem com ela sejam deficitários. Recorde-se que as matérias de ensino são administradas nesta língua que é estranha para as crianças guineenses como se fosse a língua materna⁵⁵ delas, o que constitui um obstáculo que dificulta a adaptação e a integração plena das crianças na escola, já que não lhes é possível utilizar um instrumento de comunicação quotidiana na atividade mais importante da sua idade (Baldé, 2013, p. 26).

Esse fato justifica as dificuldades que a criança enfrenta desde o início de sua inserção na esfera escolar, ou seja, a obrigatoriedade de ouvir, falar, ler e escrever em uma língua que desconhece. Baldé (2013) ressalta que o ensino proporcionado ocorre em um contexto no qual a língua ensinada não exerce o papel de língua materna, mas é ministrada como se o fosse. Em outras palavras, os objetivos, conteúdos e a metodologia empregados no ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau são direcionados aos alunos como se esta fosse sua língua materna, quando, na realidade, não é.

⁵⁴ Na realidade, o autor pretende indicar que tanto os materiais quanto a metodologia empregada no ensino da língua portuguesa se apresentam como elementos estranhos para os alunos. Isso ocorre porque o ensino e os recursos didáticos utilizados, de certo modo, tornam-se distantes e pouco familiares para essas crianças, dado que a maioria delas estabelece seu primeiro contato com a língua portuguesa apenas no contexto escolar, conforme já destacado anteriormente.

⁵⁵ Essa percentagem apresenta-se duvidosa, pois, da forma como é apresentada, parece exagerada. É possível que o valor correto se aproxime de 43% de taxa bruta de escolarização. Diversos documentos consultados sugerem essa mesma percentagem, indicando uma inconsistência na informação original apresentada.

Por outro lado, Baldé (2013) argumenta que a coabitação da língua portuguesa com diversas línguas étnicas e, sobretudo, com a língua guineense, de certa forma, compromete a metodologia aplicada no ensino do português. Segundo o autor, as aulas privilegiam a gramática normativa (na concepção do autor de gramática normativa) e as estruturas frasais fora de contexto, apresentadas como unidades de análise, desconsiderando a oralidade, a leitura e o processo de escrita.

Todavia, a perspectiva de Baldé quanto à diversidade linguística como um entrave ao ensino e à aprendizagem do português na Guiné-Bissau é questionável. A heterogeneidade linguística não deve ser compreendida como obstáculo; o que precisa ser problematizado é a concepção de língua adotada no ensino, a concepção de ensino de língua, bem como a abordagem metodológica utilizada nas escolas. Assim, seria mais adequado implementar uma metodologia que considere o português como língua não materna, adaptando o ensino à realidade dos alunos, despertando seu interesse e promovendo efetivamente a aprendizagem. Tal abordagem implica tratar o ensino da língua portuguesa, primeiramente, como prática de linguagem, valorizando a interação entre os alunos e o uso social da língua.

Já Abdelaziz Vera Cruz (2013) aponta que uma das principais dificuldades observadas no contexto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa diz respeito à falta de domínio consistente do conhecimento científico-pedagógico por parte dos professores responsáveis pela disciplina. O autor ressalta que, diante da ausência de uma preparação efetiva, não contemplada na formação inicial, “[...] os professores de Língua Portuguesa escamoteiam certos conteúdos e frequentemente aplicam-se em ações que visam evitar que haja alunos autônomos, capazes de questionarem algo que ponha a sua autoridade em risco” (Cruz, 2013, p. 34).

Por sua vez, Namone e Timbane (2017) afirmam que os professores guineenses seguem a norma-padrão do português, ainda que esta lhes seja pouco familiar. Conforme os autores, esses docentes raramente utilizam tal variedade linguística em seu cotidiano, e a dificuldade que apresentam no domínio da língua acaba sendo reproduzida pelos alunos, que enfrentam os mesmos desafios e não encontram em seus professores interlocutores capazes de ampliar sua competência linguística.

Com base na experiência observada no contexto social guineense, nota-se que muitos professores utilizam o português quase exclusivamente no ambiente escolar ou em situações que exigem maior formalidade. Em outras esferas da vida cotidiana, recorrem às suas línguas maternas, como o guineense, o balanta, o fula, o mandinga, entre outras.

Em suma, observamos que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau têm sido alvo de críticas de diversos estudiosos da área, que apontam para a necessidade de remodelação do ensino, dos materiais didáticos e, sobretudo, do modelo metodológico adotado. Destacamos a inadequação de se ensinar o português como se fosse a língua materna dos alunos, quando, na realidade, não o é. É importante ressaltar que os professores têm se empenhado significativamente em proporcionar aprendizagem aos seus alunos, mesmo utilizando materiais frequentemente questionados por especialistas da própria área. Dessa forma, muitas vezes, a responsabilidade pela efetividade do ensino recai quase exclusivamente sobre os docentes, em detrimento da atuação do Estado.

Quando analisamos essa problemática à luz do nosso referencial teórico, ela se revela ainda mais complexa. A língua utilizada para interação fora do espaço escolar, tanto pelos alunos quanto pelos professores, não é o português. Assim, a escola se torna a única esfera em que o aluno é compelido a usar o português para interagir e, ao mesmo tempo, o principal espaço social em que aprende essa língua, por meio da disciplina curricular Língua Portuguesa. Nesse contexto, é fundamental compreender se o ensino promovido contribui para a ampliação do domínio da língua nas práticas de linguagem ou se se limita à aprendizagem sobre a língua, concentrando-se em categorias gramaticais e na metalinguagem.

Diante disso, o estudo dos materiais didáticos utilizados nas aulas assume papel central, uma vez que eles mediam e estruturam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Por essa razão, na subseção seguinte, abordaremos alguns fatores correlacionados aos possíveis elementos que contribuem para o insucesso escolar no país.

3.6 POSSÍVEIS FATORES DO INSUCESSO ESCOLAR

Conforme a Carta da Política do Sector Educativo (CPSE), o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau iniciou, ao longo do ano de 2014, a realização de um estudo diagnóstico do sistema educativo nacional. Esse levantamento evidenciou desenvolvimentos consideráveis no acesso ao Ensino Pré-Escolar. A taxa bruta de escolarização (TBE) aumentou de 7% em 2010 para 13% em 2013 (CPSE, 2016), sendo que aproximadamente metade das vagas disponibilizadas foram oferecidas pelo sistema privado de ensino.

Segundo a análise apresentada no quadro do Relatório da Situação do Sistema Educativo, percebe-se que, apesar dos progressos alcançados ao longo da última década, que contribuíram para ampliar a cobertura dos diferentes níveis do Ensino Básico, ainda persistem desafios significativos, pois a:

[...] TBE [taxa bruta de escolarização] é de 143%⁵⁶ para o 1º ciclo do Ensino Básico (**EB1**), 76% para o 2º ciclo do Ensino Básico (**EB2**), e 61% para o 3º ciclo do Ensino Básico (**EB3**), a conclusão dos dois primeiros ciclos do ensino básico degradou-se passando de 64% em 2010 para 59% em 2013. O que mostra que o país ainda está longe de atingir o objetivo da escolarização primária universal de seis anos de escolaridade (CPSE, 2016, p. 1).

A análise apresentada no quadro do Relatório da Situação do Sistema Educativo evidencia diversos fatores que explicam os resultados observados. Em primeiro lugar, destaca-se a organização das escolas. De acordo com o Relatório, 75% das instituições de ensino não oferecem todos os seis níveis de escolaridade. “Isso concerne a 47% das crianças dos dois primeiros ciclos do Ensino Básico. Os riscos de abandono escolar devido à inexistência do nível requerido são elevados” (CPSE, 2016, p. 1). Além disso, a Carta da Política do Sector Educativo enfatiza que 21% das crianças guineenses com idades entre 7 e 14 anos residem a mais de 30 minutos⁵⁷ da escola mais próxima, o que configura um obstáculo adicional ao acesso e à permanência no sistema educativo.

⁵⁶ Embora o documento não esclareça se a distância mencionada refere-se ao deslocamento a pé ou de carro, a experiência prática sugere que se trata, predominantemente, de deslocamento a pé. Observa-se, com frequência, crianças percorrendo mais de um ou dois quilômetros para chegar à escola. Essa situação torna-se ainda mais preocupante nas zonas interioranas do país, onde a escassez de estabelecimentos escolares é mais acentuada.

⁵⁷ Vale esclarecer que o Ensino Básico 1 refere-se ao 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto o Ensino Básico 2 corresponde ao 2º Ciclo, e assim sucessivamente.

O segundo fator de insucesso identificado é o elevado nível de repetência, que atinge 21% no Ensino Básico 1⁵⁸ e 18% no Ensino Básico 2 (CPSE, 2016). A Carta da Política do Sector Educativo aponta que há uma relação estreita entre a repetência e o abandono escolar. Outro aspecto relevante refere-se à entrada tardia das crianças na escola, o que contribui significativamente para a evasão, especialmente das meninas, no final do Ensino Básico, em função da cultura local sobre o papel da mulher na sociedade. Observa-se que mais de 96% das crianças matriculadas no 2º ano têm idade superior à prevista (7 anos) (CPSE, 2016). Essa discrepância torna-se ainda mais evidente quando se analisa a idade das crianças no quinto ano, pois muitas das quais têm mais de 10 anos.

Outro fator destacado pela Carta da Política do Sector Educativo é a baixa equidade do sistema educativo guineense. Essa desigualdade manifesta-se no acesso à escola, na conclusão dos ciclos escolares e na qualidade do ensino ofertado. Ademais, a análise de gênero evidencia que as meninas têm menor acesso à escola em comparação aos meninos e apresentam taxas mais altas de abandono escolar. Observa-se que, em uma determinada geração, 75% das meninas ingressam no Ensino Básico 1, contra 80% dos meninos; entretanto, apenas 48% das meninas concluem o Ensino Básico 2, em comparação com 72% dos meninos (CPSE, 2016).

Essa concepção segregacionista adotada pelo Estado, ou seja, a decisão de investir de forma desigual em determinadas regiões ou grupos, constitui uma escolha política que impacta diretamente os sujeitos. Tais decisões desconsideram o outro, silenciando-o. Sob a perspectiva bakhtiniana *da palavra-violência*, o objeto ausente de sua própria constituição é despojado de agência: a imagem que o outro constrói sobre ele vem de fora, desqualificando e desmerecendo-o (Bakhtin, 2019 [1940]). Nesse sentido, o Estado silencia e desconsidera os sujeitos, especialmente as crianças e, em particular, as meninas, historicamente mais vulneráveis. Apesar de ter conhecimento das necessidades e fragilidades sociais e de onde deveria investir para promover equidade no acesso à escola, os documentos indicam que tais ações não têm sido efetivamente implementadas.

No que concerne aos possíveis fatores de insucesso escolar no contexto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Baptista Cá (2015) afirma que, na

⁵⁸ É uma associação não governamental com sede em Washington, Estados Unidos da América.

Guiné-Bissau, muitos estudantes enfrentam grandes dificuldades ao aprender o português nas escolas, uma vez que são obrigados, no ensino primário, a ler e escrever nessa língua como se ela fosse sua língua materna.

Segundo Cruz (2013), as metodologias atualmente sugeridas e empregadas nos países pedagogicamente mais avançados adotam uma perspectiva distinta, buscando promover a aprendizagem autônoma dos estudantes como segunda língua. Dessa forma, o ensino do português “[...] embora na Guiné-Bissau os professores reconheçam que o seu ensino não é encarado como tal – deve ser ensinado e aprendido como sistema de comunicação” (Cruz, 2013, p. 33-34). Ou seja, recomenda-se olhar para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, priorizando a interação entre os sujeitos por meio dela e a apropriação das práticas de linguagem.

Cruz (2013) também ressalta que a metodologia utilizada na Guiné-Bissau apresenta deficiências significativas. Os procedimentos adotados pelos professores seguem predominantemente o ensino tradicional de línguas, que privilegia o estudo da gramática por meio da memorização de regras, sem estimular reflexões que favoreçam a compreensão do português como meio de comunicação. Em outras palavras, não se considera o português como segunda língua; o foco recai sobre o estudo sobre a língua, centrado nas normas gramaticais e na memorização das categorias linguísticas.

Essa concepção de linguagem e de ensino que Volóchinov (2018 [1929]) chama de objetivismo abstrato, na qual a linguagem é vista como sistema. E, ao mesmo tempo, ela é compreendida como uma estrutura de formas constitutivas, envolvendo as questões fonológicas, morfológicas, sintáticas etc. Desse modo, a linguagem é entendida como um sistema fechado e desvinculado do social. E é sobre esse sistema que se volta o ensino da língua.

Na perspectiva de Fátima Candé (2008), observa-se uma significativa carência de reflexão nas escolas guineenses, isto é, os professores frequentemente não abordam as suas aulas de forma crítica. Segundo a autora, o ensino da língua portuguesa é conduzido por procedimentos didáticos que se estruturam, sobretudo, na repetição e na memorização. Consequentemente, o aluno não é incentivado nem orientado a compreender o conteúdo de modo que possa relacioná-lo à sua realidade em situações comunicativas. A ausência de reflexão crítica sobre a prática

pedagógica por parte dos docentes resulta na limitação das oportunidades dos alunos de desenvolverem reflexões sobre sua própria aprendizagem. Dessa forma, permanecem distantes de qualquer possibilidade de autonomia no processo de aprendizagem, o que, por sua vez, compromete o desenvolvimento de sua competência interativa. Nesse sentido, “[...] como é a regra geral na Guiné-Bissau, os alunos decoram frases mecanicamente, sem nenhum senso crítico” (Couto; Embaló, 2010, p. 41).

Essa situação persiste até os dias atuais, não apenas no contexto do ensino da língua portuguesa, mas também em outras disciplinas. Ressalta-se que a intenção não é responsabilizar individualmente os professores, mas, sim, evidenciar a responsabilidade de políticas públicas educacionais insuficientes. Conforme destacado anteriormente, o Estado investe de maneira limitada no setor educacional e pouco contribui para a formação continuada dos docentes, dificultando a promoção de uma educação de qualidade em todos os aspectos.

Segundo Baldé (2013), o ensino da língua portuguesa não tem alcançado resultados satisfatórios, devido a diversos fatores, tais como: o baixo nível de formação dos professores, considerando que a língua de ensino não reflete a realidade local; a utilização de metodologias inadequadas; e a inadequação dos materiais didáticos empregados, e além disso, observa-se a ausência de estabelecimentos escolares adequados para a realização das aulas. Nesse sentido, José Augusto Barbosa (2015) corrobora a análise, ao afirmar que a concepção de ensino da língua portuguesa no país não favorece uma didática voltada para línguas não maternas, sendo, comumente, realizada dentro do quadro da língua materna.

Barbosa (2015) também evidencia preocupações em relação ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa na escola. O autor justifica que, por razões históricas, essa língua nunca foi efetivamente estabelecida nas zonas interioranas do país, onde predominam, até os dias atuais, as línguas étnicas e o guineense. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial, de ensino, da legislação e da produção escolar, Barbosa (2015) ressalta que um dos problemas centrais é a dificuldade de transição da escrita para a oralidade. A língua portuguesa permanece predominantemente no registro escrito, enquanto a oralidade cotidiana ocorre majoritariamente em guineense. Em outras palavras, a língua portuguesa mediatiza mais interações por meio da escrita do que da oralidade, situação que se explica

pelo contexto histórico e pela realidade linguística do país, já discutida nesta subseção.

De acordo com os documentos e referências consultados, esses fatores contribuem significativamente para os desafios enfrentados pelo setor educativo guineense, uma vez que tais peculiaridades não atendem às reais necessidades voltadas para o desenvolvimento educacional e não favorecem a obtenção de um elevado nível de ensino. Cabe salientar, entretanto, que essas questões não se restringem ao processo interno de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola, mas refletem, sobretudo, o descomprometimento do Estado em relação às escolas públicas do país.

Por fim, ainda em relação ao sistema escolar guineense, Candé (2008) observa que, considerando a educação e o ensino como elementos fundamentais, após a independência, não houve concretização das metas estabelecidas para sua expansão, de modo a atender a maior parte da população. Assim, grande parcela da população permaneceu sem acesso a uma educação de qualidade. Tal situação deve-se, em grande medida, à adoção de modelos europeus de ensino importados, sem a devida consideração da realidade socioeconômica e cultural do país, o que contribuiu para o insucesso do sistema educacional. A autora ressalta que as instituições de ensino enfrentaram dificuldades para adequar os currículos escolares às necessidades locais e não conseguiram afastar-se de abordagens teóricas frequentemente distantes das realidades socioculturais que deveriam atender.

Nesta subseção, a atenção se concentrou na educação na Guiné-Bissau, com enfoque nas questões educacionais e no ensino da língua portuguesa. Inicialmente, discutiu-se o panorama linguístico do país, considerando a diversidade de línguas presentes na sociedade guineense. Em seguida, abordamos a constituição do guineense como língua de unidade em meio à diversidade nacional. Por fim, analisamos a instituição da língua portuguesa, contemplando seu *status* nos estabelecimentos escolares e em outras esferas sociais.

Em quarto lugar, abordamos a educação colonial na Guiné-Bissau, contemplando os períodos de opressão enfrentados pelos povos originários. Em quinto lugar, a educação nas zonas libertadas, entre 1963 e 1973, buscando compreender como se deu o processo educativo sob a direção do PAIGC. Em sexto lugar, a organização do sistema educativo guineense e sua práxis.

Na sétima subseção, apresentamos a educação informal e a educação formal. Em seguida, o sistema de ensino, com enfoque nos níveis Básico, Secundário e Superior, discutindo seu funcionamento no contexto guineense. Em oitavo lugar, tratamos do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau contemporânea, com uma breve análise de sua implementação nas escolas. Por fim, apontamos possíveis fatores que contribuem para o insucesso educativo e escolar na Guiné-Bissau.

Concluída essa discussão, na subseção seguinte apresentaremos a abordagem metodológica que fundamenta esta pesquisa.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, os fundamentos teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa. Abordamos a pesquisa qualitativa de abordagem interpretativista, discutindo como essa perspectiva compreende a investigação, especialmente na área da Linguística Aplicada, estabelecendo uma correlação com as pesquisas bibliográfica e documental, que também servem de base para o desenvolvimento deste estudo. Do mesmo modo, tratamos da investigação sob a perspectiva da ADD.

Em seguida, realizamos a apresentação dos dados da pesquisa. Inicialmente, discutimos o papel do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação Nacional, responsável pela produção dos livros didáticos no país e detentor da autoridade para legitimar seu uso nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Na sequência, apresentamos as séries didáticas que são nossos dados da investigação, bem como os agentes financiadores responsáveis pela produção dos livros analisados.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETATIVISTA

Para esse propósito, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de viés interpretativista, bibliográfica e documental, na área da Linguística Aplicada, no entremeio entre os estudos de ensino e aprendizagem de línguas e os estudos do discurso. Por isso abordamos, além do ensino e aprendizagem de línguas, questões metodológicas balizadas pela ADD.

Norman Kent Denzin e Yvonna Sessions Lincoln (2006) asseguram que as pesquisas na abordagem qualitativa procuram interpretar fenômenos sociais de modo crítico e com comprometimento.

Por esse motivo, nas pesquisas em Linguística Aplicada, o investigador passa a ver o mundo social como resultado de muitos significados criados pelo homem, até mesmo sobre ele próprio, com a finalidade de interpretar esses significados, por meio da linguagem e em suas interações (Moita Lopes, 2006).

Denzin e Lincoln (2006, p. 23) substanciam essa compreensão ao enfatizarem que “[...] os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. E acrescentam que “[...] esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (2006, p. 23).

Em consonância à ideia de cima, António Chizzotti (2018, p. 118) salienta que no que diz respeito à apreensão e à legitimação de conhecimentos, a abordagem qualitativa parte da justificativa de que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Na visão do autor, o conhecimento não se limita a um rol de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa. Para ele, o sujeito-observador é parte constituidora do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, dando-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, isto é, “[...] está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (p. 119).

É preciso lembrar que, no passado, as investigações em Linguística Aplicada eram balizadas no método de pesquisas quantitativas, sendo que nas últimas décadas é que a natureza quantitativa foi posta em escrutínio. Moita Lopes (1994) esclarece que o caráter das pesquisas quantitativas era bastante positivistas, o que, posteriormente, fez aparecer um movimento que questionou esse paradigma de pesquisa em Linguística Aplicada, voltando-se para investigações de bases epistemológicas distintas das feitas até então. Essa virada de métodos de se realizar pesquisa, ou, nas palavras do autor, “inovadora”, “[...] é o que convencionou chamar de pesquisa interpretativista” (1994, p. 330).

Denzin e Lincoln (2006, p. 34) adicionam a essa argumentação a afirmação de que “[...] toda pesquisa é interpretativista; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimento em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado”. Ou seja, as pesquisas qualitativas de caráter interpretativista, na qual nos inserimos, levam em consideração o mundo social e a sua realidade, mas é importante ressaltar que

O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Assim sendo, quem se interessa por essa visão de pesquisa aprende a produzir textos que rejeitam a ser interpretados em termos simplistas, lineares e indiscutíveis. O investigador passa a ser, segundo palavras de Denzin e Lincoln (2006), um *bricoleur*, isto é, um indivíduo que faz colchas, juntando imagens e transformando-as em montagens. O pesquisador desempenha a função de alguém que junta uma quantidade de informações, usando de técnicas próprias, para interpretá-las, juntando todas as partes em um todo (Denzin; Lincoln, 2006).

Nessa visão, o pesquisador que se situa no paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista

[...] [gera] materiais empíricos que tenham ligação com a questão [investigada], para então analisá-la e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006, p. 32).

Inserindo-nos neste paradigma de pesquisa, para analisarmos as concepções de língua, de sujeito e de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na série didática *Nélio e os amigos* e na série didática *Histórias dos avós*, livros didáticos de Língua Portuguesa da educação formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense, bem como analisar se essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação, colocamo-nos nesse papel de pesquisador *bricoleur* que, para analisar discursivamente essas concepções a partir de uma base dialógica de análise de discurso, foi tecendo essa colcha sempre em suas condições sociais de produção, o que exigiu o estudo da história da colonização e da educação no país, apresentados na seção anterior. A partir desse estudo foi-nos possível compreender o cronotopo da nossa pesquisa, que nos permitiu a constituição de dados que fossem significativos da realidade escolar em tela e que dessem, portanto, conta do objetivo proposto.

Posto isso, nossa pesquisa também se situa no âmbito da pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que para dar conta do estudo da colonização e da educação na Guiné-Bissau foi-nos necessário o aporte em pesquisa bibliográfica de outros pesquisadores que se debruçaram sobre esse tema, bem como em

documentos sobre o tema. Conforme visão de Eva Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica engloba o trabalho com toda a bibliografia já publicada a respeito do objeto da pesquisa, como, por exemplo, livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Para essas autoras, a finalidade dessa modalidade de pesquisa é pôr o investigador em contato direto com aquilo sobre o qual se trata (assunto), com o intento de possibilitar ao cientista o auxílio correspondente na análise de suas pesquisas ou manuseio de suas informações. As autoras lembram ainda que a bibliografia é importante porque proporciona meios para estabelecer e deliberar não apenas sobre problemas já conhecidos, mas também explorar novas áreas, nas quais os problemas ainda não foram devidamente explorados.

Já a pesquisa documental utiliza documentos como fonte de investigação, sejam eles escritos ou não, por exemplo: vídeos, filmes, fotografias, documentos oficiais, entre outros. Esses e outros materiais são empregados como fontes que fornecem informações, indícios e elucidações sobre o objeto de estudo, com o objetivo de esclarecer determinadas questões ou servir de evidência para outras, conforme o interesse do pesquisador (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Esses documentos também podem constituir dados de pesquisa, como ocorre nesta investigação, em que os livros didáticos são considerados documentos representativos do ensino de língua portuguesa. Dito isso, passamos à apresentação da metodologia de pesquisa da ADD, fundamentada na teorização de Bakhtin e do Círculo, para a análise das concepções de linguagem, de sujeito e de ensino de língua que permeiam os dados desta investigação.

Inúmeras pesquisas (De Paula, 2013; Rohling, 2014; Brait, 2006; Oliveira, 2021, entre outras) descrevem a ADD, com a observação de Beth Brait (2018 [2006] p. 56) de que “Bakhtin e o Círculo não fundam uma análise do discurso”. Seus escritos apresentam fundamentos que permitiram a consolidação das pesquisas em discurso, convergindo para a constituição da ADD.

Na visão de Amanda Maria de Oliveira (2021), a ADD nasce a partir da obra do Círculo e pelas proximidades entre ela e a filosofia da linguagem/metalinguagem, como uma designação instituída por estudiosos contemporâneos para pensar percursos de análises a partir das reflexões teórico-metodológicas com base nos estudos bakhtinianos.

Brait (2006), p. 10) esclarece que a ADD não tem uma definição concreta/fechada e que esse fundamento “[...] diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”.

Por isso, ao nos alicerçarmos na ADD, a análise se dá de modo externo e interno aos enunciados, em busca de suas regularidades e singularidades, pois, como sustenta Brait (2006, p. 14), “[...] não há categorias, *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto”.

Conforme Nívea Rohling (2014), na ADD, é preciso observar o que é único e particular, não sendo adequado aplicar as mesmas singularidades e/ou regularidades de uma investigação já realizada a outra. Isso porque o dado é sempre um discurso concreto e singular, proferido em determinado espaço-tempo, por interlocutores específicos. O diálogo estabelecido entre o pesquisador e os dados nos permite imergir na perspectiva defendida por Rohling (2014), segundo a qual, na ADD, também se deve considerar a complexa relação dialógica e constitutiva entre o pesquisador e o objeto de estudo, reconhecendo que tal relação nunca é neutra.

Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados (Rohling, 2014, p. 47).

Para mais, além de se afastar de um posicionamento neutro, é necessário levar em conta que o pesquisador preenche um espaço marcado pela experiência singular e irrecitável no encontro com o seu outro (objeto), procurando produzir textos que demonstrem compreensões, mesmo que provisórias, a fim de atribuir sentido aos acontecimentos da vida (Souza; Albuquerque, 2012).

Nesse ponto de vista, convém evocar que o investigador deve compreender que os sentidos são produzidos impreterivelmente por sujeitos socialmente situados e que se encontram envolvidos nas relações discursivas, como pontua Bakhtin (2015 [1930], p. 51): “[...] todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as suas orientações, o discurso se depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele”.

Conforme Oliveira (2021), essas relações dialógicas são a base da ADD. A autora ressalta que “[...] as relações dialógicas são estabelecidas a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito, em diálogo com vozes outras, com as quais dialoga” (2021, p. 105). A autora também destaca que “[...] a noção da dimensão dialógica da linguagem possibilita o posicionamento do pesquisador em torno das diferentes vozes que constituem o enunciado” e acresce que “[...] as relações dialógicas não são dadas, não são prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas estão sempre em constante diálogo com outros pontos de vista” (Oliveira, 2021, p. 105).

Desse modo, ao propormos uma análise sustentada nos estudos do Círculo, colocamo-nos enquanto sujeitos situados sócio-historicamente. Por isso, é imprescindível olhar esses dados no seu contexto sócio-histórico, onde produzem sentidos. Também é se dar conta que se estabelecem relações dialógicas entre os enunciados produzidos pelos livros didáticos e o pesquisador, com vistas a compreender a concepção de linguagem, de sujeito e de ensino de língua que permeiam esses livros didáticos e como atuam sobre o ensino de língua portuguesa na educação guineense.

Demonstrada essa pequena discussão sobre fazer a pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, na próxima subseção fazemos a apresentação dos dados da pesquisa.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta subseção, apresentamos os dados da pesquisa: a série didática *Nélio e os amigos* e a série didática *Histórias dos avós*. Para melhor contextualizá-las, iniciamos a análise com a instituição responsável pela elaboração dos materiais didáticos, que é o Ministério da Educação Nacional. Também indicamos o órgão responsável pela supervisão de produção dos manuais didáticos, o INDE, e, de igual modo, os agentes financiadores da elaboração dos livros didáticos desta pesquisa, a Global Partnership for Education (GPE)⁵⁹ ou Parceria Mundial para a Educação e o

⁵⁹ Fomos ao MEN e ao INDE à procura de documentos que comprovem que o UNICEF e GPE são agentes financiadores da produção dos livros didáticos em análise, mas não encontramos os devidos documentos. No INDE, garantiram-nos que apenas esses dois agentes que participam no financiamento da produção desses materiais. E pediram-nos para consultar os emblemas/siglas dos agentes financiadores na contracapa do livro didático. Após pesquisa nos sites desses agentes, não achamos precisamente algo que comprovasse o financiamento dos materiais

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que está alinhado com o Quadro de Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (UNSDCF). Feito isso, apresentamos as séries de livros didáticos e as autoras que participaram de sua elaboração.

Como frisado anteriormente, Guiné-Bissau é, territorialmente, um país pequeno, rico em termos culturais e minerais, mas, acima de tudo, empobrecido pela política colonialista e por seus governantes. O que, de certa forma, reflete-se substancialmente na sociedade guineense. Essa ressonância, por exemplo, é vista em poucos investimentos nas áreas da saúde e, sobretudo, da educação. Há muitas escolas com infraestrutura rudimentar, com escassez de materiais didáticos, com ausência de professores e sem investimento para a sua formação continuada etc. Ainda, as escolas públicas são desconsideradas pelo Estado, o que causa constantes greves por conta do não pagamento dos professores. Há poucos estabelecimentos escolares de Ensino Básico e, principalmente, de Ensino Secundário, sobretudo nas zonas interioranas do país. Essa situação acarreta um forte deslocamento dos adolescentes dessas zonas para a capital, em busca de realização de seus sonhos que, por vezes, não se concretizam, posto que a falta de investimento é vista em todo o contexto geográfico do país. Essa situação social decorrente da falta de políticas públicas educacionais afeta não somente o sistema de ensino, mas também a sociedade guineense, em geral.

É justamente nesse contexto social guineense que contém uma série de problemas educacionais e sociais, de modo geral, que esta pesquisa está direcionada. Embora ela seja desenvolvida formalmente no contexto brasileiro de pós-graduação, seu foco de pesquisa é a educação da Guiné-Bissau, de modo particular, o ensino de língua portuguesa, pela justificativa já exposta na seção de introdução desta tese.

Nessa situação social, é importante salientar que a instituição responsável pela produção dos livros didáticos é MEN. Essa instituição coordena, bem como se responsabiliza pela produção de todos os livros que são utilizados no país, tanto pelas escolas públicas como pelas escolas privadas. Embora haja escolas privadas que tenham manuais adaptados, esses materiais são os mesmos manuais

analisados. Assim sendo, baseamo-nos no que consta na contracapa dos livros analisados. A partir da contra-capa dos livros observamos que o GPE é a associação financiadora da série do terceiro ano, como constatado nas Figuras 3 e 4. Na série do quarto ano não há informações sobre o financiamento.

elaborados pelo MEN, com adição e/ou subtração de alguns conteúdos (textos) no livro de leitura. Conforme observado na Lei de Bases, em seu artigo 59.º alínea 5,

Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo podem adoptar planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino público ou adoptar planos e programas próprios, desde que observem os requisitos do número anterior e sejam os mesmos aprovados pelo Ministério responsável pela educação (Guiné-Bissau, 2010, p. 24).

Ou seja, conforme os requisitos do MEN, as escolas privadas podem elaborar seus conteúdos programáticos sob a condição de que estejam adequados com os pressupostos gerais, as estruturas e os objetivos do sistema educativo e, sobretudo, que sejam autorizados pela instituição responsável no MEN. A instituição a que nos referimos é o INDE, que é um órgão especializado do MEN, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, conforme descrito no seu estatuto. São atribuições do INDE, segundo o artigo 2º do Estatuto:

a) Contribuir na execução da política educativa aprovada pelo Governo; b) Organizar, conduzir e divulgar estudos e pesquisas com interesse para o melhoramento do sistema do ensino; c) Elaborar e produzir currículo, programas e meios didáticos; d) Coordenar, apoiar e avaliar a formação e a superação do pessoal; e) Centralizar e analisar a documentação existente nestas áreas; f) Propor os estabelecimentos de ensino a serem utilizados como centros experimentais e garantir o acompanhamento das experimentações ali realizadas; g) Participar em qualquer definições relativa aos estatutos do pessoal docente (Guiné-Bissau, 1991, p. 2).

Essas atribuições demonstram o papel que o INDE tem acerca das questões educacionais da Guiné-Bissau, que passam desde a formação docente até a elaboração de currículos, programas e materiais didáticos para as diferentes disciplinas escolares⁶⁰.

Concernentemente aos agentes financiadores para a produção de livros didáticos de Língua Portuguesa do terceiro e do quarto anos de escolaridade na Guiné-Bissau e que são objeto desta pesquisa, eles foram financiados pela Global

⁶⁰ Vale destacar que, nesta tese, trabalhamos exclusivamente com as séries didáticas destinadas aos alunos. Embora tenhamos buscado os livros do professor com o objetivo de nos apropriarmos de seus conteúdos para aprofundar a análise dos temas, não obtivemos acesso a esse material. Reconhecemos a relevância pedagógica do livro do professor; no entanto, ele não integra o corpus da pesquisa por duas razões principais: a delimitação dos dados da investigação e a indisponibilidade do material. Mesmo após tentativas de contato com diversos professores, não foi possível acessar o livro, nem mesmo para fins de descrição de sua organização.

Partnership for Education (GPE) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁶¹.

A GPE tem acima de 80 países como parceiros em todos os continentes, com os quais não só mantém interação, como também fornece financiamento, sobretudo, na área de educação. No que tange ao acesso à escola, a GPE afirma que trabalha com vista a propagar o ingresso à educação, sobretudo para as crianças mais marginalizadas, o que inclui também os refugiados e deslocados, em todos os países parceiros. Afirma ainda que tem fornecido financiamento e sustentado soluções para constituir sistemas educacionais imponentes e resilientes em países impactados por pobreza elevada ou por conflitos. Esse ato é feito para que as crianças, principalmente meninas, recebam educação de qualidade, a fim de contribuir na e para a construção de um mundo mais promissor e sustentável.

Quanto ao UNICEF, outra organização financiadora, ele está alinhado com o Quadro de Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (UNSDCF), dirigindo e contribuindo em esforços conjuntos, especialmente em matéria de impactos correlacionados com o desenvolvimento e a governança de capital humano. Além disso, promove e protege os direitos das crianças na Guiné-Bissau. Conforme dados do UNICEF, a Guiné-Bissau tem uma taxa de conclusão do ensino primário inferior a 30%. Ou seja, cerca de 30,7% de crianças em idade de ensino primário não frequentam a escola, o que se reflete especificamente em 10% nas áreas urbanas e mais de 36% nas zonas rurais. Assim sendo, o UNICEF salienta a sua preocupação não só com as questões relacionadas à saúde e à proteção de crianças, mas também demonstra um forte e incessante interesse em promover e contribuir na edificação de uma educação de qualidade na Guiné-Bissau.

Quanto às séries de livros didáticos que constituem nossos dados de pesquisa, é necessário, acima de tudo, pontuarmos o porquê da escolha das séries de determinados anos escolares. Escolhemos os livros didáticos das séries do terceiro e do quarto anos porque ambos os anos escolares são após os dois anos de alfabetização. Nesses anos, é previsto pelo sistema de ensino que as crianças já saibam ler e escrever (pelo menos, é o que se espera). Assim sendo, escolhemos os livros didáticos destinados a esses dois anos escolares, uma vez que nosso objeto

⁶¹ Disponível em: [Maria do Carmo Mendes lança livro sobre escritores dos PALOP \(uminho.pt\)](https://www.uminho.pt/maria-do-carmo-mendes-lanca-livro-sobre-escritores-dos-palop). Acesso em: 20 de maio de 2024.

de pesquisa – o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo do Ensino Básico da Guiné-Bissau – não envolve a alfabetização de modo particular, mas a concepção de sujeito, de linguagem e de ensino de língua portuguesa no livro didático de Língua Portuguesa.

No que se refere especificamente às séries didáticas de Português do terceiro e do quarto ano do Ensino Básico da Guiné-Bissau, a série didática *Nélio e os amigos* e a série didática *Histórias dos avós*, para cada ano escolar há um conjunto de três livros: dois destinados aos alunos e um direcionado ao professor⁶². Assim sendo, a coleção *Nélio e os amigos* destinada ao terceiro ano escolar é composta de um livro de leitura, um livro de exercícios, também chamado de caderno de exercícios, ambos destinados ao estudante, e um livro do professor, conforme Figura 3.

⁶² Para isso, resumimos/codificamos os dados em três códigos que representam livro de exercícios 1 e livro de exercícios 2 [LT 1 e 2], unidade 1, 2, 3 etc., [U 1, 2, 3 etc.], atividade 1 [AT 1 etc.]. Essas codificações servem para que possamos identificar em que livro didático se encontram os dados em análise, em que unidade são localizados e quais atividades representam.

Figura 3 – Contracapa *Nélio e os amigos*: livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano



Fonte: Barros, Ferreira e Mendes (2016 [1998]).

A série *Histórias dos avós* destinada ao quarto ano também segue a mesma lógica em relação aos livros do terceiro ano, isto é, há um livro de leitura, um caderno de exercícios, ambos destinados ao estudante, e um livro do professor, como constatado na Figura 4:

Quanto ao livro de leitura *Nélio e os amigos*, ele é composto por 29 textos (incluído contos e fábulas) e por uma seção de vocabulário, como observado no seu índice e na sua primeira capa, conforme Figura 5 e Figura 6.

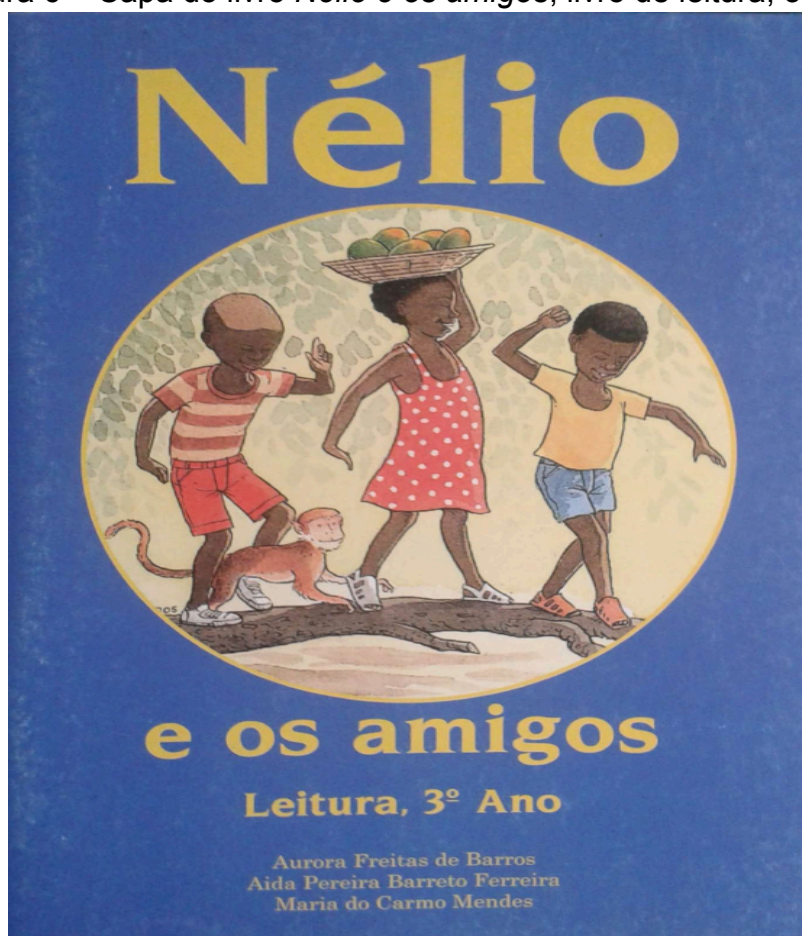
Figura 5 – Índice do livro didático *Nélio e os amigos*: livros de Língua Portuguesa do terceiro ano

Índice	
O primeiro dia de aulas.....	3, 4
Qual é a palavra?.....	5
O meu cãozinho.....	6, 7
A rainha das tartarugas.....	8, 9, 10
A bola de meia.....	11, 12
A esperteza do ratinho.....	13, 14
Os filhos da senhora Semana	15, 16, 17
O sapo to-ron-ton-ton.....	18, 19
Uma família trabalhadora.....	20, 21
Somos todos importantes.....	22, 23
O Bijú desdentado.....	24, 25
O velho avarento.....	26, 27
O prémio da esperteza.....	28, 29
O alfaiate vaidoso.....	30, 31
As máscaras.....	32, 33
Djafal é o meu nome.....	34, 35
A cabra-cega.....	36, 37
Quem vale mais.....	38, 39
O lobo e a vaca.....	40, 41, 42
O professor sabichão.....	43
O aniversário do camaleão.....	44, 45
Uma gota de água.....	46, 47
Pode-bem.....	48, 49, 50
A cigarra e a formiga.....	51, 52, 53
A morte das árvores.....	54, 55
O dia da árvore.....	56, 57
Canção da árvore.....	58
O menino africano.....	59
Um nome, uma lenda.....	60, 61
A minha Terra.....	62, 63
Vocabulário.....	64, 65, 66, 67, 68

Fonte: Barros; Ferreira; Mendes (2016 [1998]).

A seguir, na Figura 6, apresentamos a capa do livro de leitura do terceiro ano.

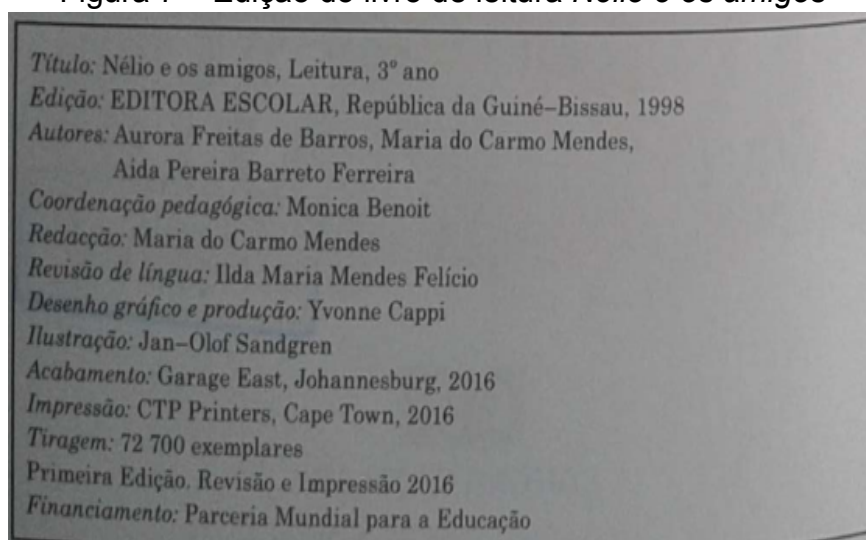
Figura 6 – Capa do livro *Nélio e os amigos*, livro de leitura, 3º ano



Fonte: Barros, Ferreira e Mendes (2016 [1998]).

No que concerne à edição e a impressão do livro de leitura *Nélio e os amigos*, há as seguintes informações: edição pela Editora Escolar em 1998 e primeira edição, revisão e reimpressão em 2016, conforme Figura 7, a seguir:

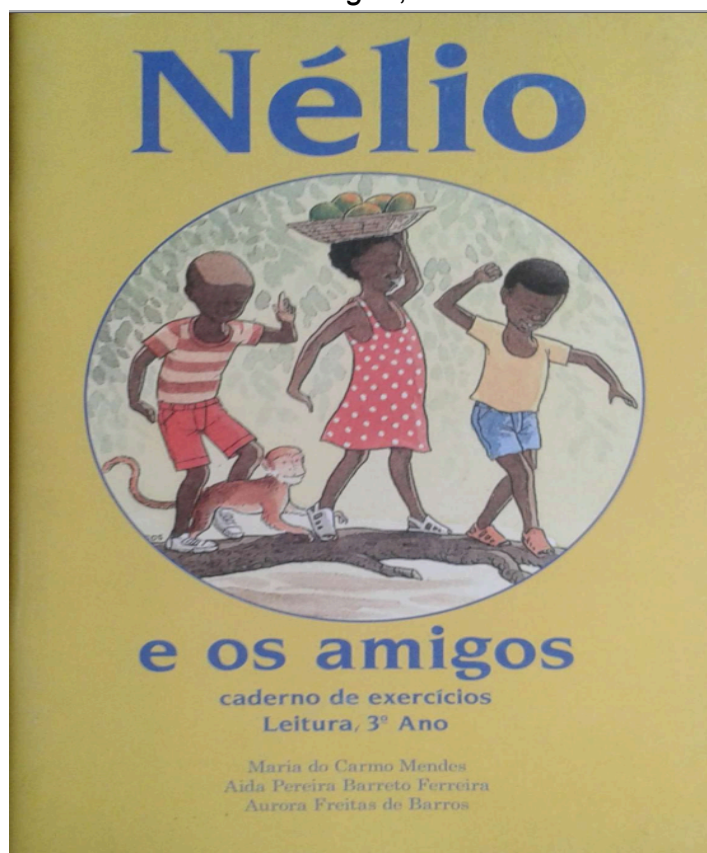
Figura 7 – Edição do livro de leitura *Nélio e os amigos*



Fonte: Barros, Ferreira e Mendes (2016 [1998]).

De igual modo, na Figura 8, a seguir, apresentamos a capa do livro de exercícios do terceiro ano, chamado de caderno de exercícios/leitura, como já dito.

Figura 8 – Capa do livro *Nélio e os amigos*, caderno de exercícios/leitura, 3º ano



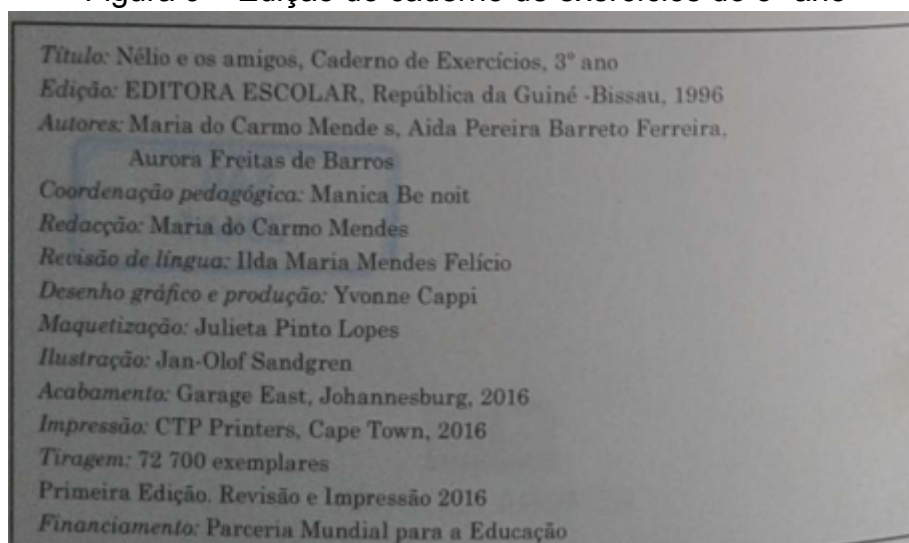
Fonte: Barros, Ferreira e Mendes (2016 [1998]).

Esse caderno de exercícios contém diversas atividades (exercícios) correspondentes aos números de histórias (contos e fábulas) do livro de leitura. Ou

seja, os números dos exercícios correspondem aos textos de leitura do livro de leitura, sendo que há diversos exercícios em cada um desses números, que englobam tanto avaliação da leitura quanto conteúdos gramaticais, como demonstraremos na subseção 5.2.

No que concerne à edição e a impressão desse caderno de exercícios, há as seguintes informações: edição pela Editora Escolar em 1996 e primeira edição, revisão e reimpressão em 2016, conforme Figura 9, a seguir:

Figura 9 – Edição do caderno de exercícios do 3º ano



Fonte: Barros, Ferreira e Mendes (2016 [1998]).

A seguir, na Figura 10, apresentamos o índice do livro Histórias dos avós: livro de leitura do quarto ano; bem como sua capa na Figura 10.

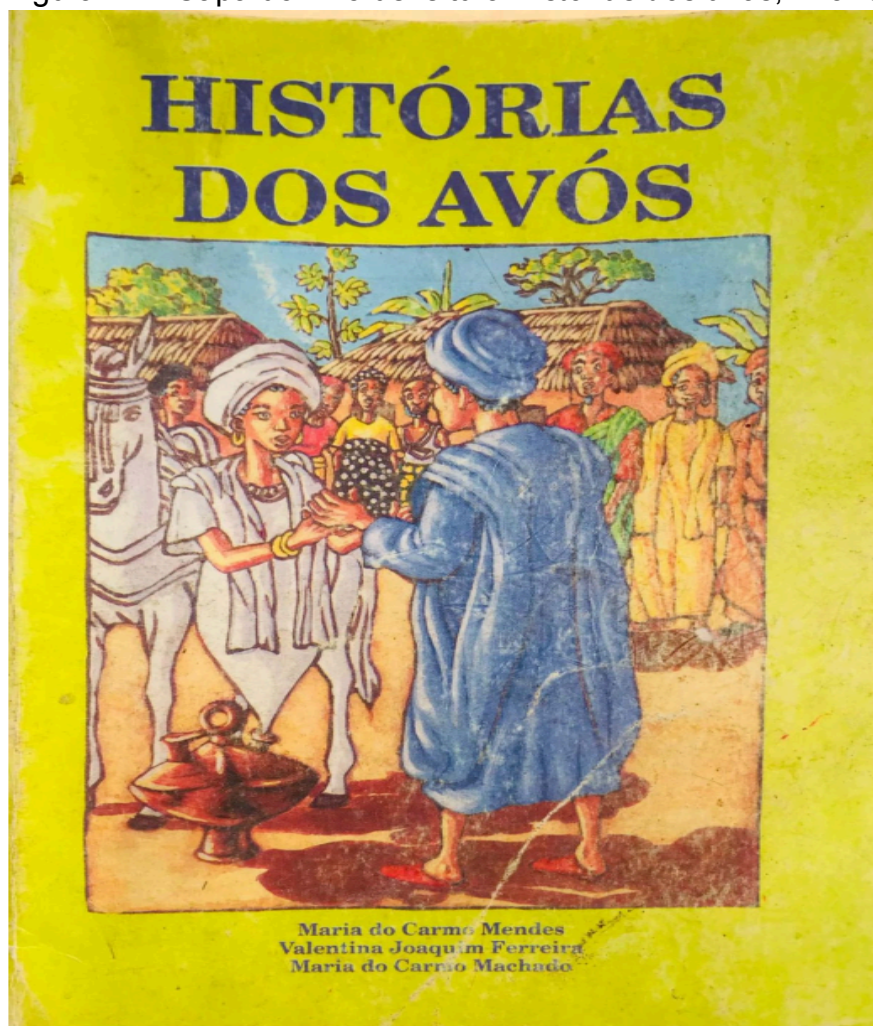
Figura 10 – Índice do livro de leitura do 4º ano

Índice	
Benê, a curiosa	3
A passagem de classe	4
Rumo a Binar	4, 5
A casa dos avós	7, 8
A noite de luar	9, 10
A esperteza da lebre	11, 12, 13
A <i>tchoca</i> espertalhona	14, 15
A alegria da Benê	16
O manguço e a lebre	17, 18, 19
A vingança do <i>djugudé</i>	20, 21, 22
As histórias do avô Tiago	23
O cão e o gato	24, 25
Os ovos da jibóia	26, 27, 28, 29, 30, 31
Uma noite diferente	32, 33
O prêmio de Petabe	34, 35
Nem tudo que brilha é ouro	36, 37, 38
<i>Nhara Siquido</i>	39, 40, 41
O pedido do Fausto	42
A menina do moringo	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
A última noite em Binar	52, 53
De novo em casa	54, 55, 56

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1996).

Pelo índice do livro de leitura do quarto ano, observamos que ele contém 21 textos, que são mais ou menos renúncias próximas às histórias que eram contadas às crianças nas comunidades, em épocas passadas.

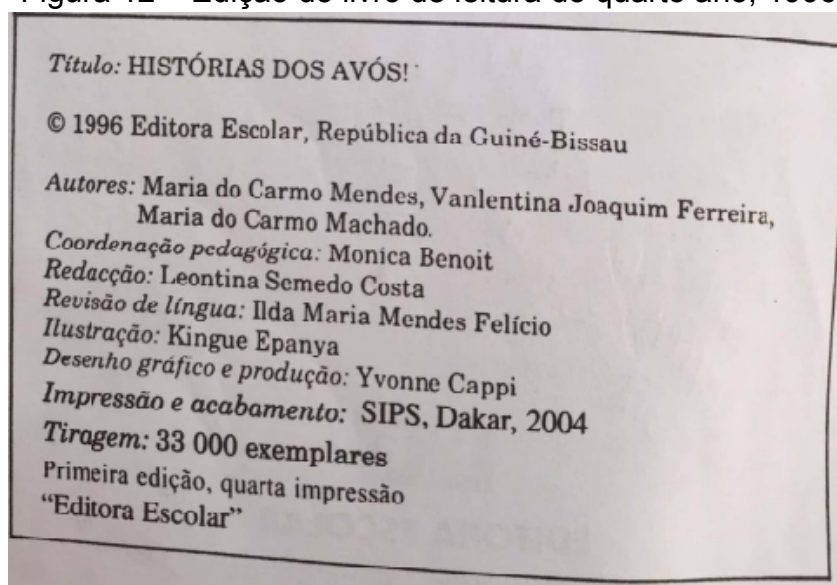
Figura 11 – Capa do livro de leitura *Histórias dos avós*, 4º ano



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1996).

Relativamente à edição e impressão desse livro de leitura, há a informação: foi editado pela Editora Escolar em 1996 e impresso e acabado pela SIPS em 2004, conforme Figura 12, abaixo.

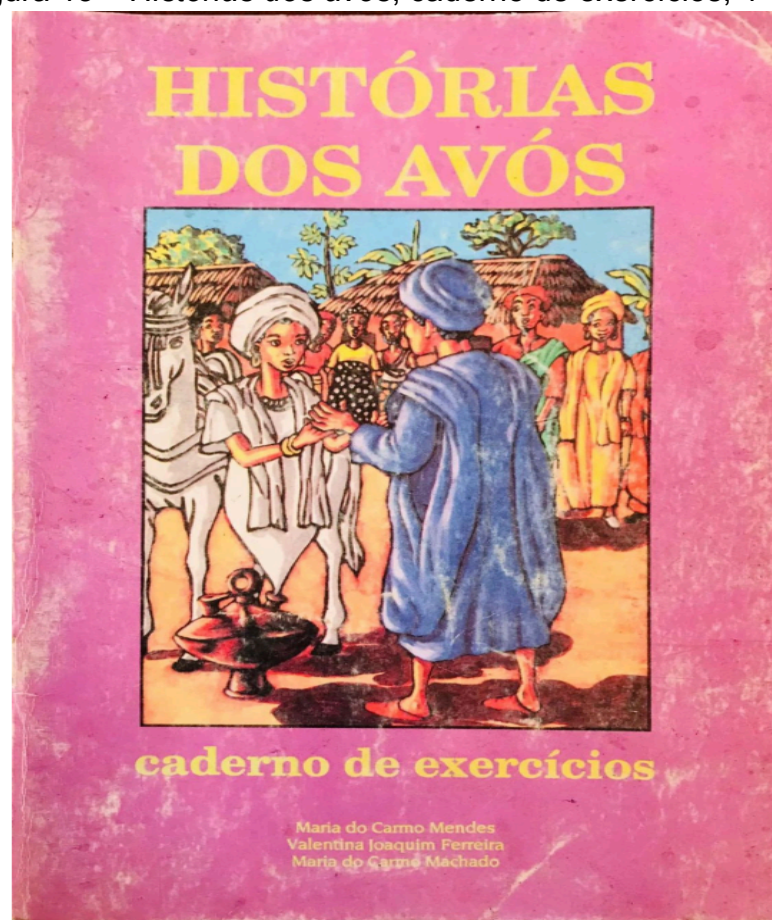
Figura 12 – Edição do livro de leitura do quarto ano, 1996



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1996).

Na Figura 13, abaixo, apresentamos a capa do caderno de exercícios do quarto ano.

Figura 13 – *Histórias dos avós*, caderno de exercícios, 4º ano



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1996).

Esse caderno de exercícios contém atividades (exercícios) correspondentes aos textos (contos e fábulas) do livro de leitura. Em outras palavras, os números dos exercícios correspondem com os textos de leitura do livro de leitura. E, no final deste caderno, há listas de vocabulários de alguns textos do livro de leitura.

No que concerne às autoras dessas duas séries didáticas, entramos em contato com algumas instituições na Guiné-Bissau, bem como fomos ao Ministério da Educação Nacional e ao INDE. Entretanto, não encontramos documentos sobre as autoras dessas séries didáticas. No Ministério da Educação Nacional, fomos informados de que os documentos não são conservados. A cada regime político, o diretor geral e ministro são trocados e os documentos acabam se perdendo por falta de compromisso etc. Esta é a realidade, e isso acaba afetando não só o Ministério da Educação Nacional, mas também pesquisadores que buscam informações para desenvolver suas pesquisas, como foi o nosso caso.

Por esse motivo, resolvemos utilizar outras formas de busca de acesso a informações sobre as autoras dessas duas séries, como, por exemplo, Google e Google Acadêmico.

As autoras da série *Nélio e os amigos* são Aurora Freitas de Barros, Maria do Carmo Mendes e Aida Pereira Barreto Ferreira. Encontramos informações somente a respeito da segunda autora:

Maria do Carmo Mendes é doutorada em Literatura Portuguesa pela UMinho. Nesta universidade é, desde 1992, professora e investigadora do ILCH, no qual foi também vice-presidente entre 2016 e 2020. É ainda investigadora do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa. Foi professora convidada na Universidade Linguística Estatal de Moscovo (Rússia) e na Universidade de Holguín (Cuba). Publicou ensaios sobre 15 escritores portugueses, como Luís de Camões, Almada Negreiros, Miguel Torga, Teolinda Gersão e José Régio, além de uma dezena de livros, como "Mito de Don Juan e Donjuanismo na Literatura e no Cinema", "Narrativas de Viagens", "Literatura Fantástica e Policial" e "Influências Clássicas na Literatura Portuguesa Contemporânea". As suas publicações recentes são "Idades da Escrita. Estudos sobre a Obra de Agustina Bessa-Luís" e "Ecocriticism. Literature, Arts and Ecological Environment"⁶³.

As autoras da série didática *Histórias dos avós* são Maria do Carmo Mendes, Valentina Joaquim Ferreira e Maria do Carmo Machado. Como podemos observar, a

⁶³ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. A pandemia de Covid-19 provocou uma desaceleração econômica em diversos países, incluindo a Guiné-Bissau. No caso guineense, observou-se uma redução significativa na capacidade de produzir bens nacionais, destacando-se a queda na produção de castanha de caju, um dos principais produtos de exportação do país.

autora Maria do Carmo Mendes participou da produção das duas séries. Ademais, como na série anterior, não entramos informações acerca das duas outras autoras dos livros do quarto ano.

Em suma, na quarta subseção apresentamos os pressupostos metodológicos e os dados da pesquisa. Em um primeiro momento, tratamos da pesquisa qualitativa e da abordagem interpretativista, uma perspectiva inserida na área da Linguística Aplicada. Em seguida, abordamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, estabelecendo uma estreita relação entre ambas, uma vez que servem de base para o aprimoramento deste estudo. Assim, utilizamos textos científicos (livros, artigos etc.) de modo mais extensivo, como fundamento para o desenvolvimento desta investigação.

Posteriormente, discutimos a investigação sob a abordagem ADD, apresentando como as pesquisas lidam com os dados e ressaltando que estes, de modo algum, são neutros. Também realizamos a apresentação dos dados desta pesquisa, na qual apontamos a função do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação Nacional, órgão vinculado ao Ministério da Educação Nacional, responsável por legitimar os livros que devem ou não ser utilizados na esfera escolar da Guiné-Bissau. Em seguida, apresentamos as instituições financiadoras responsáveis pela produção dos livros didáticos com os quais trabalhamos. Finalmente, apresentamos os dados de pesquisa.

Feitas as considerações sobre os procedimentos metodológicos, bem como apresentados os dados de pesquisa, na próxima seção apresentaremos os resultados da pesquisa empreendida.

5 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, DE SUJEITO E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES DIDÁTICAS *NÉLIO E OS AMIGOS* E *HISTÓRIAS DOS AVÓS*

Nesta seção apresentamos os resultados da análise dos dados, isto é, respondemos à nossa questão de pesquisa: Qual a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua que balizam o ensino de língua portuguesa na série didática *Nélio e os amigos* e na série didática *Histórias dos avós*, livros didáticos Língua Portuguesa da educação formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense; e como essas concepções incidem ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação?

Assim sendo, após a análise dos dados e da observação das suas regularidades, realizada à luz do nosso referencial teórico sobre a linguagem e sujeito e sobre o ensino de língua portuguesa; e do cronotopo do ensino na Guiné-Bissau e da realidade linguística do país, organizamos esta seção em quatro subseções para a apresentação dos resultados da pesquisa empreendida. Na primeira subseção, apresentamos os resultados da análise dos dois livros de leitura. Na segunda, os resultados de análise dos dois livros de exercícios. Na terceira subseção, relacionamos os resultados da pesquisa aos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, a fim de verificar se há, ou não, diálogo entre os programas de ensino e os livros analisados. Na última subseção, relacionamos esses resultados ao discurso da tradição no ensino de línguas.

5.1 OS LIVROS DE LEITURA: OS TEXTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Esta subseção é dedicada especialmente à apresentação da análise dos dois livros de leitura: o do 3º ano, *Nélio e os amigos*; e do 4º ano, *Histórias dos avós*. Vale salientar que ambos os livros reúnem uma diversidade de textos, dos quais se destacam textos dos gêneros do discurso *conto* e *fábula*, que refletem e refratam a cultura local, conforme os pressupostos do conceito de linguagem e de ideologia de Volóchinov (2019 [1929]). Ou seja, são textos cujas histórias retratam aspectos da cultura guineense.

Sendo assim, podemos considerar que a esfera escolar, a disciplina escolar Língua Portuguesa e, sobretudo, as duas séries didáticas de leitura produzidas pelas autoras podem ser compreendidas como *cronotopos*, conforme a concepção de Bakhtin (2002 [1920–1974]). Para o autor, os pequenos cronotopos operam como elementos específicos que se articulam aos grandes cronotopos em uma interação precisa e detalhada. Estes últimos, por sua vez, funcionam como espaços unificadores que integram os diversos cronotopos menores.

Nesse contexto, as autoras, por meio da criação de personagens como Nélio e seus amigos, Benê, seus pais e avós, inseridos nos dois livros didáticos, tecem a unidade de todos os textos apresentados para a leitura, ou seja, cada livro de leitura é tecido como um enunciado no qual se inserem outros enunciados criados ou reenunciados (os textos de leitura), que constroem pequenos cronotopos que evocam narrativas vinculadas à tradição oral. Ou seja, as histórias apresentadas nesses livros, tecidas em torno da criação das personagens e suas histórias, constituem um *cronotopo maior*, materializado nos dois grandes enunciados, os dois livros de leitura, dentro do qual múltiplos pequenos cronotopos se organizam, cada um marcado por um espaço-tempo específico e uma narrativa singular, materializados nesses enunciados reenunciados pelas autoras das séries didáticas.

Um desses cronotopos maiores é o livro *Nélio e os amigos: Leitura, 3º ano*, que reúne diversos pequenos cronotopos, como no texto *O primeiro dia de aulas*, em que se narra a ida de Nélio à escola com seu amigo Nandinho. Outro exemplo é o texto *A bola de meia*, que apresenta um cronotopo diferente, envolvendo Nélio, seu tio Cartiba, Iagó e outros colegas, com características narrativas distintas, mas ainda centrado em torno da personagem Nélio, o que reforça a unidade do cronotopo maior por meio da multiplicidade de pequenos cronotopos.

O outro *cronotopo maior* é constituído pelo livro *Histórias dos avós: Leitura, 4º ano*. As histórias criadas e, em alguns casos, reenunciadas pelas autoras dessa série didática constituem, sem dúvida, os *pequenos cronotopos* e seus enunciados, pois estão situadas em espaços e tempos específicos, articulando-se dentro do contexto narrativo mais amplo dos dois livros. É em torno da personagem Benê que todos os textos se orientam. Alguns exemplos ilustram essa relação entre cronotopos maiores e menores. O texto *Benê, a curiosa* retrata a vida de uma criança que vive em Bissau, capital da Guiné-Bissau, e que demonstra constante

interesse em compreender o mundo ao seu redor. Trata-se de um pequeno cronotopo situado nas esferas escolar e familiar, onde se articulam aspectos da infância e da curiosidade como forma de conhecimento. Outro exemplo é o texto *Rumo a Binar*, no qual se narra a história da Benê e a promessa feita por sua mãe: caso fosse aprovada, passaria as férias em Binar. A narrativa se concretiza com a ida das personagens ao interior do país, constituindo assim outro pequeno cronotopo, que articula tempo, espaço e valores familiares. Já o texto *Os ovos da jibóia* representa um pequeno cronotopo de natureza diferente: uma fábula protagonizada por animais, como a lebre, o lobo e seus filhos, que roubam os ovos de uma jibóia. Essa história, marcada por elementos da tradição oral da Guiné-Bissau, exemplifica a presença de cronotopos e seus enunciados reenunciados, que preservam e propagam narrativas populares por meio do livro didático.

Dessa forma, pode-se afirmar que os dois livros de leitura das séries didáticas analisadas são fortemente marcadas pela coexistência entre *cronotopos maiores* (os livros de leitura), com seus objetivos didáticos, e *pequenos cronotopos* (as histórias que compõem os livros de leitura), que evidenciam uma construção narrativa situada em tempos e espaços historicamente definidos pelas autoras, refletindo aspectos culturais e sociais do contexto guineense.

Na subseção a seguir, abordaremos mais detalhadamente a natureza desses textos, explorando suas características e implicações no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

5.1.1 Aspectos do conteúdo temático: a relação dialógica com a cultura local

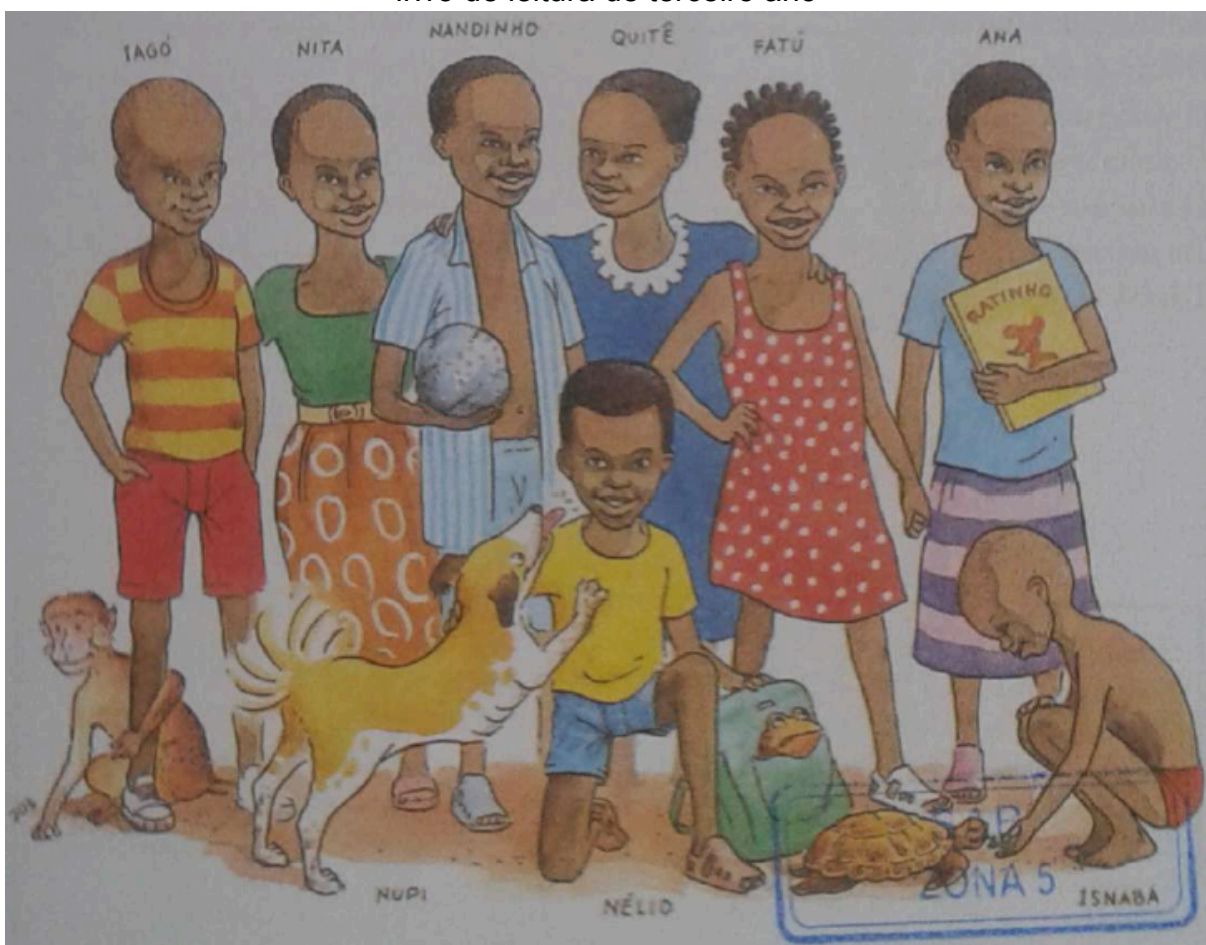
O livro *Nélio e os amigos: Leitura, 3º Ano* é voltado à valorização da cultura guineense, buscando dialogar com questões históricas e identitárias da Guiné-Bissau. Além de abordar elementos ligados à esfera socioideológica dos sujeitos situados, a obra também reflete e refrata (Volóchinov, 2018 [1929]), de forma significativa, práticas culturais orais propagadas de geração em geração.

O livro apresenta um enunciado geral, que gira em torno da personagem principal, Nélio, e de seus amigos: Tiago, Nita, Nandinho, Quitê, Fatú, Ana e Isnaba, que protagonizam diversas histórias ao longo do livro. Além das personagens

humanas, o livro inclui também animais que compartilham o mesmo espaço de convivência, como Nupi (um cãozinho), uma tartaruga e um macaco, reforçando a conexão com o ambiente natural e com elementos da oralidade popular.

Para isso, apresentamos a Figura 14, que apresenta uma das primeiras imagens de Nélio e seus amigos, com o objetivo de situar os leitores quanto à configuração imagética das personagens nos livros de leitura do terceiro ano, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 14 – Nélio e seus amigos, uma foto conjunta com as personagens do livro de leitura de terceiro ano



Fonte: Barros; Ferreira; Mendes (2016 [1998]).

As histórias do livro são organizadas em torno dessas personagens, que, mesmo não aparecendo em todos os textos, estão presentes na maioria deles, funcionando como eixo articulador dos textos criados ou reenunciados. Assim, o livro constrói um universo ficcional coerente e culturalmente enraizado, no qual as personagens servem como mediadores simbólicos entre a tradição oral familiar/local e a esfera escolar.

Assim sendo, no livro de terceiro ano: *Nélio e os amigos: leitura, 3º Ano*, os textos apresentados para as aulas de leitura apresentam diversos conteúdos da cultura guineense e da cultura local, como, por exemplo, o primeiro texto, intitulado *O primeiro dia de aula*. Embora esse texto seja de autoria das próprias autoras do livro didático, ele busca, de certa forma, retomar os aspectos da cultura guineense. O texto trata de situações comuns no contexto local, como o reencontro entre colegas no início do ano letivo, quando é habitual que amigos esperem uns pelos outros para irem juntos à escola. Além disso, o texto resgata uma prática cultural significativa: o consumo da papa de milho preto. Essa referência aparece claramente no trecho: “Nélio comia a papa de milho preto [...]” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 3). Essa escolha temática não é aleatória: compreende-se que, na Guiné-Bissau, o milho preto é amplamente cultivado e utilizado na preparação da papa, consumida frequentemente no café da manhã. Assim, o texto mobiliza uma prática alimentar cotidiana como forma de valorizar a cultura local do sujeito aprendiz. A língua, nesse contexto, é utilizada como um modo de valorização axiológica da cultura guineense. Nesse sentido, conforme argumenta Volóchinov (2018 [1929]), todo signo é ideológico, e a linguagem, como signo ideológico por excelência, reflete e refrata a realidade. O texto, portanto, não apenas representa práticas culturais, mas também as reconfigura e as valoriza por meio da linguagem na esfera escolar.

O segundo texto *Qual é a palavra?* é uma produção original/própria das autoras do material didático e tem como principal finalidade abordar reflexivamente o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se, portanto, de um texto voltado para a demonstração de como se forma e se escreve determinada palavra, conforme se observa no excerto: “Olá, amigos, querem ver que eu já sei ler?” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 5), seguido de explicações como: “Junto somente a letra ‘m’ com o ‘ã’ e o ‘e’. A minhoca em cima do ‘a’ chama-se til” (p. 5). Diferentemente do texto anterior, este não apresenta uma proposta de resgate ou valorização de elementos histórico-culturais da Guiné-Bissau. Seu foco está restrito ao aspecto técnico da alfabetização, ou seja, a codificação e a decodificação de palavras, sem inserir referências socioculturais que dialoguem com o contexto local do aluno.

O terceiro texto, *O meu cãozinho*, é uma narrativa de autoria das próprias autoras do livro didático, cujo objetivo é apresentar às crianças questões sociais relacionadas ao cuidado com os animais de estimação. Embora não trate especificamente de aspectos culturais locais, a história contribui para a formação ética e afetiva dos sujeitos aprendizes, ao abordar o cotidiano de Nupi, o cãozinho que pertence a Nélio. A narrativa parece orientar as crianças a desenvolverem empatia e responsabilidade em relação aos animais, uma vez que, em muitas situações, eles são negligenciados ou maltratados. Assim, ao trazer uma história marcada pelo afeto, as autoras possivelmente buscam sensibilizar os alunos leitores para a importância do cuidado e da valorização dos animais de estimação. O assunto tratado pelo texto, além de ser objeto do ensino da leitura, objetiva incidir responsivamente sobre os comportamentos dos estudantes face aos animais de estimação.

O quarto texto, *A rainha das tartarugas*, reenuncia uma fábula local, dado que provém da cultura oral guineense. Essa prática, marcada por sua tradição entre diferentes gerações, é apropriada pelas autoras com o intuito de inseri-la no processo de ensino e aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo em que promove o sentimento de pertencimento e representatividade entre as crianças. Ao reconhecerem elementos de sua própria cultura na escola, os alunos sentem-se mais acolhidos e valorizados enquanto sujeitos sociais. Ademais, como já conhecem essa fábula na esfera familiar, esse conhecimento é valorizado na aprendizagem da leitura, uma vez que o aluno vem com seus enunciados já ditos, que entram em relação dialógica com o texto no ato da leitura.

Essa fábula narra a história de uma tartaruga que, certo dia, ao olhar para o céu, expressa o desejo de voar até lá. Dois morcegos, ao ouvirem seu anseio, decidem ajudá-la: arranjam uma vara e pedem que a tartaruga a segure com a boca para que possam levá-la. Durante o voo, algumas crianças que brincavam a avistam e comentam: “Olhem a tartaruga! Como ela está bonita. Ela parece a rainha das tartarugas.” “Vaidosa, a tartaruga exclama: – Oh! Sim! Sou rainha! — e, ao abrir a boca para responder, solta a vara e começa a cair: [...] cair, cair, cair...” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 10). Essa fábula reflete e refrata a cultura guineense (Volóchinov, 2019 [1929]), ao reenunciar um elemento da tradição oral local e inseri-lo no livro didático. Ao reenunciar esse enunciado no livro escolar, as

autoras não apenas promovem o ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa, mas também valorizam uma prática cultural historicamente passada por gerações. Nesse sentido, vemos o funcionamento da língua como um signo ideológico, pois além de mediar a interação, também carrega e ressignifica valores culturais na esfera escolar. Por outro lado, por se tratar de um enunciado veiculado pela cultura familiar, ele funciona como um já dito que auxilia na aprendizagem da língua escrita, uma vez que os alunos conhecem o conteúdo do texto.

O quinto texto, *A bola de meia*, retrata uma prática cultural guineense por meio da representação de situações do cotidiano local, como se observa no trecho: “Os meninos de Canhabaque queriam fazer um torneio de futebol. Mas não tinham bola” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 11). Diante da falta de recursos, as personagens recorrem à criatividade: “Era preciso arranjar meias velhas, retalhos velhos, pedaços de esponja, linha e agulha” (p. 12). Essa narrativa resgata memórias comuns da infância de muitas crianças guineenses, especialmente em contextos de limitação financeira, quando a fabricação artesanal da bola de meia é uma alternativa recorrente. Trata-se, portanto, de um texto que não apenas ensina a ler e a escrever, mas que também traz à tona os saberes locais e valoriza práticas culturais vivenciadas pelos alunos. Nessa perspectiva, *A bola de meia* reflete as condições sociais da infância guineense e refrata essas experiências de forma valorizada na esfera escolar, reacentuando a importância da cultura local no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

O conto *A esperteza do ratinho* é um texto de autoria das próprias autoras do livro didático, cuja principal finalidade é trazer uma lição de moral às crianças. A história gira em torno de Ana, uma senhora que enfrentava a presença de muitos ratos em sua residência. Para resolver o problema, “[...] certo dia, ela arranjou um bom caçador de ratos: um gato muito grande” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 13). Trata-se de um texto que, além de servir para o ensino da leitura, sugere uma solução prática para um problema comum no cotidiano, isto é, a infestação de ratos. Ao apresentar o gato como alternativa para afastar os roedores, o texto dialoga com práticas culturais e sociais conhecidas pelas crianças guineenses, contribuindo também para a construção de saberes populares. O texto reforça, assim, a importância de inserir no livro didático situações que fazem parte da esfera sociocultural dos alunos, favorecendo sua identificação com os conteúdos

trabalhados em sala de aula, o que contribui para o ensino da leitura, uma vez que o texto parte de um horizonte social conhecido pelos alunos.

O texto *Os filhos da senhora Semana* apresenta os nomes e funções dos dias da semana, personificados como filhos da senhora Semana: Domingo, Segunda, Terça, Quarta, Quinta, Sexta e Sábado (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 15). Trata-se de um texto de autoria própria das autoras, que, embora ficcional, incorpora aspectos sociais e culturais locais por meio da nomeação dos dias da semana, elementos com os quais as crianças possivelmente se identificam. As autoras apresentam esses nomes de maneira refratada e axiologizada, conforme os pressupostos da filosofia da linguagem de Volóchinov (2018 [1929]). Segundo o autor, a linguagem não é neutra: ela reflete e refrata a realidade social. Portanto, o signo linguístico é sempre ideológico, pois está atravessado por valores, sentidos sociais e posições axiológicas. Sendo assim, o texto evidencia traços identitários da cultura local, que costuma nomear as pessoas pelos dias da semana, e convida as crianças a reconhecerem-se nos nomes dos dias da semana. Assim, a linguagem literária se torna um espaço de mediação entre o mundo e a criança, promovendo identificação, pertencimento e sentido.

O texto *O sapo to-ron-ton-ton* configura-se como uma reenunciação de uma fábula de tradição oral guineense, tradicionalmente contada às crianças durante a noite. A narrativa gira em torno de uma festa que acontece no céu, local inacessível para o sapo, já que ele não pode voar. No entanto, ao ver *djambatutu* pegar seu tambor, “[...] o sapo, zás! Enfiou-se lá dentro” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 18), conseguindo assim participar da festa de forma criativa e astuta. A escolha das autoras por reenunciar essa fábula dentro do livro didático reenuncia e retextualiza a narrativa oral em um novo suporte — a escrita — e permite que ela circule em outros contextos e com novas finalidades. Segundo Bakhtin (2016 [1979]), o enunciado é a unidade concreta da comunicação discursiva, sempre situada no interior das ideologias e constituída a partir de vozes sociais diversas. Para o autor, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (p. 26), o que significa que todo dizer se relaciona com outros já ditos. Portanto, a retextualização da fábula oral guineense no livro didático é um exemplo de reenunciação: um novo enunciado que reenuncia discursos anteriores, ressignificando-os. Através dessa estratégia, o texto preserva elementos da tradição

oral e, ao mesmo tempo, insere-os em uma nova cadeia discursiva, agora na esfera escolar, com o objetivo do ensino da leitura.

O texto *Uma família trabalhadora* é uma fábula de autoria própria das escritoras do livro de leitura, Barros, Ferreira e Mendes (2016 [1998]). Nele, são abordadas situações do cotidiano doméstico, destacando o trabalho realizado dentro de casa. As personagens da narrativa são objetos animados, como a vassoura, a pá, o balde e o pano, que desempenham suas funções com responsabilidade e cooperação: “A vassoura varria todo o lixo e arrumava-o num lugar. A pá apanhava-o e ia deitá-lo no lugar destinado. O balde e o pano trabalhavam sempre juntos em companhia dos pais” (2016 [1998], p. 20). Embora seja uma narrativa ficcional, o texto apresenta um tom educativo. Ele aborda o reconhecimento do valor do trabalho doméstico e dos instrumentos utilizados para realizá-lo, contribuindo para a organização, cooperação e divisão de tarefas.

O texto *Somos todos importantes* é uma fábula de tradição oral guineense, reenunciada pelas autoras no livro didático. Trata-se de uma narrativa contada às crianças que valoriza elementos da cultura alimentar local, especialmente os ingredientes do caldo de *mancarra*, prato típico da Guiné-Bissau. Na história, os ingredientes disputam entre si o seu valor para a elaboração do prato, exaltando sua importância e função no preparo da comida. Isso é exemplificado no seguinte trecho: “Um dia a mancarra encontrou-se com o arroz. Este começou a gabar-se: eu sou o maior, ninguém vive sem mim. – Cala-te, arroz! Sem mim tu não serves para nada” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 22). Além de promover o ensino da leitura, o texto atua como instrumento de valorização das práticas culturais e saberes tradicionais, orientando as crianças sobre os ingredientes e modos de preparo do prato típico. Ao integrar elementos da culinária guineense à narrativa literária, o texto reafirma a importância da cultura local no processo educativo, promovendo o reconhecimento das práticas alimentares como parte da identidade cultural. Assim, a fábula, ao mesmo tempo em que diverte e informa, também demonstra ideologias ligadas à valorização do saber local e ao reconhecimento dessas culturas como fundamentais na formação das crianças.

O texto *O bijú desdentado* é uma fábula de criação própria, elaborada pelas autoras com a intenção de propagar uma lição moral voltada à saúde e aos hábitos alimentares das crianças. A narrativa trata de um rato chamado Bijú, o mais novo da

família, que “[...] fugia sempre da toca para se juntar com os ratinhos da cidade [...]. Porque na cidade comia muitos doces e queijos” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 24). A história adverte sobre os riscos do consumo excessivo de doces, utilizando um enredo divertido para promover hábitos saudáveis. Diferentemente de outras fábulas presentes no livro, essa narrativa não apresenta, de forma clara, elementos culturais ou sociais específicos da realidade guineense. Sua construção está mais voltada ao cumprimento de um objetivo pedagógico, isto é, contribuir para o ensino e aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo em que aborda um tema de relevância para a educação infantil, a saúde bucal e a alimentação equilibrada. Ainda assim, mesmo sem uma forte marcação cultural local, o texto se insere na proposta do livro de utilizar a literatura como ferramenta didática, mobilizando o imaginário infantil e promovendo a formação de valores. A fábula cumpre, portanto, um papel no processo de aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, na construção de saberes voltados ao bem-estar físico das crianças.

O texto *O velho avarento* é uma fábula de tradição oral, reenunciada pelas autoras. A história gira em torno de um velho que colecionava moedas e as escondia, revelando um comportamento avarento. “Um dia, o macaco, sentado no peitoril da janela, observava as pessoas a passar. Nisto, viu o vizinho do lado a dar esmola a um pobre [...]. Apanhou as moedas do dono e pôs-se a imitar o vizinho” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 26). Essa fábula não é de autoria própria das escritoras, mas uma reenunciação de uma história popular que circulava entre as crianças. Sua presença no livro representa uma forma de valorização dos saberes tradicionais, agora inscritos na linguagem escrita e inseridos na esfera escolar. Assim, a fábula funciona como uma ponte entre os discursos do cotidiano familiar e o da esfera escolar, promovendo uma continuidade entre o saber popular e o conhecimento sistematizado da esfera escolar.

O conto *O prêmio da esperteza* narra a história de um homem que se vangloriava de ser o mais esperto de todos e prometia uma vaca àquele que conseguisse provar o contrário. Certo dia, ao ouvir falar de um homem ainda mais inteligente, decide procurá-lo. Ao chegar à sua casa, encontra apenas o filho do homem, e pergunta: “Onde está o teu pai?” A criança responde: “Anda a puxar a bolanha para mais perto de casa.” O homem retruca, surpreso: “Tu não estás bom da cabeça! Como é possível mudar uma bolanha de um lugar para outro?” (Barros;

Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 28). A criança então explica, com clareza, o sentido de sua fala, o que faz o homem reconhecer que, se o filho já era tão inteligente, o pai devia ser ainda mais. Esse conto é uma história popular guineense contada às crianças, que foi reenunciada no livro didático com o objetivo de integrar saberes do cotidiano ao processo de ensino e aprendizagem formal da leitura. Ele reflete e refrata a realidade social guineense, pois carrega valores, visões de mundo e posicionamentos sociais.

O conto *O alfaiate vaidoso*, de criação própria das autoras, narra a história de um alfaiate que, além de vaidoso, se mostrava destemido, ou, ao menos, assim queria parecer. Em determinado momento, ele é confrontado pelo rei: “Por isso, [o rei] mandou chamar o alfaiate e perguntou-lhe: – É verdade que pode matar sete de uma vez? – Sim, meu rei – respondeu o vaidoso” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 30). No desfecho da narrativa, descobre-se que tudo não passava de uma mentira, o alfaiate, na verdade, não tinha qualquer experiência com guerras ou sequer sabia montar a cavalo. Esse conto não apresenta marcas culturais locais da Guiné-Bissau. Ele não reenuncia uma história da tradição oral guineense, nem traz elementos linguísticos ou sociais que reflitam a realidade cotidiana das crianças daquele contexto. Ainda assim, a narrativa enuncia valores universais como a vaidade, a mentira e suas consequências e, dessa forma, promove uma espécie de fusão cultural, trazendo elementos de outras tradições culturais para a esfera escolar guineense.

O conto *As máscaras*, constitui-se como uma reenunciação de práticas culturais guineenses ligadas ao período carnavalesco, especialmente no mês de fevereiro. Essa época é marcada pela mobilização de crianças e jovens na confecção de máscaras que retratam aspectos do cotidiano local. A construção dessas máscaras não se limita ao aspecto estético, mas possui também uma forte dimensão político-social: muitas vezes, elas satirizam figuras públicas ou denunciam comportamentos que contrariam os princípios democráticos. É exatamente nesse contexto que o carnaval surge na Idade Média: embora, na Guiné-Bissau, haja manifestações carnavalescas com raízes na cultura local, é possível afirmar que o carnaval foi trazido pelos colonizadores, já que se trata de uma prática originalmente europeia. Ou seja, o carnaval representa, de certo modo, uma forma simbólica de destronamento temporário entre as classes sociais, permitindo que a classe

dominada satirize e ridicularize a classe dominante, uma inversão momentânea das hierarquias sociais (Bakhtin, 2010 [1987]). Essa crítica social por meio da arte popular é um traço marcante do carnaval guineense, evidenciando como a cultura local se manifesta em formas simbólicas. A fala de uma das personagens, “Nós temos que começar a preparar as nossas máscaras. Quero ganhar o concurso de máscaras, este ano” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 32), demonstra o envolvimento ativo das crianças nesse processo e reforça a função educativa e identitária da prática. Dessa forma, o conto contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, ao articular a linguagem com práticas culturais autênticas, promovendo também a valorização da identidade e da expressão social dos estudantes na esfera escolar.

O conto *Djafal é o meu nome* é uma narrativa que reflete e refrata (Volóchinov, 2018 [1929]) a esfera social e cultural da Guiné-Bissau. A história, contada por uma mãe ao filho, resgata um saber oral tradicional e cria um elo entre a criança-leitora e sua realidade, promovendo identificação cultural e afetiva. No enredo, o peixe *djafal* chega atrasado à distribuição das espinhas e, por isso, não recebe nenhuma. Triste, esconde-se e começa a chorar: “– Quando se estava a distribuir as espinhas aos peixes, o djafal chegou atrasado. Muito triste, escondeu-se num canto, chorando. Não tinha conseguido nenhuma espinha” (p. 34). Tocadas pela sua tristeza, outras criaturas oferecem-lhe espinhas, o que faz com que ele acabe ficando com muitas espinhas que o define até hoje. A história, além de propor uma explicação simbólica para uma característica do peixe *djafal*, reforça valores como solidariedade, empatia e partilha, muito presentes na cultura guineense.

O texto *A cabra-cega*, apresenta uma brincadeira tradicional praticada por adolescentes guineenses em seus momentos de lazer, provavelmente oriunda da cultura portuguesa. Trata-se de uma prática cultural local, enraizada na oralidade e na vivência comunitária, que promove o fortalecimento de laços sociais e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento. Essa dimensão pode ser observada no seguinte excerto: “Uma pergunta desconfiada: – Não estás a ver mesmo nada, Nita? – Nada, nadinha – respondeu a cabra-cega. Então os jogadores começaram a perguntar: – Cabra-cega, para onde vais?” (p. 37). A inclusão dessa brincadeira no livro didático representa uma estratégia de valorização das práticas culturais dos alunos, ao tematizar na esfera escolar atividades comuns da esfera

doméstica e comunitária. A narrativa retoma algo que já foi dito e vivido culturalmente, agora com um novo propósito: formar estudantes leitores.

A fábula *Quem vale mais* é uma narrativa de criação própria das autoras. Nela, os protagonistas são dois elementos fundamentais da natureza: o sol e a chuva. Ambos decidem “medir forças” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 38), numa disputa simbólica que visa demonstrar sua relevância para o equilíbrio ambiental e o bem-estar da humanidade. Por meio desse enredo, a fábula busca ensinar às crianças que cada elemento natural possui sua função essencial e que não há superioridade entre eles. O sol e a chuva, embora diferentes, são igualmente importantes para o crescimento das plantas e a manutenção da vida. A narrativa, portanto, promove valores como respeito à natureza, equilíbrio e cooperação, afastando-se de uma lógica competitiva para valorizar a complementaridade.

A fábula *O lobo e a vaca* é uma reenunciação de uma narrativa popular contada pelos mais velhos às crianças, especialmente à noite. Trata-se de uma história muito conhecida, em que o lobo, figura recorrente como símbolo da esperteza maliciosa, sempre termina por se dar mal. Neste caso, a fábula começa com o lobo à procura de alimento, até que, distraído, cai em um poço. Em desespero, grita por socorro ao ouvir os passos de uma vaca: “Um lobo andava à procura de alimento e distraído caiu num poço. Nessa aflição, apareceu uma vaca. O lobo, ouvindo os passos dela, começou a gritar: – Acudam-me por favor que eu moro” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 40). Após ser ajudado pela vaca, o lobo muda de atitude e tenta devorá-la, mas, no final, uma lebre intervém e o lobo acaba sendo punido por sua ingratidão. Essa narrativa, marcada por uma moralidade simples e eficaz, é uma expressão da sabedoria popular guineense. Talvez as histórias que envolvem o lobo e a lebre tenham se originado no contexto português ou europeu; contudo, o que sabemos é que a cultura oral guineense é fortemente marcada por essas narrativas, que fazem parte da própria história do país. Isso porque, na Guiné-Bissau, há uma significativa presença desses animais nas matas locais. Sua reenunciação no livro didático permite o resgate de um imaginário literário coletivo construído na oralidade, agora axiologizado em meio escrito e pedagógico. Trata-se, portanto, de uma ocorrência discursiva que, conforme Bakhtin e Volóchinov (2018 [1929]), se inscreve na cadeia de enunciados sociais e ideológicos.

O vigésimo texto, *O professor sabichão*, é um texto de criação própria das autoras do livro didático, que tematiza um professor arrogante que mostrava ser inteligente e que sabia tudo sobre a vida, desconsiderando o saber e a vivência do alheio. “Um dia um pescador e um professor seguiam pela margem de um rio. O professor, para mostrar a sua sabedoria, ia perguntando ao pescador: - Que é uma linha recta? E uma linha curva? Que forma tem a terra?” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 43), com o intento de humilhar o pescador. No entanto, a situação se inverte quando o professor escorrega e cai no rio, demonstrando total incapacidade diante do perigo real: “De repente, o professor escorregou. Caiu ao rio e pôs-se a gritar: – Ajudem-me! Socorro!.... Ai que morro!” (p. 43). É então o pescador, aquele inicialmente desprezado, quem o salva. Esse gesto mostra que o conhecimento prático e vivencial também tem valor e, muitas vezes, é essencial. O conto, portanto, ensina às crianças que o conhecimento não é exclusivo da escola ou da erudição formal. Cada sujeito tem saberes distintos, desenvolvidos em esferas diferentes, e todos esses saberes têm sua legitimidade. Ainda que o texto não traga elementos diretamente ligados à cultura guineense, como alguns contos e fábulas anteriores, ele dialoga com uma realidade social comum, a desvalorização dos saberes populares em face do saber formalizado, como o escolarizado. Por isso, mesmo sendo uma criação própria, ele carrega um potencial ideológico importante, como propõe Volóchinov (2018 [1929]), pois todo enunciado carrega uma orientação valorativa e se inscreve em um posicionamento social. Ao valorizar o conhecimento do pescador, o texto desafia hierarquias rígidas e convida os aprendizes a uma postura de escuta e respeito às múltiplas formas de saber.

A fábula *O aniversário do camaleão* constitui-se como uma reenunciação de uma narrativa oral guineense. O enredo trata de uma festa de aniversário organizada pelo camaleão, cujo critério de entrada era a beleza. No entanto, muitos animais da povoação se consideravam bonitos, entre eles a coruja, que até conseguiu entrar, mas foi expulsa: “A coruja era um deles. Ela ainda conseguiu entrar. No entanto, foi expulsa pelos outros. Como não queria perder o banquete, ficou à entrada esperando uma oportunidade” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 44). A história culmina com a chegada do aniversariante, o camaleão, que, por ser lento, chegou atrasado. A coruja, ao vê-lo, disse: “Se este feio entrar, embora sendo ele o aniversariante, eu também entro” (p. 45). O camaleão, por sua vez, perguntou-lhe:

“O que está a fazer aqui fora?” (p. 45). No fim, ambos entram na festa, sugerindo uma crítica à exclusão baseada em aparência, cuja beleza é sempre valorada a partir de diferentes horizontes axiológicos, não coincidentes.

O vigésimo segundo texto do livro, intitulado *Uma gota de água*, é uma fábula de criação própria das autoras. A narrativa apresenta o percurso de uma gota de água que relata sua trajetória desde o momento em que estava em uma nuvem até o momento em que caiu na terra, como mostra o seguinte excerto: “Fiquei durante muito tempo numa nuvem branca. Um dia começou a fazer frio e a minha nuvem escureceu. Eu e minhas amigas sentimo-nos pesadas e caímos” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016[1998], p. 46). Trata-se, portanto, de um texto que, embora mantenha características do gênero do discurso *fábula*, com a personificação de elementos da natureza e o compartilhar de uma mensagem edificante, afasta-se das tradições orais e da representação direta da cultura guineense. Em vez disso, propõe uma abordagem mais didática, voltada para a compreensão do ciclo da água de forma lúdica, tornando acessível às crianças um conceito científico por meio de uma narrativa simples e envolvente. Assim, embora não reflita nem refrate, de forma explícita, a realidade sociocultural da Guiné-Bissau, diferentemente de outros textos presentes no livro, essa fábula cumpre uma função pedagógica outra além do objetivo do ensino da leitura: ela contribui para a formação científica dos alunos e para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, utilizando-se de um gênero ficcional como suporte para a aprendizagem de conteúdos escolares

O vigésimo terceiro texto do livro, intitulado *Pode-bem*, configura-se como um conto que reenuncia uma prática cultural da infância: a brincadeira de esconde-esconde. O título *Pode-bem* parece derivar da expressão guineense *bu pudi bin* (podes vir), utilizada justamente no contexto da brincadeira quando todos os participantes já estão escondidos. Tal escolha não é aleatória, uma vez que busca aproximar o leitor infantil do universo cultural que lhe é familiar, reforçando sua identidade linguística e social por meio do texto escrito. O uso da expressão no título e na narrativa reforça essa ponte entre: “– Eu vou tapar a cara. Vocês podem-se esconder. – disse o Nélio. Espalharam-se rapidamente cada um para o seu canto. Esconderam-se atrás das árvores da rua, nas varandas e nos quintais. – ‘Pode-bem’. – gritava o Nélio [...]” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 49). A brincadeira ocorre, preferencialmente, à noite, momento considerado mais propício

por dificultar a visualização dos escondidos, intensificando o suspense e a emoção da atividade. Esse detalhe reforça a orientação do texto à realidade vivida pelas crianças guineenses, evidenciando, mais uma vez, como a linguagem escrita pode reinterpretar, representar e valorizar práticas culturais do cotidiano. Assim sendo, o conto *Pode-bem* não apenas instrui, mas também preserva e dissemina saberes tradicionais por meio da escrita.

O vigésimo quarto texto do livro didático, *A cigarra e a formiga*, é uma fábula de origem europeia que foi reenunciada pelas autoras do livro didático com fins pedagógicos, o ensino da leitura e a formação literária dos estudante, alicerçados nos valores morais materializados nessa fábula. A narrativa apresenta duas personagens com atitudes opostas: a formiga, símbolo do trabalho e da responsabilidade, e a cigarra, que representa o lazer e a despreocupação com o futuro. O conflito entre as duas se revela quando, ao fim da estação seca, a cigarra pede ajuda à formiga: “Como sabes, só gosto de cantar. Não gosto de trabalhar. Passei toda a época seca a cantar. – Então, neste caso agora dança. – respondeu a formiga aborrecida” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016[1998], p. 49). Sua inserção no livro didático tem como principal objetivo o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, além de possibilitar discussões morais e comportamentais entre os alunos. Do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, essa fábula ainda carrega uma orientação valorativa (Bakhtin, 2016 [1979]), pois propõe um posicionamento diante do trabalho e da ociosidade, mas com uma carga excludente do que é trabalho, uma vez que este se orienta apenas para o trabalho braçal e não para o trabalho artístico, tomado como ociosidade. Portanto, trata-se de uma fábula que foi reelaborada para fins didáticos. Seu valor, nesse contexto, reside mais na formação moral e no desenvolvimento de ensino e aprendizagem da leitura, bem como da ampliação do universo literário dos estudantes.

O vigésimo quinto texto do livro didático, *A morte das árvores*, é uma narrativa de criação própria das autoras e que aborda a temática ambiental com forte carga emotiva e social. A história relata a morte de árvores que haviam sido plantadas por jovens e que cumpriam funções importantes para a comunidade local: “Pobres árvores! A vossa sombra abrigava as crianças nas suas brincadeiras. Os velhos juntavam-se nela para recordarem a juventude” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 55). Embora o texto não seja diretamente derivado da esfera cotidiana da

ralidade popular, ele se aproxima da realidade guineense ao apresentar um cenário comum em muitas comunidades locais, onde as árvores desempenham papel vital no cotidiano das pessoas. Elas não só fornecem sombra e conforto, mas também atuam como ponto de encontro comunitário e suporte à pesca e agricultura. Além disso, a presença desse texto, junto de outros que aparecem na sequência do livro com temática semelhante, indica uma possível intencionalidade didática relacionada à celebração do Dia Mundial da Árvore. Essa conexão revela o esforço das autoras em articular o conteúdo do livro com datas comemorativas, promovendo a conscientização ecológica das crianças e contribuindo para a construção de uma educação ambiental contextualizada. Sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, o texto pode ser lido como um enunciado axiológico, uma vez que apresenta um posicionamento valorativo diante da destruição ambiental, revelando uma orientação ideológica que busca promover o cuidado com a natureza. Outrossim, essa apresentação de textos com forte apelo para a comemoração de algum dia especial refrata o discurso escolar, uma vez que a comemoração de datas comemorativas (dia da árvore, dia das mães, dia da bandeira etc.) tem sido uma prática social e, logo, de linguagem da esfera escolar.

O vigésimo sexto texto, *O dia da árvore* também é um texto de criação própria, e que também tematiza uma data comemorativa, o dia mundial da árvore, ou seja, as autoras deram sequência à temática do dia da árvore para mostrar às crianças a importância que a árvore, logo, a floresta, tem no nosso planeta. “Por isso vamos organizar uma forma especial de comemorá-lo. Queria que todos nós participássemos nessa comemoração. – disse a professora. [...] vamos plantar árvores na rua da nossa escola.” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 56-57). Esse texto reflete e refrata a realidade sociocultural guineense, posto que o interesse da temática está voltado ao contexto local. Olhando para essa questão de plantação de árvores, podemos observar a relação da linguagem e ideologia não só nesse texto, mas também nos dois textos (poemas) a seguir. Ou, em outras palavras, a linguagem enquanto sistema de signos social e histórico que proporciona aos falantes, isto é, aos sujeitos, a estabelecerem a interação entre si, de igual modo, ela atribui sentido ao mundo bem como à realidade dos falantes (Volóchinov, 2018 [1929]). Assim, mais do que disseminar conhecimento, o texto cria um espaço de interação e construção de valores, reiterando que toda linguagem é atravessada por

ideologia, porque é social, situada e axiologicamente norteada (Volóchinov, 2018 [1929]).

Os dois últimos textos da sequência do livro didático analisado são poemas que mantêm a continuidade temática ambiental iniciada em *A morte das árvores* e *O dia da árvore*. O vigésimo sétimo texto, *Canção da árvore*, é uma adaptação de um poema de Maria Lúcia (Retintin), enquanto o vigésimo oitavo, *Menino Africano*, não possui menção explícita de autoria. Ou seja, não se percebem relações dialógicas diretas de renúnciação de outro enunciado. Apesar disso, ambos se inserem em uma proposta didático-poética voltada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, mais especificamente da leitura de poemas, e de cumprimento de uma data comemorativa escolar. Em *Canção da árvore*, a voz poética parece personificar a árvore, exaltando seu valor para a vida humana e para o equilíbrio do ecossistema. É um poema que, mesmo adaptado, adquire sentidos próprios no contexto guineense, principalmente por estar inserido num projeto pedagógico que visa formar sujeitos atentos a sua realidade local. Já *Menino Africano* sugere uma valorização do sujeito que vive em contato com essa natureza e com esse ambiente, enaltecendo a relação entre cultura e identidade. É importante salientar que o poema *Menino Africano* não apresenta menção de autoria, e em nenhum momento as autoras afirmaram que o poema lhes pertence. A linguagem poética aqui mobilizada atua como um signo ideológico que objetiva também a educação escolar para a cidadania ecológica.

O texto *Um nome, uma lenda* é uma lenda popular guineense que busca explicar a origem do nome do país, Guiné-Bissau. É uma narrativa que circula na oralidade e que, por meio da escrita, foi reenunciada no livro, com o intuito de preservar e difundir esse saber tradicional às gerações mais novas, fortalecendo vínculos identitários e históricos. Segundo a lenda, um tripulante de um navio português chega à costa oeste africana e avista um grupo de mulheres pescando. Ao tentar dialogar, questiona: “– Oh, minha gente! Que terra é esta?”. As mulheres, sem compreenderem bem a língua, respondem: “– N’dó ba Guiné” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016[1998], p. 60-61). O texto afirma que essa expressão significaria “mulheres”, mas essa tradução não se ancora na língua local. Na realidade, “N’dó ba Guiné” pode ser traduzido como “somos da Guiné” ou “somos guineenses”, a depender do contexto, e não tem relação direta com a palavra “mulheres”. Ao

recorrer e registrar uma história de tradição oral que tenta explicar o nome do país e de sua capital, Bissau, o texto aproxima os alunos de uma narrativa que possivelmente já ouviram em seus lares e comunidades. Nesse sentido, o livro atua como um espaço de reenunciação de um saber popular, alinhando a cultura local à prática escolar.

O poema *A minha terra* é o trigésimo e último texto do livro de leitura do terceiro ano e o terceiro poema apresentado na obra. Trata-se de um poema reenunciado, que canta e enaltece a pátria guineense, destacando sua localização geográfica, belezas naturais, o povo trabalhador e os valores identitários. É possível observar esse caráter laudatório no excerto: “Na Costa Ocidental da África, fica situada a minha Guiné” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016[1998], p. 62-63). Este poema desempenha um papel pedagógico e ideológico importante, pois busca construir um sentimento de pertencimento, de amor à pátria e de valorização da Guiné-Bissau como espaço físico, social e simbólico. Assim sendo, esse poema alinha-se axiologicamente à ideologia nacionalista, valorada a partir da ideologia de formação dos estados nação na Europa; e que se espalhou pelos demais continentes, resultado dos processos de colonização. Ao ser textualizado e inserido num livro escolar, esse poema deixa de ser apenas uma obra ou uma manifestação afetiva nacionalista de formação do estado da Guiné-Bissau, e passa a ser um novo enunciado ideológico (Volóchinov, 2018 [1929]) com nova função ideológica. Ele traz uma valoração positiva da nação, promovendo uma identidade coletiva em torno da Guiné-Bissau e do orgulho de ser guineense, agora na esfera escolar.

A última parte do livro de leitura do terceiro ano é uma seção intitulada *Vocabulário*, que é composta de uma seleção de palavras extraídas dos trinta textos anteriores. Trata-se de uma lista que visa ampliar o repertório vocabular dos alunos, funcionando como uma extensão do processo de leitura e compreensão textual. Essa era uma prática comum dos livros de leitura e dos livros de ensino de língua integrados. Há um pressuposto de que se trata de palavras cujo significado os alunos desconhecem. Ademais, parece também implicar a ausência de dicionários em sala de aula para que os alunos possam pesquisar o significado de palavras que lhes sejam desconhecidas. Assim sendo, esta seção de vocabulário não está ali apenas como apêndice: ele é parte ativa da proposta didática do manual, pois

cumprir a função do dicionário para os alunos, nos casos pressupostos pelas autoras de desconhecimento do significado de palavras dos textos de leitura.

O livro *Histórias dos avós, Leitura, 4ª classe*, também apresenta como textos de leitura um conjunto de contos, fábulas e lendas voltados para o contexto sociocultural da Guiné-Bissau, articulados em torno do cronotopo maior da personagem Benê, criada pelas autoras do livro. Trata-se de um enunciado que reenuncia diversos enunciados, os quais giram em torno da personagem principal, Benê, seus pais e seus avós. A narrativa começa seguindo uma sequência cronológica, partindo da estadia de Benê na capital do país, Bissau, passando por sua viagem de férias a Binar, cidade onde vivem seus avós, e culminando com seu retorno à capital. Em Binar, local onde passou as férias, Benê ouviu diversas histórias, inclusive contadas por seu avô Tiago, das quais aprendeu bastante. Percebe-se que, ao longo do livro, a narrativa apresenta, de forma gradativa e linear, uma sequência de acontecimentos que envolvem diretamente Benê. Posteriormente, surgem diferentes histórias compartilhadas por seus avós, tanto para ela quanto para os demais colegas. Essas histórias têm como objetivo demonstrar como as autoras construíram narrativas próprias, ora reenunciadas, com base na esfera social, cultural e ideológica do país.

Para isso, apresentamos uma das figuras que reenuncia a estadia de Benê e sua mãe na casa dos avós, junto a estes, numa noite de luar, conforme se verifica na Figura 15.

Figura 15 – Benê e sua mãe na casa dos avós, junto a seus avós.



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1996).

Dentre os diversos textos, destacam-se os cinco primeiros contos: *Benê, a curiosa*; *A passagem de classe*; *Rumo a Binar*; *A casa dos avós* e *Noite de luar*. Esses contos não apenas narram experiências de uma criança guineense, como também refletem e refratam (Volóchinov, 2018 [1929]) as práticas sociais, culturais e ideológicas do país. Tais narrativas são marcadas pela retomada de práticas valorizadas tanto pelos mais velhos quanto pelas crianças. Isso revela um esforço de preservação de valores culturais que moldam o imaginário coletivo de um povo e fortalecem os laços sociais dentro da comunidade. A oralidade, a convivência familiar e a tradição são elementos centrais nessas histórias. Vale lembrar que todos os textos deste livro de leitura giram em torno de uma personagem, Benê, desde a sua ida para as férias em Binar até o seu retorno à capital. A temática aborda, de modo geral, as férias que a personagem passou no interior, as histórias que ouviu de seus avós e, principalmente, a experiência que vivenciou em um

contexto diferente daquele de sua habitual esfera de convivência. O livro de leitura constitui, assim, uma unidade temática centrada na trajetória da personagem, em torno do qual se orientam todos os textos de leitura apresentados.

O primeiro conto, *Benê, a curiosa*, apresenta a personagem principal ainda em sua fase inicial, destacando sua curiosidade natural: “Desde muito nova, ela fazia muitas perguntas aos pais. Queria sempre saber o porquê das coisas. O mesmo acontecia na escola, com a professora e os colegas” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 3).

No segundo conto, *A passagem de classe*, a história ganha continuidade. A narrativa centra-se na alegria de Benê ao passar de ano escolar e na lembrança de uma promessa feita por sua mãe: “– Mãe! Passei! Não te esqueças que eu vou a Binar. Tu prometeste! A mãe muito contente abraçou-a e disse: Parabéns minha filha. A tua mãe não esqueceu do prometido” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 4).

O terceiro conto, *Rumo a Binar*, relata a realização da promessa: a viagem de Benê com sua mãe até a vila natal: “A Benê, apercebendo-se logo do rapaz que chamava os passageiros para Binar, gritou: Mãe... É aquele carro para Binar. As duas entraram no carro e ocuparam dois lugares. [...] partiram rumo a Binar” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 6).

No quarto conto, *A casa dos avós*, ocorre a chegada ao destino e o reencontro com as raízes familiares: “De repente, o carro parou debaixo duma mangueira. A mãe disse-lhe: Benê, já chegamos a Binar. – É ali a casa dos meus avós? Era uma casa muito antiga” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 7). Ao chegar à casa dos avós, os textos que se seguem têm relação com a estada e vivência da menina com a cultura local.

Noite de luar apresenta um momento íntimo e simbólico da convivência familiar, típico das comunidades do interior da Guiné-Bissau. O conto evidencia o costume de reunir-se à noite para partilhar histórias e afetos: “Em casa dos avós da Benê, toda a família adora as noites de luar. Por isso, depois do jantar, junta-se na varanda. Como a Benê estava cansada, a avó Cati chamou-a e sentou-a ao colo” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 9).

Esses contos constituem uma narrativa contínua que, além de entreter, operam como um discurso de tematização da cultura guineense, que adensa

experiências sociais e ideológicas específicas da Guiné-Bissau, projetando identidades culturais e reafirmando práticas ancestrais e comunitárias. Assim, ao serem tematizadas nesses contos, essas práticas sociais não apenas educam, mas também resgatam e valorizam o patrimônio simbólico guineense.

Por sua vez, as fábulas *A esperteza da lebre* e *A tchoca espertalhona*, que aparecem em sequência no livro *Histórias dos avós, Leitura, 4ª classe*, são enunciados reenunciados da tradição oral guineense. São histórias que, por muito tempo, foram contadas às crianças, especialmente durante as noites de luar, momentos em que ocorre a partilha de saberes em uma determinada comunidade. Essas fábulas demonstram questões simbólicas da cultura local e, ao mesmo tempo, comunicam valores identitários profundamente enraizados nessa cultura.

Na primeira fábula, *A esperteza da lebre*, é narrada a história de uma lebre astuta que convida a *tchoca* para uma festa. A lebre, com intenções duvidosas, tenta enganar a amiga propondo um caminho cheio de armadilhas: “Vamos passar por uns sítios muito esquisitos. O primeiro é um lago cuja água não se deve beber. Depois é uma floresta com melgas que não devem ser sacudidas” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 11). Essas condições foram propositalmente impostas para tirar proveito da *tchoca*. No entanto, a tentativa fracassa: a *tchoca*, percebendo a artimanha da lebre, consegue escapar da armadilha. Em *A tchoca espertalhona*, a esperteza da ave é reforçada como um traço marcante de sua identidade. O texto explica por que é tão difícil encontrar os ovos da *tchoca*: “É desta maneira que a tchoca esconde sempre o seu ninho. E também engana tanto os caçadores como os ladrões dos ovos” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 15). Ou seja, ela adota um ritual para despistar possíveis predadores: anda em ziguezague ao deixar o ninho e só levanta voo a uma distância segura.

A alegria da Benê é um texto que demonstra satisfação e reconhecimento de uma criança face ao que ocorreu na noite anterior, a saber, as histórias que escutou da avó. Talvez essa história não faça mais parte da vida familiar dos pais da personagem Benê, que vivem na capital do país. Por isso, “Na manhã seguinte, a Benê acordou bem disposta. Era tão grande a sua alegria que não podia escondê-la e disse: – Mamã, foram engraçadas as histórias da avó. Eu acabei por adormecer!” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 16). Este conto é uma reenunciação da

história cultural oral guineense e dá continuidade aos enunciados anteriores, os quais tratam da estadia de Benê na casa de seus avós.

A fábula *O manguço e a lebre* narra a história de duas personagens que passavam fome. O manguço, então, propôs à lebre que saíssem em busca de alimento, e ela concordou. Juntos, conseguiram capturar uma galinha-do-mato. No momento do preparo, no entanto, a lebre adormeceu e o manguço, atraído pelo cheiro da comida, não resistiu: “O cozinhado cheirava tão bem que o manguço não conseguiu aguentar. Ele foi tirando-o, pedaço por pedaço, da panela. Sem dar de conta, acabou por comer tudo” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 17). Essa fábula é reenunciada pelas autoras do livro didático, uma vez que se trata de uma narrativa oral comumente contada às crianças. Dessa forma, esse enunciado reeuncia um discurso corrente da esfera social cotidiana guineense, valorizando, assim, por meio da linguagem, suas práticas e saberes culturais.

A *Vingança do Djugudé* é um conto popular guineense. Embora a versão presente no livro de leitura seja diferente da contada oralmente, trata-se de uma história tradicional, recontada na esfera escolar, diferentemente das versões apresentadas na esfera familiar. O texto aborda uma prática cerimonial correlacionada aos rituais fúnebres, nos quais se realizam sacrifícios de animais. Durante esses rituais, o espaço onde ocorre o sacrifício costuma ficar repleto de aves, e é nesse contexto que se insere a narrativa do conto. Além de retratar uma prática local, o conto traz à tona o imaginário cultural e identitário do povo guineense. A partir da vivência e observação cotidiana das aves, o texto descreve um saber tradicional: “Os djugudés nunca têm medo das mulheres. Ela [mulher], para apanhar o djugudé, pôs tabaco na carne e deitou fora. O pássaro comeu avidamente a carne e ficou tonto” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 20-21). Esse método de caça, utilizado não apenas para *djugudés*, mas também para outras aves pequenas e de grande porte, reflete um conhecimento passado oralmente, de geração em geração, nas práticas culturais da Guiné-Bissau. Deste modo, o conto não apenas reeuncia uma narrativa popular, mas também valoriza a tradição cultural guineense. Ao ser inserido em um livro didático, esse conto não apenas é reenunciado, mas também axiologizado, ou seja, ganha sentido a partir dos valores culturais que carrega. Isso confirma a noção de que a linguagem está sempre permeada por valores (Volóchinov, 2018 [1929]).

As histórias do avô Tiago também é uma narrativa reenunciada. O conto trata das histórias do avô Tiago contadas a sua neta Benê. A menina, curiosa e insistente, pergunta à mãe se o avô sabe contar histórias. Ao saber que sim, vai até ele e faz seu pedido: “Avô, avô, pode-nos contar histórias hoje à noite? Está bem. Mas, só duas histórias [*O cão e o gato* e *Os ovos da jibóia*]! Preciso repousar para poder ter energia para trabalhar amanhã. Contenta, ela foi dizer à mãe” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 23). A partir desse enredo, percebe-se que as autoras do livro estabeleceram uma interação significativa com os sujeitos aprendizes. Em outras palavras, o conto demonstra a relação do sujeito com outros sujeitos, pois, como afirma Volóchinov (2018 [1929]), o sujeito é sempre constituído na e pela interação com o outro.

O cão e o gato e *Os ovos da jibóia* são duas fábulas que aparecem em sequência no livro de leitura e que foram reenunciadas pelas autoras a partir da tradição oral guineense. Ambas trazem aspectos da cultura popular guineense. A primeira fábula trata da amizade entre o cão e o gato. A narrativa mostra que os dois eram amigos, mas, em certo dia, o gato acordou mal-humorado por não ter dormido bem e, ao ver o cão dormindo tranquilamente, sentiu inveja e começou a provocá-lo. “Discutiram, discutiram até que ficaram muito irritados. Desde esse dia, o cão e o gato nunca mais se entenderam. E foi assim que terminou a boa amizade que existia entre eles” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 24). A segunda fábula se passa em um contexto de escassez alimentar. Enquanto a fome assolava a comunidade, a família da lebre vivia bem alimentada. O lobo, intrigado, decidiu descobrir o segredo da lebre. Fingiu sentir dor de dentes, e a lebre, querendo ajudar, pediu que ele abrisse a boca para examiná-lo. O lobo obedeceu. “A lebre mal meteu o dedo na boca dele ‘tchap!’ Este ferrou-lhe os dentes. — Onde é que tu arranjas tantos ovos? A lebre, apanhada de surpresa, berrou: — Eu costumo roubar os ovos da jibóia” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 28). Ambas as fábulas, além de axiologizarem a cultura guineense, também refletem e refratam a realidade social vivida naquele contexto (Volóchinov, 2018 [1929]).

Uma noite diferente e *Prémio de Petabe* são dois contos reenunciados que dão continuidade às histórias anteriores. O primeiro texto narra uma noite atípica para Benê, que estranhou a ausência de suas colegas, com quem costumava brincar todas as noites na varanda. Preocupada, questiona a avó: “Avó, o que está a

acontecer? — Porquê, Benê? — As outras crianças ainda não chegaram! — Calma, menina! Escuta com atenção e diz-me o que estás a ouvir. — Ah! Tambor, tambor! Há festa?” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 32). A partir desse momento, Benê se entusiasma com tudo o que vê e vivencia naquela noite especial, que rompe a rotina habitual. O segundo conto apresenta uma narrativa contada pela avó Cati a Benê, sobre uma premiação que seria dada a quem chegasse primeiro à tabanca. A expectativa era de que o vencedor fosse uma pessoa, mas o desfecho surpreendeu a todos: “Todos tinham pensado que o primeiro a chegar seria uma pessoa. Mas, aconteceu que apareceram dois animais: lobo e lebre” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 35). Ambos os contos refletem e refratam a esfera social local por meio da linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]).

Nem tudo o que brilha é ouro é, na verdade, um provérbio europeu de origem inglesa, que se tornou conhecido especialmente por meio da literatura, notadamente nas obras de William Shakespeare. No entanto, as autoras, por meio de um conto local, adotaram esse provérbio como título de sua narrativa. Ao fazerem isso, reenunciam um ditado popular difundido no cotidiano e o relacionam a uma história da cultura local. A narrativa conta a trajetória de Samba, um lavrador muito trabalhador, conhecido por cultivar diversos campos com milho, batata, mandioca, entre outros produtos. Ele era amigo do rei, cuja filha, a princesa lama, era considerada muito bonita. Samba se apaixona por ela, mas a princesa escolhe outro pretendente, alguém que aparentava riqueza e boa aparência, embora fosse, na verdade, um ladrão. Encantada por esse homem, decide casar-se com ele. No primeiro ano de casamento, havia fartura de comida, mas à custa de roubos, inclusive dos bens de Samba, considerado o maior lavrador da região. A ilusão logo se desfaz: “Um dia, a princesa disse ao marido: — Eu não compreendo esta situação. Decidi viver contigo, mas a miséria começa a tomar conta de nós. Já não temos nada para comer!” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 38). No final, o homem tenta enganar a princesa levando-a a colher mandioca em terras alheias, mas acabam sendo flagrados por Samba.

O conto *Nhara Siquido* apresenta a história de uma linda menina que vivia no interior da aldeia, mas que tinha um defeito: não sabia guardar segredos. Certo dia, ao ir ao rio, ela encontra uma sereia que, na verdade, era uma princesa enfeitiçada por uma feiticeira. A sereia lhe faz um pedido crucial: manter o segredo para que o

feitiço pudesse ser quebrado. Nhara promete guardar o segredo, mas, ao encontrar uma amiga, rapidamente cede à curiosidade de contar: “— Buíne, Buíne! Sabes o que me aconteceu hoje? Vi uma princesa peixe — disse, gaguejando, Nhara. — Uma princesa peixe? — perguntou a amiga. — Sim, uma princesa, metade peixe e metade mulher” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 41).

Ambos os contos refletem e refratam a esfera sociocultural da Guiné-Bissau por meio da linguagem, como aponta Volóchinov (2018 [1929]). Eles evidenciam o valor da tradição oral como meio de preservação da identidade cultural, ao mesmo tempo em que permitem aos sujeitos alunos estabelecerem vínculos com seus contextos sociais e históricos.

O pedido do Fausto e *A menina do moringue* são dois contos que se complementam e estabelecem um diálogo entre si. No primeiro, Fausto faz um pedido à dona Cati para que conte novamente a história da menina do moringue, uma narrativa que ele ouviu na infância, mas da qual já não se lembrava: “— Avó da Benê, sabes contar a história da menina do moringue? A minha avó contava essa história quando eu era muito novo. Agora, já não me lembro de nada. Mas era muito bonita e todos os meninos vão gostar” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 42). O segundo conto, então, dá continuidade ao pedido de Fausto, narrando a história em questão. Trata-se da vida de Binta, uma das muitas esposas do régulo Vicente. Embora fosse a preferida do marido, Binta era constantemente humilhada pelas outras mulheres por não conseguir engravidar. Vicente decide então levá-la a uma curandeira, que a orienta a permanecer sob seus cuidados por três dias. A curandeira utiliza poderes mágicos para tratá-la e, algum tempo depois, Binta volta à casa do marido e sua barriga começa a crescer. A comunidade reage com murmúrios, mas ela se mantém firme: “Binta, depois de ter a certeza que ia ter um filho, ficou contente. Deixou de dar importância ao que os outros diziam. O marido passou a gostar ainda mais da Binta. Por isso, as outras mulheres ficaram com cada vez com mais inveja” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 45). Ao fim, Binta dá à luz uma menina considerada a mais linda de toda a comunidade. Ambos os textos não apenas retratam aspectos da realidade sócio-histórica guineense, como também refletem e refratam a esfera cultural local por meio da linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]), como, por exemplo, o casamento tradicional guineense.

Última noite em Binar e *De novo em casa* são dois contos que se complementam, compondo uma sequência narrativa que encerra a trajetória de Benê na casa dos avós. Ambos os textos são enunciados reenunciados pelas autoras do livro didático, uma vez que se baseiam em narrativas de matriz oral guineense. O primeiro conto, *Última noite em Binar*, relata a despedida de Benê de sua família e colegas. À noite, ao contrário das anteriores, não teve luar, o que reforça o sentido do clima de despedida e encerramento de um ciclo. Todos se reuniram em um mesmo espaço, onde a avó Cati acendeu uma fogueira para iluminar o ambiente. Com o intuito de tornar a despedida mais significativa, propôs que cada um contasse a história de que mais gostava. Benê foi escolhida para começar: “— Eu gostei mais da *Esperteza da lebre*. É essa que eu vou contar — disse a Benê” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 53). Já o segundo conto, *De novo em casa*, relata o retorno de Benê a sua casa, em Bissau. Ela é recebida com entusiasmo pelos pais, vizinhos e amigas. Torna-se o centro das atenções ao relatar suas experiências vividas em Binar, na casa dos avós Cati e Tiago. No reencontro com os colegas da escola, Benê compartilha animadamente as histórias que ouviu durante as férias: “[...] falou animadamente das férias e contou a história da menina do moringue. Todas as crianças ficaram encantadas. Queriam ir também passar as próximas férias fora de Bissau” (Mendes; Ferreira; Machado, 2004 [1996], p. 56).

Considerando que os dois livros de leitura, em sua grande maioria renunciam discursos da cultura guineense, esses textos de leitura não somente apresentam valores culturais, mas os reelaboram em forma de enunciados ideológicos, próprios da esfera social dos sujeitos/alunos. Podemos considerar que esses textos operam sob a força centrífuga da linguagem (Bakhtin, 2015 [1975]), uma vez que se abrem à diversidade de vozes, saberes e experiências dos sujeitos/alunos. Ao trazerem elementos da cultura local, esses enunciados constroem um vínculo com os estudantes a partir de práticas culturais significativas e legitimadas socialmente, práticas externas à esfera escolar e que ao serem reenunciadas nos livros de leitura inserem o aluno em uma dimensão cultural, social e ideológica mais ampla.

Nesse sentido, também podemos olhar esses textos pelo prisma da forma centrípeta da linguagem (Bakhtin, 2015 [1975]), uma vez que a escolha de determinados enunciados para sua renúncia, a produção de outros textos,

quando inseridos no cronotopo maior do enunciado de cada um dos livros de leitura, produz apagamentos do que deixa de ser dito, objetiva produzir determinadas valorações nos estudantes, bem como materializa esses enunciados em determinada língua, no caso, a língua portuguesa, que não é a língua materna da maioria dos estudantes, nem a língua na qual os contos e fábulas da cultura local são enunciados e reenunciados.

São textos que entram na esfera escolar para o ensino e aprendizagem da leitura, da formação do leitor e, ainda, como reforço para valores da cultura guineense. Não há neutralidade na linguagem. E assim o sendo, os livros de leitura também refletem e refratam concepções de língua, de sujeito, de texto, de leitura, de ensino de leitura e de valores sociais. Além da sua finalidade de serem textos enunciados com objetivo didático, ou seja, o ensino da leitura, e que, em sua maioria, reenunciam contos e fábulas da cultura guineense, por exemplo, eles também enunciam outros discursos, como o patriotismo, o nacionalismo e a formação moralizante (dentre elas o cuidado com os animais, os hábitos de higiene, o valor do trabalho e a organização doméstica). Assim sendo, a produção desses livros de leitura é um ato estilístico-axiológico, porque ao reenunciar textos ou produzir textos realiza escolhas que silenciam discursos e reenunciam outros. Por isso, ainda que sejam apresentados como texto para as aulas de leitura, em sua condição de enunciados, no ato da leitura, enunciam sentidos e valores com os quais os alunos interagem. Logo, esses textos entram em diálogo com os alunos, mesmo que essa dimensão dialógica da reação resposta não seja explorada nas atividades de leitura; e entram na sua constituição subjetiva. Dada a falta de bibliotecas escolares, ainda entram em cena na formação leitora desses estudantes. Por fim, também enunciam aos alunos uma concepção de língua, de subjetividade e de leitura, ainda que isso não seja objetivo explícito de ensino.

Após a apresentação de aspectos referentes ao conteúdo temático dos textos dos dois livros de leitura, passamos à apresentação de alguns aspectos do estilo e da composição desses textos.

5.1.2 Aspectos estilísticos-composicionais dos textos: a relação dialógica com a cultura local e com o ensino tradicional de ensino de língua

Em termos de organização de textos, nota-se que os dois livros de leitura contêm diversas temáticas voltadas ou não à realidade sócio-histórica, cultural e identitária da Guiné-Bissau, como abordado na subseção anterior.

Ao apresentar os textos que compõem os dois livros de leitura observamos que em sua grande maioria são textos dos gêneros do discurso *conto*, *fábula* e *lenda*. Há alguns poemas apenas no primeiro livro. Os textos são produzidos pelas autoras, que, normalmente, renunciam contos, fábulas e lendas da cultura oral guineense. Ou se baseiam em aspectos da cultura local, ou, ainda, tratam metalinguisticamente um determinado conteúdo escolar, como a escrita, por exemplo.

Sobre a sua organização textual, observamos que esses textos são escritos por meio de frases curtas, seja como resultado dos gêneros do discurso desses textos, seja pela concepção tradicional de ensino de língua, lastreada em uma concepção de ensino de leitura que se baseia no pressuposto de que frases curtas tornam o acesso à leitura menos complexo, proporcionando maior engajamento e menor grau de dificuldade de leitura à criança. São frases curtas “[...] em que se tem o sujeito seguido do verbo que, por sua vez, é acompanhado por um complemento [...]” (Coscarelli, 2002, p.14).

Vale destacar que nem todas as frases curtas tornam o texto fácil de compreender, pois há textos que, mesmo tendo frases curtas e simples de ler, ficam complexos, a depender da escrita e do conteúdo do próprio texto. Os dois livros de leitura não são difíceis, dada a organização simplista e, sobretudo, aos conteúdos que, em sua maioria, estão correlacionados à esfera social e cultural guineense, logo, de conhecimento dos sujeitos alunos.

Conforme aponta Carla Viana Coscarelli (2002), quanto mais a frase se distanciar do padrão sujeito, verbo e objeto, com inversão dos termos, e quanto mais elementos forem incorporados na sentença, mais aumenta seu grau de dificuldade. Portanto, observa-se que os dois livros de leitura apresentam uma organização frasal simples, cuja finalidade é não dificultar a leitura e muito menos a compreensão dos estudantes. Ou seja, apresentados textos que reenunciam enunciados da

cultura local, os estudantes vêm com conhecimentos de mundo que auxiliam na compreensão dos textos; as frases curtas também facilitam a compreensão, de modo que o foco da aula de leitura orienta-se mais para a decodificação e compreensão das informações explícitas dos textos, como abordaremos na subseção 5.2.1, que trata das atividades de leitura.

Outra regularidade a destacar da análise dos textos desses dois livros é seu estilo, em particular: embora sendo escritos na língua portuguesa, há o uso de palavras da língua guineense ou de outras línguas locais. Como já dito na subseção anterior, os textos escritos pelas autoras ora renunciam fábulas, lendas e contos da cultura local, ora mesmo sendo produzidos pelas autoras, baseiam-se na cultura guineense. Assim sendo, além de renunciarem esses discursos ou de apresentarem objetos do discurso dessa cultura, reenunciam junto aspectos dessas línguas, em especial na escolha de palavras dessas línguas (no sentido do estilo do enunciado do Círculo de Bakhtin), uma vez que esses enunciados orais eram proferidos na língua *guineense* ou em outras línguas locais. Essa renúncia representa um papel fundamental nos livros didáticos, pois, além de especificar a cultura local guineense, também resgata e dissemina os traços linguísticos e identitários não só da língua guineense, da unidade nacional, como também das demais línguas étnicas.

Dessa maneira, apresentamos, no Quadro 2, palavras que refletem e refratam a esfera cultural guineense por meio de suas línguas, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – As regularidades de palavras em línguas da Guiné-Bissau

Título do texto	Ano escolar	Palavras
A bola de meia	3º ano	Canhabaque, bola de meia, lagó
Os filhos da dona semana	3º ano	Segunda, Terça, Quarta, Quinta, Sexta, Sábado como nomes próprios de pessoas
Sapo to-ron-ton-ton	3º ano	Djambatutu
Somos todos importantes	3º ano	Caldo de mancarra, mancarra
O bijú desdentado	3º ano	Bolanha
As máscaras	3º ano	Máscaras, bolanha, cabaceira
Djafal é o meu nome	3º ano	Djafal, mafé
O aniversário do camaleão	3º ano	Canhabaque

Pode-bem	3º ano	Si djustu di mim, N'dalé, Natu, Pode-bem
Um nome, uma lenda	3º ano	N'dó bá Guiné, N'djióin'sau
Benê, a curiosa	4º ano	Binar
A passagem de classe	4º ano	Binar
Rumo a Binar	4º ano	Bafatá, Bissorã, Binar
A noite de luar	4º ano	N'dulé, n'dulé
A esperteza da lebre	4º ano	Tchoca
A tchoca espertalhona	4º ano	Tchoca
A vingança de djugudé	4º ano	Toca choro, djugudé, Bandim
As histórias do avô Tiago	4º ano	Djugudés
Os ovos da jiboia	4º ano	Tchap, cruanhã, curtic
Uma noite diferente	4º ano	Djumbai
Nem tudo o que brilha é ouro	4º ano	Samba, Conté, lama, tabanca
Nhara siquido	4º ano	Nhara siquido, Buíne, Badora
A menina do moringue	4º ano	Binta, régulo, irãs
A última noite em Binar	4º ano	Citi, tchoca
De novo em casa	4º ano	Tida, Nhama

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como verificado no Quadro 1, todas essas palavras apresentadas não são oriundas da língua portuguesa, ou seja, trata-se de vocábulos *guineenses* e de outras línguas étnicas, que são reenunciados nos textos dos dois livros de leitura. Essas palavras são de suma importância não porque foram plasmadas nos livros didáticos, mas porque elas, de certa forma, criam um vínculo com os sujeitos alunos e também lhes possibilitam sentirem-se representados e, ao mesmo tempo, acolhidos. Desse modo, podemos dizer que a inserção dessas palavras nos dois livros de leitura reflete e refrata (Volóchinov, 2019 [1929]) a cultura guineense. São ecos de outros enunciados que fazem parte da cultura local que visam não apenas valorizar as línguas locais, mas também reconhecer a importância que essas palavras têm para a esfera escolar e, sobretudo, na aceitação cultural e identitária de crianças guineenses.

Sendo assim, podemos considerar a linguagem, nesse ponto de vista, como força centrífuga (Bakhtin, 2015 [1975]), dado que, além de reconhecer as esferas linguística e cultural da Guiné-Bissau, também trouxe esses traços linguísticos do *guineense*, como, por exemplo, “Si djustu di mim” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016

[1998], p. 49) e de outras línguas étnicas, como, por exemplo, em língua pepel: “— N’dó ba Guiné” (Barros; Ferreira; Mendes, 2016 [1998], p. 61), com vistas a valorizar as línguas locais. Mas, como já dito, esses textos também operam como força centrípeta, uma vez que renunciam todos esses textos na língua portuguesa, que é o objeto de ensino da esfera escolar.

Embora analisando apenas os textos de leitura não consigamos depreender qual a concepção de linguagem que os norteia, podemos inferir, pelos textos apresentados, que embora eles reflitam e refratem a cultura local, essa refração é não prevista pelas autoras (mas pela nossa concepção de linguagem), que se norteiam pelo objetivismo abstrato, por entender que a língua é um sistema abstrato de signos para a reprodução da cultura local nos textos escolares. Outrossim, depreendemos também certas concepções de ensino de língua, como a produção dos livros de leitura para os anos iniciais de escolaridade, que refrata uma concepção de formação para esse ciclo escolar em que permanece a formação do aluno de primário séculos passados. Nessa concepção, o livro de leitura era o instrumento de ensino da leitura e da formação do leitor. Enquanto a concepção de leitura se depreende melhor a partir dos livros de exercícios, a formação do leitor é plasmada nesses livros de leitura: um leitor de textos curtos que refletem a cultura local, bem como de textos edificantes para a formação moral dos alunos, ainda que em proporção menos nos dois livros analisados. Ademais, há o pressuposto da ausência de livros de literatura na escola, compensada pelas coletâneas de textos nesses livros de leitura. E, de fato, essa é a realidade da maioria das escolas na Guiné-Bissau, em que não há bibliotecas e livros de literatura para a formação do aluno leitor.

Ao final, observa-se que esses livros de leitura apresentam textos para as aulas de ensino de leitura e para a formação do leitor, considerando justamente a falta de bibliotecas e de livros de literatura para a formação de leitores, como já dito na subseção 5.1.1. Assim sendo, esses livros cumprem essas duas funções pedagógicas: ensino de leitura e formação do leitor.

Feita a análise dos livros de leitura, na subseção a seguir apresentaremos o resultado da análise dos dois livros de exercícios, também nomeados de *cadernos de exercícios*.

5.2 OS LIVROS DE EXERCÍCIOS: O ENSINO DE LÍNGUA E DE CONCEITOS GRAMATICAIS

Nesta subseção, apresentamos o resultado da análise dos dois livros de exercícios. Acerca da sua organização, eles apresentam o mesmo número de unidades que os dois livros de leitura. Ou seja, o livro *Nélio e os amigos: Caderno de exercícios, 3º Ano* apresenta o mesmo número de unidades que o livro de leitura a que corresponde, isto é, a cada texto de leitura, que constitui uma unidade, há uma unidade de atividades correspondente no livro de exercícios. A exceção das últimas treze páginas, que trazem uma lista de vocabulários. Já o *Caderno de exercícios: Histórias dos avós: 4º Ano* também apresenta unidades correspondentes às do livro de leitura e, ao final, uma lista de verbos regulares, a saber, *falar, viver e partir*, e verbos irregulares, como *ter, ser, estar, dizer, fazer, ir e haver*. Além disso, após a lista de verbos, esse caderno inclui uma unidade de vocabulários. É importante salientar que o conteúdo curricular desses dois livros não é apresentado de forma isolada em uma única unidade. Os conteúdos e atividades estão organizados em diferentes seções, distribuídos nas unidades de acordo com as unidades dos textos presentes nos livros de leitura, conforme índices dos livros de leitura apresentados nas Figura 5 e 6, na subseção 4.2. Em resumo, a cada texto do livro de leitura, tomado como uma unidade, corresponde uma unidade do livro de exercícios, que é subdividida em seções de acordo com o conteúdo curricular abordado, como: leitura, gramática, composição etc.

São nesses dois livros de exercícios que são desenvolvidos os conteúdos da disciplina escolar Língua Portuguesa. Assim sendo, é por meio das atividades desses dois livros que vamos compreender qual a concepção de língua, de sujeito e de ensino de línguas que norteia o ensino de língua portuguesa no 1ª Ciclo.

Para dar conta desse objetivo, analisamos todas as atividades apresentadas, atentando-nos para seu conteúdo, sua finalidade etc. em um primeiro movimento de análise. Cada conjunto de atividades em torno de um mesmo objeto de ensino em uma mesma unidade dos livros de exercícios, como, por exemplo, atividades de leitura, atividades de gramática, nomeamos como *ocorrência*. Em um segundo movimento, buscamos identificar regularidades nessas ocorrências, que foram agrupadas segundo seus objetivos de ensino comuns e que apresentamos por meio

de Quadros e Figuras⁶⁴. No total das atividades dos dois livros de exercícios identificamos 384 das *ocorrências*, que, segundo suas regularidades no que se refere aos conteúdos e objetivos de ensino, foram agrupadas em quatro grupos de atividades, que demonstram que concepção de linguagem, de sujeito e, especialmente, que concepção de ensino de língua portuguesa sustentam esses livros de exercícios, logo, que sustentam o ensino de língua portuguesa no 1º Ciclo.

Assim sendo, apresentamos a seguir o resultado da análise dos dados, de acordo com as quatro regularidades identificadas.

5.2.1 Ensino de leitura: decodificação e localização de informações explícitas

Nesta subseção, apresentamos a análise das atividades de ensino de leitura que se relacionam com os textos apresentados nos livros de leitura, como já explicado. O Quadro 3, a seguir, indica o número de *ocorrências* de atividades relacionadas ao ensino da leitura.

Quadro 3 – Ocorrências de atividades de ensino de leitura: decodificação e localização de informações explícitas

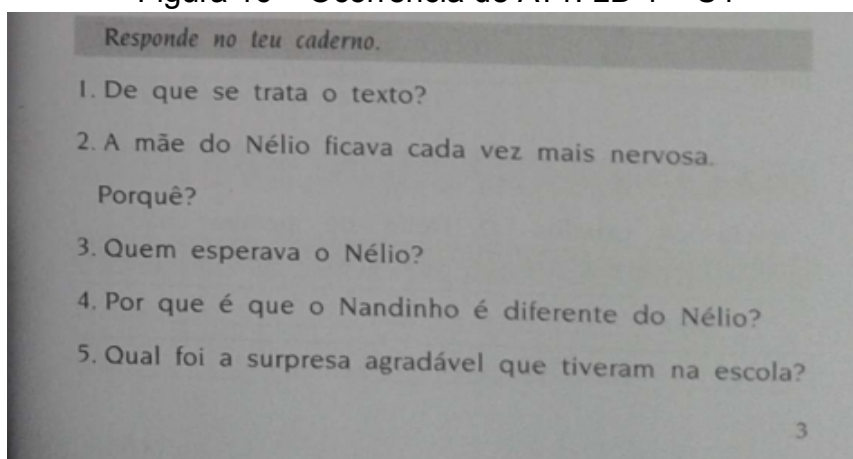
Temática principal abordada	Número de ocorrências
Leitura	64 ocorrências
Total de ocorrências	64 ocorrências

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise dos dados, identificamos 64 ocorrências de atividades relacionadas ao ensino da leitura nos dois livros de exercícios. A seguir apresentamos exemplos dessas atividades e por meio delas identificamos que concepções de leitura e de sujeito norteiam essas atividades e, logo, que concepção de ensino de leitura.

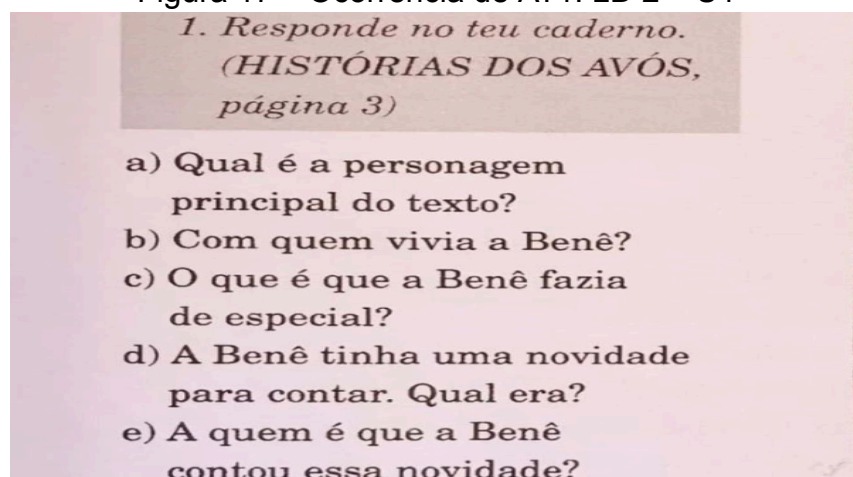
⁶⁴ Dentre estas há seis ocorrências de atividades que se mesclam com a gramática normativa, norma-padrão, que poderiam ter sido consideradas como um grupo de ocorrências à parte, constituindo-se como uma outra regularidade.

Figura 16 – Ocorrência de AT1: LD 1 – U1



Fonte: Mendes; Ferreira; Barros (2016 [1996], p. 3).

Figura 17 – Ocorrência de AT1: LD 2 – U1



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 3).

Analisando as Figuras 16 e 17, que são representativas das atividades de leitura, observamos que embora as perguntas elaboradas sejam diferentes, porque os textos apresentados nos livros de leitura são diferentes, as atividades têm um único direcionamento no que se refere à concepção de leitura, de sujeito e de ensino de leitura.

A partir dessas primeiras ocorrências, como visto nas Figuras 16 e 17, as atividades remetem ao entendimento da leitura como decodificação e localização de informações do texto, focadas apenas na compreensão dessas informações, como, por exemplo: *Do que se trata o texto?* ou *Quem é a personagem principal do texto?*. Esse tipo de atividade, a princípio, exige que o aluno leia e extraia a resposta diretamente do texto, sendo que as respostas esperadas já estão previamente definidas. Portanto, isso se distancia consideravelmente de uma proposta de ensino

e aprendizagem de língua, que é o que os interlocutores contemporâneos (Travaglia, 2009) do Círculo propõem a respeito do ensino e da aprendizagem de língua, uma vez que, no ensino de língua, é necessário analisar o enunciado como um todo (Volóchinov, 2018 [1929]). Desse modo, decodificar remete a uma concepção específica da linguagem, isto é, ao objetivismo abstrato (Volóchinov, 2018 [1929]), mais especificamente à teoria da comunicação, em que o outro, no caso, o leitor, é visto como um decodificador de mensagens. Só que, para a teoria que nos ancora, a linguagem tem valor, ou seja, ela é ideológica.

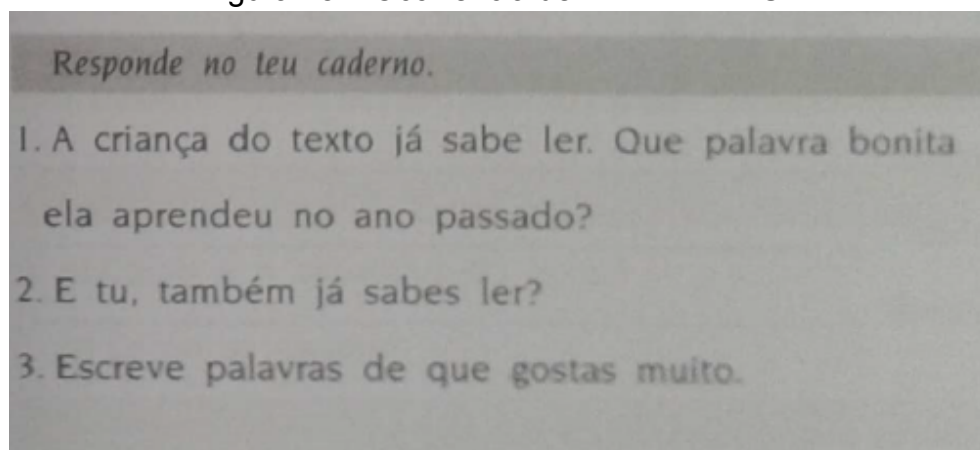
Ademais, no ato da leitura, o leitor entra com suas contrapalavras, sejam referentes ao conhecimento de mundo, da língua, dos gêneros do discurso, dos seus valores ideológicos. E essas contrapalavras levam à reação resposta do leitor, que é o objetivo final da leitura entendida como interação social. Então, quando se coloca uma atividade que só identifica e decodifica as frases deslocadas do contexto, por exemplo, não há aprofundamento do texto em um olhar social, mas sim um olhar de decodificar os signos que são mais estruturais, do significado e significante (Saussure, 2008 [1916]). Isso remete a uma concepção de linguagem que olha a língua apenas como código/sistema, uma vez que essa atividade não propõe um conhecimento de mundo, pois a linguagem, na perspectiva do Círculo, está dentro de um contexto de mundo. Quando a atividade de leitura se encontra objetificada, isto é, tornada estática e descontextualizada, em que o sujeito não se posiciona de modo ideológico ou valorativo, corre-se o risco de recair em práticas que concebem a leitura apenas como reconhecimento de um código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais (Doretto; Belot, 2011). Em outras palavras, a leitura passa a ser compreendida unicamente como um processo de reprodução do sentido do texto, no qual o papel do leitor/aluno se reduz à decodificação da mensagem (Barcellos, 2013).

Também podemos observar que, nessas atividades, o sujeito é representado como um ser solitário, alheio às relações sociais que o constituem. Ou seja, trata-se de um sujeito desvinculado das esferas social, histórica e ideológica. Vale lembrar que, na concepção bakhtiniana, todo sujeito existe na alteridade e na interação com o outro. Desvinculado dessa relação, só é possível conceber um sujeito voltado para si mesmo, esvaziado de qualquer vínculo com o social. Ao analisarmos essas atividades, que não possibilitam o diálogo entre o sujeito e o texto, restringindo-o a

respostas fixas, geradas por perguntas desprovidas de uma perspectiva dialógica, podemos afirmar que tais sujeitos tiveram sua existência relegada (Bakhtin, 1997 [1975]). A leitura por decodificação não materializa o dialogismo do enunciado, visto que a decodificação busca identificar palavras ou frases deslocadas de um determinado contexto, tal como não determina a compreensão do sentido de um texto.

Essa visão de enxergar um sujeito isolado de sua esfera social e histórica, continua presente nas outras atividades. As perguntas levantadas para os sujeitos/alunos, são, em grande medida, questões alheias à realidade social do sujeito, visto que elas são fechadas e estanques, não concebendo a historicidade de sujeitos sociais, como vistos nas Figura 18 e na Figura 19, a seguir. Elas sempre têm a mesma compreensão de leitura: decodificação e localização de informação explícita no texto.

Figura 18 – Ocorrência de AT2: LD 1 – U1



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 5).

Figura 19 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U1

- a) Para que classe passou a Benê?
- b) O que fez a Benê quando chegou a casa?
- c) Como reagiu a mãe com a notícia?
- d) O que é que a mãe tinha prometido à Benê?
- e) A Benê foi à porta esperar pelo pai. Porquê?
- f) O que fez a mãe para comemorar a passagem da Benê?

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 4).

Essas ocorrências evidenciam duas atividades voltadas à leitura do texto em que é possível observar que ambas têm como finalidade induzir o aluno à identificação de informações explícitas. Todas as alíneas dessas atividades seguem o mesmo propósito: levar o aluno a reconhecer elementos como personagens, ambiente e enredo, entre outras características, com o objetivo de orientá-lo no reconhecimento da estrutura básica das narrativas. Ou seja, a leitura, nesse caso, é reduzida à compreensão literal, tratando-se o texto como uma mensagem com sentido único, previamente determinado pelas autoras. Tal prática, de certo modo, distancia-se daquilo que o Círculo recomenda. Ou seja, trata-se de uma visão que consubstancia o ensino de língua e de leitura a partir de uma perspectiva abstraída das relações sociais, com foco na relação entre os elementos do texto. Portanto, as duas ocorrências alinham-se à concepção objetivista abstrata da linguagem (Bakhtin, 2018 [1929]), uma visão pautada na concepção de transmissão da língua e, sobretudo, alheia aos aspectos sociais e ideológicos.

Também podemos observar a concepção de sujeito apresentada nessas atividades. Trata-se de uma visão de sujeito assujeitado ao que é proposto nas atividades. Embora, como uma grande exceção das atividades de leitura, na Figura 16 haja uma pergunta orientada à reação-resposta do aluno, “2. E tu, já sabes ler?”, ela se resume ao sim ou a um não, sem maiores discussões sobre a valoração que o aluno possa dar à leitura e ao seu processo de aprendizagem. Na perspectiva do Círculo, o sujeito é compreendido como um conjunto de relações históricas; contudo, as atividades destacadas nas Figuras 18 e 19, a exceção da pergunta 2 da Figura 16, negam o posicionamento social, histórico e ideológico desse sujeito, que passa a ser visto como alheio à ideologia e, sobretudo, à sua historicidade. E assim constrói-se uma concepção de sujeito que não concebe a leitura como um ato de interação.

Além disso, as atividades são apresentadas de forma descontextualizada. As frases soltas, deslocadas de um determinado contexto, tendem a limitar o exercício reflexivo e interativo dos próprios alunos. Esse tipo de atividade trata o texto como um fim em si mesmo, desconsiderando o sujeito histórico e socialmente situado, como se observa nos dados da atividade das Figuras 20 e 21.

Figura 20 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U1

1. a) Como é o cãozinho do texto?
- b) Como se chama?
2. À noite, como ficam os olhos do cãozinho?
3. Por que é que ele fica preso?
4. Diz algumas coisas que o Nupi gosta de fazer.
5. O que faz ele todas as tardes?

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 7).

Figura 21 – Ocorrência de AT 3: LD 2 – U1

- a) Quem eram as pessoas que chegaram de táxi?
- b) A que horas chegaram à paragem das “candongas”?
- c) Que idade aparentava ter a menina do texto?
- d) Para onde ia a Benê?
- e) De quem eram as vozes que a Benê ouvia na paragem?
- f) Qual era a paragem da Benê e da mãe?

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 7).

Ao analisarmos as atividades das duas ocorrências apresentadas, percebemos que partem do pressuposto de que, na leitura, o texto contém informações fixas e objetivas, que o leitor deve apenas localizar e reproduzir. Ou seja, o sentido do texto já está previamente determinado pelas autoras. Dessa forma, o aluno é visto como um leitor passivo e receptivo, cuja função se limita a extrair o conteúdo do texto.

Esse modo de leitura, como se observa, faz com que o aluno se acostume a buscar apenas *respostas certas* no texto, sem refletir ou interpretar de forma mais ampla. Saber simplesmente “quem eram as pessoas que chegaram de táxi” não faz diferença nem sentido para o aluno, a não ser pelo fato de que ele precisa localizar essa informação para responder à pergunta. Dessa forma, tais atividades de leitura

estão vinculadas a uma perspectiva estruturalista de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, na qual a língua é abstraída da interação, concebida de forma descontextualizada, como um código a ser decodificado, e não como prática social situada no uso.

Em outras palavras, nessas atividades, o ensino de língua é visto como um conjunto de sistemas de códigos que os alunos precisam entender para poderem se comunicar (Travaglia, 2009). Por essa razão, entendemos que está ligado a uma visão do objetivismo abstrato da linguagem (2018 [1929]), dado que não existe uma interação (dialogicidade) prevista entre os sujeitos (alunos) e as atividades. A visão estruturalista de linguagem distancia-se substancialmente da concepção bakhtiniana de linguagem, pois as atividades, nessa visão, não possibilitam que haja uma interação com os sujeitos, tornando-se, assim, um ensino e aprendizagem menos reflexivo. Também refrata um sujeito separado das relações sociais, sendo concebido, portanto, como um sujeito solitário. Bakhtin (1997 [1975]) afirma que todo sujeito existe na alteridade, ou seja, na intersubjetividade com o outro. No entanto, esse outro, o sujeito/aluno, teve sua existência relegada, desconsiderando-se que o princípio constitutivo do sujeito e de sua singularidade é justamente a alteridade. A concepção de linguagem e de ensino de língua associada ao objetivismo abstrato não reconhece essa visão de ensino e aprendizagem que compreende o sujeito como socialmente situado. A leitura é compreendida, nessa atividade, apenas como um processo de decodificação.

É precisamente essa perspectiva que as atividades nas Figuras 22 e 23, a seguir, também evidenciam.

Figura 22 – Ocorrência de AT4: LD 1 – U1

1. Quem é que olhava para o Céu?
2. O que é que ela pensava?
3. Quem a escutava?
4. Qual foi a solução que os morcegos encontraram para ajudar a tartaruga?
5. Como fizeram para levar a tartaruga ao Céu?
6. Que fez a garotada que brincava na rua?
7. O que aconteceu à tartaruga ao falar?

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 10).

Figura 23 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U1

- a) Quais são as personagens do texto?
- b) Como é a casa dos avós da Benê?
- c) Quem é que foi recebê-las à chegada?
- d) Onde estava o avô Tiago?
- e) Qual foi a reacção do avô Tiago quando viu a neta?
- f) O que é que a Benê disse à mãe ao anoitecer?

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 9).

As atividades das duas ocorrências exercem a mesma função e mantêm o mesmo sentido em relação às atividades anteriormente apresentadas. Ou seja, trata-se de atividades de ensino e aprendizagem de leitura cujas perguntas são típicas da compreensão literal: exigem que o aluno localize uma informação diretamente no texto, sem interpretá-la, sem relacioná-la ao contexto e sem construir sentido a partir de sua própria experiência. As questões propostas aos alunos são fechadas e diretas, como se pode observar nas Figuras 22 e 23. Diante disso, podemos perceber que os sujeitos são posicionados como receptores de informações, submetidos apenas a responder às demandas impostas. Ou seja, há uma série de mensagens codificadas que precisam ser decodificadas com o único propósito de atender às exigências estabelecidas pelo livro didático. Nessa lógica, os

alunos não passam de sujeitos que precisam se orientar por uma concepção de língua como o sistema (Intipe, 2021). Essa é uma concepção de leitura que leva o aluno a encontrar a resposta certa que está no texto, em vez de construir novos sentidos. Trata-se, portanto, de uma leitura como simples extração de informações, um modelo que reduz o ato de ler a uma atividade em que o aluno apenas identifica, por exemplo, *quais são as personagens do texto*, sem desenvolver sua capacidade de pensar, refletir ou argumentar. Percebe-se, por meio dessas atividades, que essa concepção de leitura e de ensino de língua desconsidera o fato de que cada leitor traz consigo um repertório, uma história, uma visão própria de mundo e valores, o que inevitavelmente influencia sua interpretação do texto.

A prática de leitura como as que as atividades apresentam, de certo modo, dificulta que o estudante estabeleça uma interação com o texto, uma vez que se trata de uma atividade descontextualizada e carente de sentido. Sendo assim, podemos afirmar, por meio dos exercícios, que essas atividades de leitura se alinham a uma visão objetivista abstrata de linguagem, pelo fato de estar atrelada a uma percepção de leitura que se limita à decodificação (Volóchinov, 2018 [1929]). Portanto, a concepção de linguagem apresentada aqui não concebe a linguagem como prática social e nem considera o sujeito como social, histórico e cultural. Posto que é uma atividade que orienta o sujeito (estudante) tão somente a destacar, por exemplo, *quais as personagens existentes no texto e como é a estrutura da casa a qual o texto de leitura destaca*, como comentado. Atividades como essas não requerem que haja, de certo modo, uma compreensão mais profunda de leitura e tampouco proporcionam à criança estabelecer uma interação enquanto sujeito historicamente situado.

Essa concepção de ensino de leitura pode ser ratificada nas duas ocorrências a seguir, Figuras 24 e 25, cujas atividades buscam reforçar a mesma visão sobre o ensino e aprendizagem da leitura e do domínio da língua portuguesa.

Figura 24 – Ocorrência de AT5: LD 1 – U1

1. De onde são os meninos?
2. O que é que os meninos querem fazer?
3. Qual era o problema deles?
4. Para resolver o problema, o que fizeram?
5. a) Qual deles teve uma boa ideia?
b) Que ideia era essa?

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 12).

Figura 25 – Ocorrência de AT5: LD 2 – U1

- a) O que aconteceu ao cozinhado?
- b) O que é que fez a lebre quando acordou?
- c) Como ficou o manguço?
- d) Que instrumento musical tocava cada animal?
- e) Por que é que a lebre e o manguço começaram a brigar?
- f) Para ti é melhor que a lebre fique com as orelhas compridas ou pequenas?
- g) Justifica a tua resposta da alínea anterior.
- h) Qual é melhor para o manguço, orelhas compridas ou pequenas? Porquê?

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 23).

Como observado, as atividades apresentadas, por exemplo, na Figura 24, compreendem, de certo modo, uma atividade de leitura que contém alíneas de perguntas diretas, como, por exemplo, “De onde são os meninos?”, “Qual era o problema deles?” e “Quais são as personagens do texto?” (Mendes; Ferreira; Barros, 2016 [1996], p. 12). Essa modalidade de interpelações também reúne uma série de perguntas diretas que o aluno tem que buscar ou consultar no livro a fim de respondê-las, à exceção de duas perguntas, presentes na Figura 25, que demonstram, ainda que de forma pontual, uma orientação para a reação resposta do sujeito/aluno. Ou seja, busca-se projetar duas questões que reconhecem o sujeito como um ser socialmente situado, como, por exemplo, na alínea (f): “Para ti, é

melhor que a lebre fique com as orelhas cumpridas ou pequenas?” e na alínea (g): “Justifique a tua resposta da alínea anterior” (Mendes; Ferreira; Machado, 1997, p. 23). Embora essa tentativa de direcionar as perguntas ao sujeito/aluno revele uma abertura para a sua participação, ela tem pouca reverberação, por se tratar de algo esporádico, que não se repete com regularidade nas atividades de leitura propostas pelos livros.

Isso corrobora a análise que demonstra que as atividades apresentadas se alinham a uma concepção objetivista abstrata da linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]). Tal concepção, além de tratar o texto como um fim em si mesmo, entende o sujeito como passivo, inerte e alheio às relações sociais e ideológicas. Essa é uma visão que desconsidera o sujeito social e tampouco leva em conta os aspectos históricos e ideológicos que o constituem. Portanto, esse modelo de ensino, centrado no texto e desconsiderando o sujeito situado sócio-historicamente e ideologicamente, perpetua uma prática excludente, especialmente em contextos nos quais a língua de escolarização não é predominante na esfera familiar.

Em suma, na apresentação da primeira regularidade, observamos que as atividades de leitura estão alinhadas a uma concepção de leitura como decodificação, na qual o leitor é um decodificador da língua e das mensagens e o sentido está no texto, não sendo negociado com o leitor. Grosso modo, essas atividades legitimam a prática de leitura como uma atividade de recepção e não como construção de sentido. Isso porque, conforme evidenciado, essa proposta de leitura tem como foco a busca pela localização da informação explícita do texto, pela *resposta certa*, como se houvesse apenas uma única interpretação possível. Trata-se, portanto, de uma prática que propõe perguntas que desconsideram o fato de que o leitor traz consigo (ou não) vivências, conhecimentos prévios e pontos de vista que influenciam diretamente na sua leitura. Não que a leitura não exija decodificação da língua e compreensão do discurso do outro. A problemática levantada é que nessa concepção de língua, de sujeito, de leitura e de ensino de leitura, denega-se a interação, que sempre busca a reação-resposta do outro. E sem tomar isso em conta nas aulas de ensino de leitura, a escola desconsidera o estudante como sujeito ativo no processo da leitura. Embora os textos do livro de leitura reenunciem enunciados da cultura guineense, com os quais os alunos se

identificam e possam a eles contrapor suas palavras, isso não é explorado nas atividades de leitura.

Vale acentuar que as atividades são destinadas a estudantes que vivem em um país no qual a língua de ensino, o português, não é a língua materna e de interação para a maioria dos alunos, como já dito na subseção 3. Não obstante, parece não haver no horizonte das atividades de leitura propostas essa situação linguística dos estudantes.

Dito isso, na subseção seguinte, passamos à apresentação da análise da segunda regularidade: o estudo vocabular.

5.2.2 Ensino de vocabulário: atomização da palavra

Nesta subseção, apresentamos a análise das atividades relacionadas ao ensino de vocabulário. Essas atividades localizam-se na sequência das atividades de leitura, algumas delas relacionadas com estas atividades, porque tiram exemplos de frases dos textos de leitura. A seguir, no Quadro 4, apresentamos as ocorrências associadas à temática do ensino de vocabulário.

Quadro 4 – Ocorrências de atividades de ensino de vocabulário: atomização da palavra

Temática principal abordada	Número de ocorrências
Sinônimos	16 ocorrências
Antônimos	15 ocorrências
Significados de palavras	55 ocorrências
Total de ocorrências	86 ocorrências

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que as atividades que solicitam aos alunos a busca por sinônimos, antônimos e significados de palavras são atividades relacionadas, pois elas se orientam para o ensino de vocabulário. Com base nisso, apresentamos, a seguir, nas Figuras 26, 27 e 28, atividades que exemplificam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa no que se refere ao ensino de vocabulário.

Figura 26 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U2

Procura no texto e escreve a palavra que significa:

rápido _____	pensavam _____
enrolados _____	gritaria _____
espanto _____	pentear _____

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p.3).

Figura 27 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U3

Substitui as palavras sublinhadas por outras do mesmo sentido.

A mãe pegou no pente e pôs-se a alisar os cabelos encaracolados do filho.

A mãe _____ no pente e pôs-se a _____ os cabelos _____ do filho.

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 4).

Figura 28 – Ocorrência de AT3: LD 2 – U3

2. Copia no caderno as seguintes palavras por ordem alfabética e escreve os seus antónimos:

fim	boa	muito	contente

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 5).

É possível compreender que as três ocorrências apresentadas nas Figuras 26, 27 e 28 têm algo em comum: todas estão diretamente relacionadas ao uso das palavras e, sobretudo, à construção de significados no limite da palavra ou da frase.

Observamos que os alunos, por meio das atividades, são solicitados, por exemplo, na Figura 26, a resolver questões baseadas na premissa de escrever o significado das palavras, no sentido de ser atestado se conhece ou domina vocábulos da língua portuguesa. Na Figura 27, solicita-se ao aluno substituir uma palavra por outra de sentido semelhante. Na Figura 28, é solicitado ao aluno para copiar determinadas palavras no caderno em ordem alfabética, além de escrever os antônimos das palavras indicadas.

Trata-se, portanto, de atividades elaboradas com a finalidade de testar o conhecimento dos alunos sobre aspectos semânticos, como significados, sinônimos e antônimos. Ou colocar palavras em ordem alfabética, em uma atividade abstraída dos processos de uso da linguagem. No caso, a colocação das palavras em ordem alfabética sem referência à prática de linguagem em que se encontram dessa maneira, ou seja, em dicionários, por exemplo.

De acordo com Correia (2021), que, como já dito, analisou as atividades de gramática no livro de exercícios do quarto ano da série didática *Histórias das avós: leitura, 4º ano*, propor atividades que envolvam a descoberta de significados, sinônimos e antônimos pode ser considerado um desafio para estudantes do quarto ano e, acrescentamos, um desafio ainda maior para estudantes do terceiro ano, dado o contexto linguístico da Guiné-Bissau. Destacamos que esse desafio pode ser maior ainda, uma vez que a maioria deles tem contato com a língua de ensino apenas dentro da sala de aula. A forma como o ensino do vocabulário é apresentado aos alunos, que muitas vezes sequer falam a língua portuguesa em sua esfera familiar, ocorre de maneira isolada, fora de situações de uso, ou seja, fora de enunciados. Ensina-se o vocabulário da língua portuguesa de forma que não contempla efetivamente os sujeitos socialmente situados, uma vez que os elementos trabalhados estão fora do contexto de produção, como no caso das atividades sobre antônimos. Ao que parece, o objetivo final é menos a ampliação vocabular, mas o ensino do que são os conceitos *antônimos* e *sinônimos*, o que aproxima essas atividades da terceira regularidade acerca do ensino de língua portuguesa, apresentada na subseção 2.3.

Além disso, desconsidera-se, sobretudo, o contexto de uso das palavras, ignorando-se o fato de que elas podem mudar de sentido dependendo do enunciado. Por exemplo, o vocábulo *contente*, conforme observado na Figura 28, pode ter como antônimo a palavra *triste*; porém, nem sempre será adequado substituir uma pela outra, pois isso depende do tom e da intenção do enunciado. Como afirma Volóchinov (2019 [1930]), todo enunciado efetivo e real é atribuído de sentido. No entanto, para que esse sentido se concretize, é necessário considerar todo o contexto em que o enunciado é proferido, já que, em situações e esferas diferentes, ele sempre assumirá sentidos distintos. Desse modo, acreditamos que o ensino e aprendizagem de leitura e de ampliação vocabular em língua portuguesa, principalmente quando as palavras são ensinadas de forma descontextualizada, acaba promovendo uma percepção unilateral. Ou seja, atribui-se à palavra um único sentido, quando, na realidade, isso não se sustenta. As palavras apresentam várias significações e sentidos diversos, a depender dos enunciados, em uma interação comunicativa real.

Isso demonstra que o processo de ensino e aprendizagem da língua evidenciado pelos dados, nesta segunda regularidade, refere-se, sobretudo, a um ensino voltado ao conceito representado pelas palavras. Por exemplo, a palavra *casa* carrega o significado de lugar onde as pessoas habitam. Essa ocorrência está diretamente relacionada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, conforme estabelecido nos cadernos de exercícios. No caso dos sinônimos, trata-se de palavras diferentes com significados iguais ou muito semelhantes, como *feliz* e *contente*, que expressam a ideia de alegria. Já os antônimos são palavras com significados opostos, como *alto* e *baixo* ou *amor* e *ódio*.

As atividades voltadas ao estudo do vocabulário, como apontam as ocorrências apresentadas, distanciam-se consideravelmente da linguagem como produção de sentido. Ou seja, o ensino da língua tende a abordar as questões relacionadas ao significado de forma fragmentada, descontextualizada e desvinculada do contexto de produção. Portanto, quando a leitura e o estudo vocabular são compreendidas como processo de decodificação, os alunos passam a ler apenas com o objetivo de extrair respostas que atendam às expectativas das perguntas formuladas. Nesse modelo, a leitura deixa de ser uma prática reflexiva e

interpretativa para se tornar uma atividade mecânica, voltada unicamente à identificação de informações explícitas no texto.

Ainda podemos observar a mesma regularidade de ensino vocabular nas ocorrências expressas nas Figuras 29, 30 e 31, a seguir.

Figura 29 – Ocorrência de AT2: LD 1 – U3

Procura no texto o sinónimo das seguintes palavras:

quantidade	_____	caminhadas	_____
louvar	_____	resolveram	_____
campainha	_____	sossegado	_____

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p.15).

Figura 30 – Ocorrência de AT27: LD 2 – U2

3. Copia as frases, substituindo as palavras ou expressões sublinhadas pelos seus antónimos.

A fonte encontrava-se cheia de gente.
 Havia uma árvore perto da fonte.
 A menina entrou de novo no moringue.
 O príncipe chegou ao reino todo triste.

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 53).

Figura 31 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U2

2. Copia as seguintes palavras por ordem alfabética no teu caderno. Procura e escreve os seus significados.

manifestava	sucedida	acabar	notícias

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 3).

Podemos observar que nas três ocorrências ilustradas uma delas diz respeito ao ensino de sinônimo, outra de antônimo e a terceira de colocação de palavras em ordem alfabética. Na Figura 29, por exemplo, ensinar que *quantidade* tem como sinônimo *abundante*, mas sem mostrar que *abundante* pode ter conotações diferentes dependendo do tom do enunciado, do registro ou da situação interativa. Já na Figura 30, é solicitado que os alunos copiem as frases e substituam as expressões sublinhadas por seus antônimos. Observa-se que o livro não apresenta diferentes possibilidades de palavras que poderiam ser utilizadas; apenas exige a substituição de termos específicos. Na Figura 31, por sua vez, os alunos são orientados a ordenar palavras em ordem alfabética e, em seguida, escrever seus respectivos significados, sem relação com situações de interação em que o aluno vá se deparar com enunciados materializados em ordem alfabética, como nos dicionários, tal como já comentado.

Esse modo de ensino e aprendizagem vocabular se configura de forma descontextualizada, pois parte de uma perspectiva da ideia de que as palavras têm sentidos fixos e que podem ser facilmente substituídas ou contrastadas. O que desconsidera que o sentido das palavras depende do contexto em que são utilizadas, em enunciados concretos, com um projeto de dizer do falante em uma dada situação interativa. Isso induz o aluno a aprender o conteúdo de maneira mecânica e superficial, sem compreender como relacioná-lo em situações reais de comunicação. O sujeito, portanto, é levado a assumir uma postura de subordinação ao que lhe é imposto, sendo moldado e orientado a compreender sinônimos e antônimos como pares fixos, sem espaço para reflexões sobre suas nuances de sentido. Dessa forma, como já comentado, a compreensão vocabular também passa a ser compreendida como um processo de decodificação ou simples reconhecimento de códigos linguísticos e estabelecimento de relações superficiais com o texto, conforme destacam Doretto e Beloti (2011). Essa percepção de ensino e aprendizagem de língua portuguesa contrapõe a concepção bakhtiniana, pois, na visão do Círculo, o sentido do enunciado é compreendido quando o interlocutor compreende todas as condições nas quais ele é pronunciado (Volóchinov, 2018 [1929]). Na visão de Volóchinov, o enunciado deve ser enxergado em seu todo, no seio do qual as palavras apresentam significado, valoração axiológica e sentido.

Essa prática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa está presente em diversas unidades dos cadernos de exercícios, constituindo-se como uma regularidade no ensino de língua portuguesa, pois, segundo a concepção das autoras dos cadernos de exercícios, ela é considerada essencial para que o aluno assimile o vocabulário. Por isso, atividades dessa natureza são constantemente apresentadas ao longo das unidades. A seguir, nas Figuras 32, 33 e 34, apresentamos outras ocorrências dessas atividades.

Figura 32 – Ocorrência de AT8: LD 1 – U3

<i>Liga cada palavra ao seu significado</i>	
enfiou-se	espalmado
batota	meteu-se
esborrachou-se	trapaça
achatado	quebrou-se
desconfiado	duvidoso

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p.23)

Figura 33 – Ocorrência de AT11: LD 2 – U2

2. Copia as frases, substituindo as palavras sublinhadas pelos seus sinónimos.

Eram tão lindas as histórias da avó Cati.

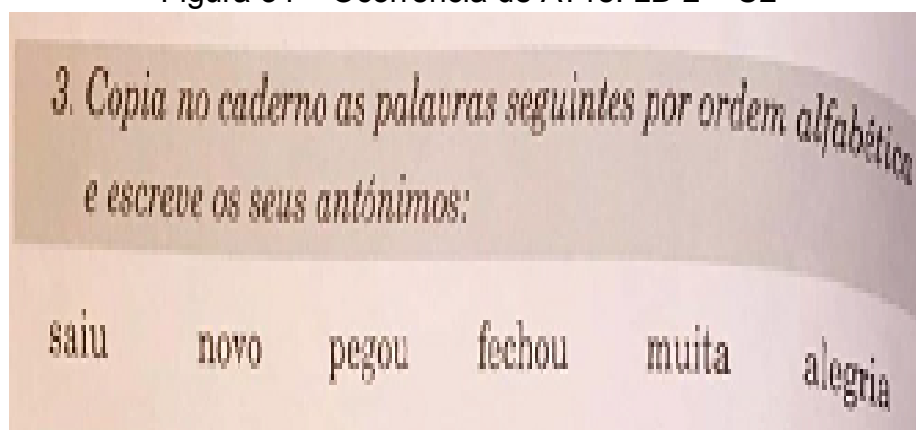
As crianças davam gargalhadas.

A mãe percebeu que o filho estava contente.

O avô precisa de repousar para ter energia para trabalhar.

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 19)

Figura 34 – Ocorrência de AT18: LD 2 – U2



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 36)

Observamos que, nas Figuras 32, 33 e 34, foram apresentadas três atividades de busca de significado de palavras, no caso, sinônimos e antônimos. Todas essas atividades são afins, como já mencionado. No entanto, foram apresentadas de forma fragmentada e encontram-se bastante distantes do contexto de produção, ou seja, abstraídas do texto, o que leva os alunos a acreditarem na unicidade do sentido das palavras.

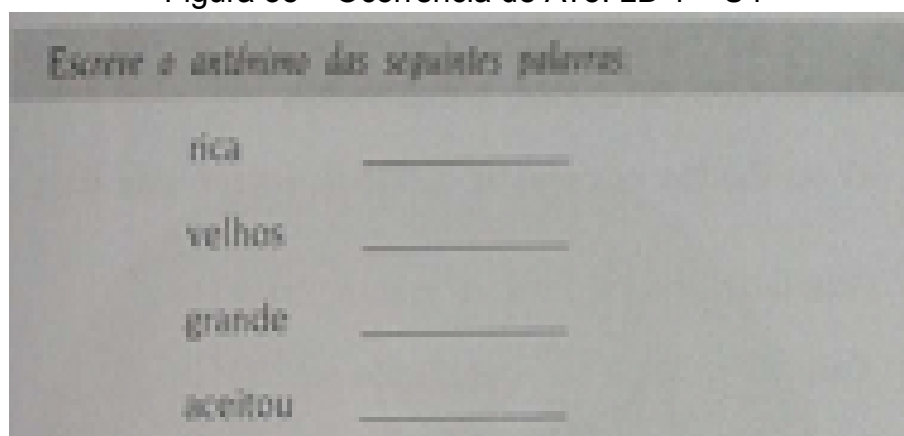
Por exemplo, na Figura 32, a atividade solicita ao aluno que associe cada palavra ao seu respectivo significado. Pelo menos, nesse exercício, foram apresentadas várias opções, permitindo ao aluno escolher a que mais se correlaciona com a outra; mas, não obstante, a atividade pressupõe apenas uma resposta correta para cada palavra de cada uma das colunas. Na Figura 33, a atividade consiste em substituir as palavras sublinhadas por sinônimos. Já na Figura 34, a atividade solicita que o aluno escreva os antônimos das palavras destacadas e, ao mesmo tempo, organize uma lista de palavras em ordem alfabética. Essa última proposta é quase uma repetição da atividade anterior, ou seja, observa-se uma série de atividades com o mesmo formato e objetivo, como foi identificado ao longo da análise dos dados. Os livros de exercícios, portanto, apresentam essas características, além de ser uma regularidade na concepção de ensino de língua portuguesa, repetem as mesmas atividades, apenas com outras palavras, nas quais o aluno apenas responde às questões de acordo com um modelo previamente esperado, sem espaço para reflexão ou construção de sentido.

Acreditamos que esse modelo de ensino e aprendizagem vocabular em língua portuguesa, especialmente no que se refere a atividades de busca de sinônimos,

antônimos e significados de palavras, quando desvinculado do contexto de produção, acarreta diversas desvantagens pedagógicas, sobretudo no que tange ao processo interativo dos sujeitos. Isso porque é sabido que as palavras mudam de sentido conforme o enunciado e a situação de interação e, portanto, um sinônimo pode ser adequado em uma situação e inadequado em outra. Aliás, como lembra Sousa Venâncio (2021), a natureza constitutiva da linguagem deve ser compreendida como dialógica, uma vez que o que experienciamos como real na constituição da linguagem são os enunciados, os quais se encontram em ampla e estreita relação entre si, estabelecendo vínculos de sentido cujo modelo é a interação verbal. Ou, como afirmam Oliveira e Torga (2019), em nenhum momento uma relação de sentido entre os enunciados ocorre no vácuo; ela se dá sempre em uma relação concreta de linguagem, entre sujeitos histórica e socialmente organizados, posicionados em uma alternância dialética de eu–tu–ele. Para Campos (2012), essa relação só existe efetivamente no contexto das relações sociais e não na condição de relação monológica, de si para si, como os dados analisados sugerem. Ou seja, os exercícios apresentados desconsideram a condição dialógica da linguagem. Dessa forma, os dados demonstram a continuidade de práticas pedagógicas que promovem um ensino desvinculado do contexto de produção, promovendo, assim, uma visão limitada do sentido das palavras, como se houvesse apenas uma única possibilidade de interpretação.

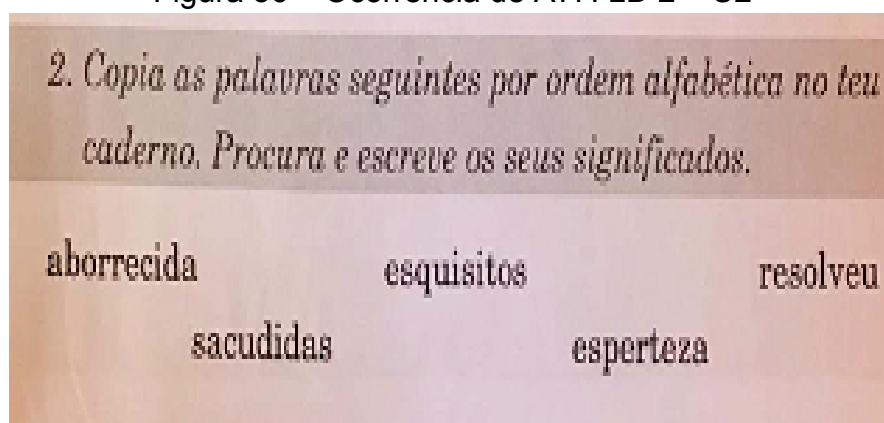
Portanto, podemos afirmar que, nessa visão de ensino, o sujeito é apenas um receptor de códigos escritos, enquanto a leitura é entendida como um processo de decodificação da mensagem (Barcellos, 2013), por meio da identificação das informações que o livro solicita ao aluno, como observado nas Figuras 35, 36 e 37.

Figura 35 – Ocorrência de AT5: LD 1 – U4



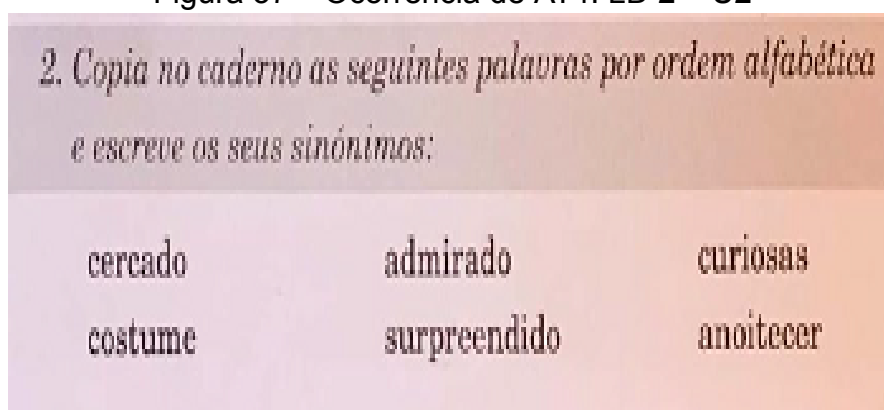
Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 13).

Figura 36 – Ocorrência de AT7: LD 2 – U2



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 23).

Figura 37 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U2



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 9).

Na Figura 35, a atividade solicita ao aluno que indique o antônimo da palavra *rica*. Na Figura 36, solicita que os alunos copiem as palavras em ordem alfabética no caderno e, em seguida, escrevam seus significados. Já na Figura 37, a proposta

consiste em organizar as palavras em ordem alfabética e indicar seus respectivos sinônimos.

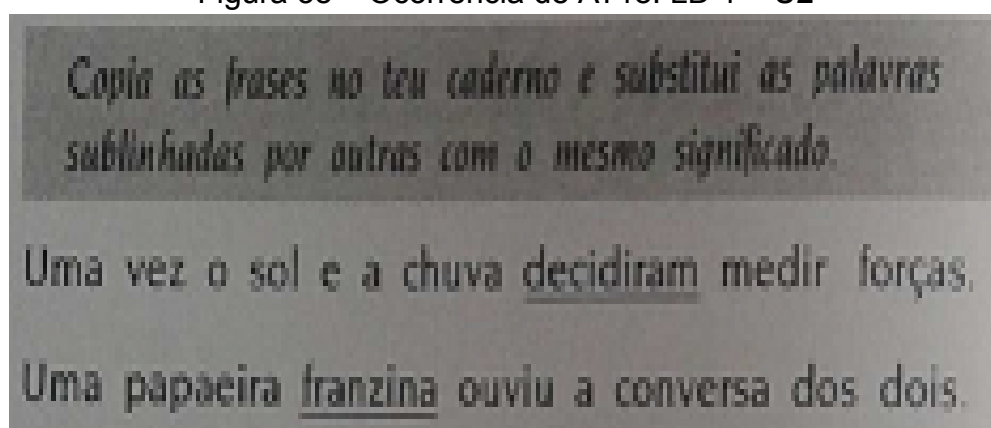
Referentemente à Figura 35, a palavra *rica* pode remeter tanto a sentidos materiais (relacionados ao dinheiro) quanto a sentidos metafóricos (como em *rica em detalhes* ou *rica em cultura*). Em certos contextos, *rica* pode ser usada com tom irônico ou pejorativo, como em *aquela rica não sabe o que é trabalhar*, revelando uma crítica social. Já *pobre*, como antônimo de *rica*, pode assumir uma conotação afetiva, como em *pobre criança*, sem qualquer relação com dinheiro. Dessa forma, percebe-se que o termo *rica* não possui um significado único. Nem todos os seus supostos sinônimos ou antônimos carregam o mesmo prestígio ou valor simbólico. Este exemplo é representativo dos dados analisados, incluindo os demais exemplos apresentados. O ensino e a aprendizagem vocabular, como observado nas figuras acima, tendem a estabelecer um único sentido para as palavras, desconsiderando as diferentes situações de produção dos enunciados e, logo, o sentido dessas palavras em enunciados concretos. Ou seja, esse modelo de ensino limita a aprendizagem do sujeito, pois ensinar sinônimos como palavras fixas, com sentidos únicos, impede que o aluno desenvolva uma postura reflexiva, tornando-o um sujeito passivo diante da língua. Assim, o aluno passa a recorrer exclusivamente ao código linguístico para responder às questões propostas.

Com base nisso, compreendemos que o ensino da língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao estudo vocabular por meio de sinônimos, antônimos e significados, não deve se restringir a relações fechadas e estáticas, tal como apresentado nas atividades. Pelo contrário, a linguagem deve ser compreendida como ideológica (Volóchinov, 2018 [1929]), dialógica e contextual. Ensinar o antônimo de *rica* (Figura 35), o significado de *aborrecida* (Figura 36) e o sinônimo de *costume* (Figura 37) deve envolver a análise de como o vocabulário, em enunciados concretos, como manifestação do estilo do enunciado, se relaciona com estruturas de poder, identidade, afetividade e cultura. Os dados analisados continuam evidenciando um modelo de ensino pautado em uma perspectiva monológica e monolíngue, que parte da suposição de um significado fixo, pronto e desvinculado da situação de produção. Tal abordagem, como já comentado, desconsidera a multiplicidade de sentidos possíveis das palavras, cujo sentido se produz nos enunciados apenas. Assim sendo, sinônimos, antônimos e significados

de palavras não devem ser trabalhados apenas como relações mecânicas entre vocábulos, mas como construções que são contextuais, ideológicas e culturais.

Os dados continuam demonstrando o mesmo padrão: um ensino voltado ao uso de significados, sinônimos e antônimos de forma descontextualizada, sem que sejam trabalhados dentro de um determinado contexto que permita aos alunos compreenderem seu uso, seus sentidos, seus acentos de valor, como pode ser observado nas Figuras 38, 39, e 40.

Figura 38 – Ocorrência de AT18: LD 1 – U2



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 52)

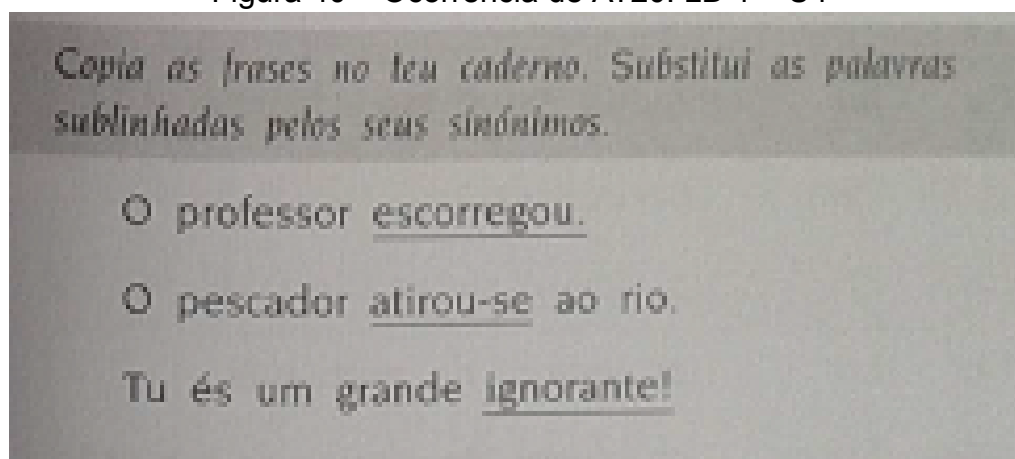
Figura 39 – Ocorrência de AT19: LD 1 – U4

A imagem mostra uma atividade de ligação entre palavras e seus antônimos. No topo, há uma instrução: "Liga cada palavra ao seu antónimo." Abaixo, há uma tabela com duas colunas de palavras.

começou	fora
tirar	burro
dentro	descer
esperto	acabou
subir	pôr

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 56)

Figura 40 – Ocorrência de AT20: LD 1 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 59)

As ocorrências das figuras acima apontam diferentes atividades relacionadas ao significado de palavras. Na Figura 38, a atividade solicita ao aluno que copie as frases e substitua as palavras sublinhadas por outras de mesmo significado. Na verdade, o que está em questão não são as palavras em si, mas sim o significado das palavras, buscando substituí-las por termos semelhantes. Já na Figura 39, a atividade refere-se à associação de palavras antônimas. Observa-se que esse tipo de exercício de ampliação vocabular ocorre com frequência, o que evidencia sua valorização, a ponto de ganhar destaque entre as atividades dessa natureza. Na Figura 40, os alunos são orientados a substituir as palavras sublinhadas por seus sinônimos. Quanto ao aluno, ele continua sendo visto como um agente passivo e receptivo de mensagens codificadas, uma vez que carece de voz própria, limitando-se a reproduzir o que a atividade solicita.

Na Figura 39, as autoras do caderno de exercícios indicam que o antônimo de *fora* é *dentro*, ou seja, ensina-se as palavras como pares fixos. Esse tipo de exercício é superficial, sem promover reflexão crítica, sem considerar o uso real da língua em sua condição de discurso. Isso demonstra a ausência de problematização sobre quem está *fora*, por que está *fora* ou quem define o que é estar *fora*. Sabemos que a palavra *fora* pode indicar um lugar físico, por exemplo, como em *Ela está fora da escola*, mas também pode indicar exclusão social, como em *Ele foi deixado fora do grupo*. Concomitantemente, pode expressar rejeição ou protesto, como em *Fora presidente X*, ou ainda marginalidade, como em *fora da lei* ou *fora do sistema*, entre outras possibilidades. Percebe-se, assim, que a palavra *fora* é ensinada sem estar

inserida em um enunciado concreto, sem demonstrar que ela pode ser usada em diferentes situações de interação e, portanto, com diferentes sentidos.

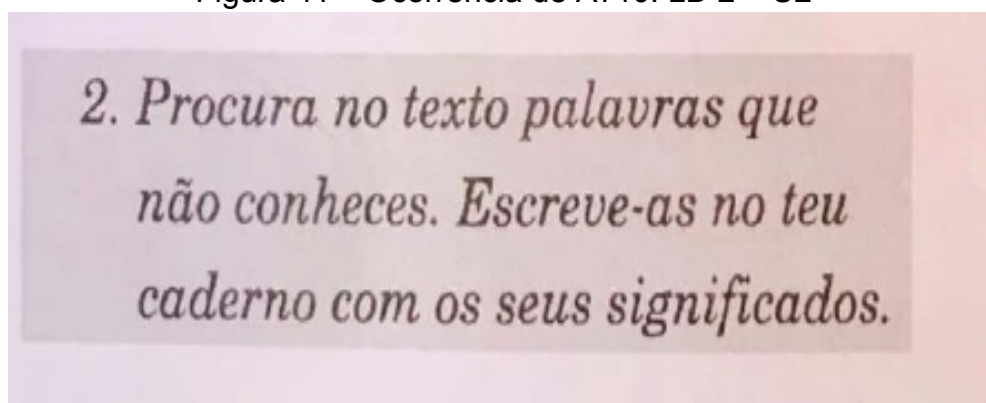
No caso da palavra *escorregar*, na Figura 40, ela foi apresentada na frase: O *professor escorregou* (Mendes; Ferreira; Barros, 2016 [1996], p. 59), solicitando-se à criança que indique uma palavra sinônima, como *deslizar*, entre outras que não foram oferecidas como opção. A palavra *escorregar* representa muito mais que o sentido físico e literal. Portanto, reduzir a frase *o professor escorregou* apenas a esse sentido ignora usos figurativos, simbólicos e metafóricos. *Escorregar* pode significar um erro discursivo ou moral, por exemplo, *Escorregou nas palavras e ofendeu alguém*, ou um ato simbólico de falha, como em *O político escorregou na entrevista*. Denota-se que há diversos efeitos de sentido social relacionados ao verbo *escorregar* em situações de interação diferentes, que não foram apresentadas aos alunos.

O ensino e aprendizagem da língua é concebido como uma prática fixa, imutável, limitada a pares definitivos de sinônimos e antônimos, tratando a língua como um sistema fechado, sem reconhecer o papel do contexto, da interação, da ideologia e do discurso na construção de sentido.

Volóchinov (2018 [1929]) defende que a linguagem é um sistema de signos sociais que permite aos falantes/sujeitos manterem a interação entre si e atribuírem sentido ao mundo, conforme a realidade em que vivem. Por isso, a linguagem não deve ser vista como um sistema fechado, como sustenta a abordagem de ensino e aprendizagem da língua observada nos dados analisados. Ou seja, trata-se de uma abordagem de objetivismo abstrato da linguagem, na qual o ensino da língua é concebido fora de contextos reais de produção e uso.

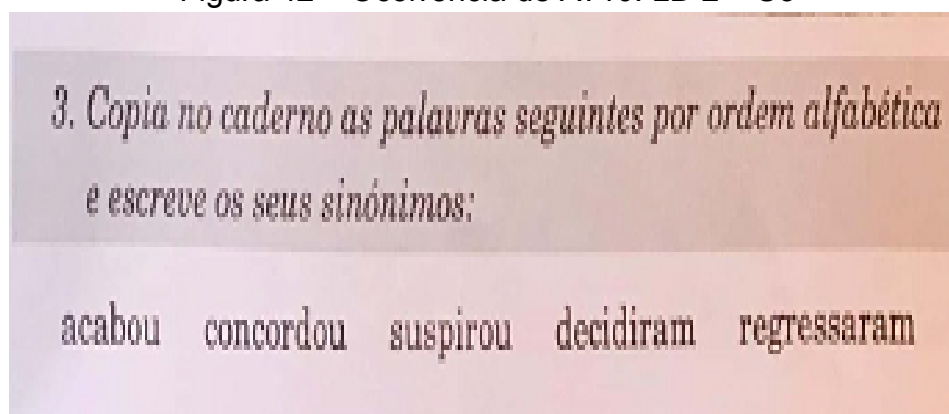
Diante dessas ocorrências verificadas nas atividades ilustradas, apresentamos, a seguir, nas Figuras 41, 42 e 43, mais atividades que mantêm essa mesma perspectiva de estudo vocabular.

Figura 41 – Ocorrência de AT10: LD 2 – U2



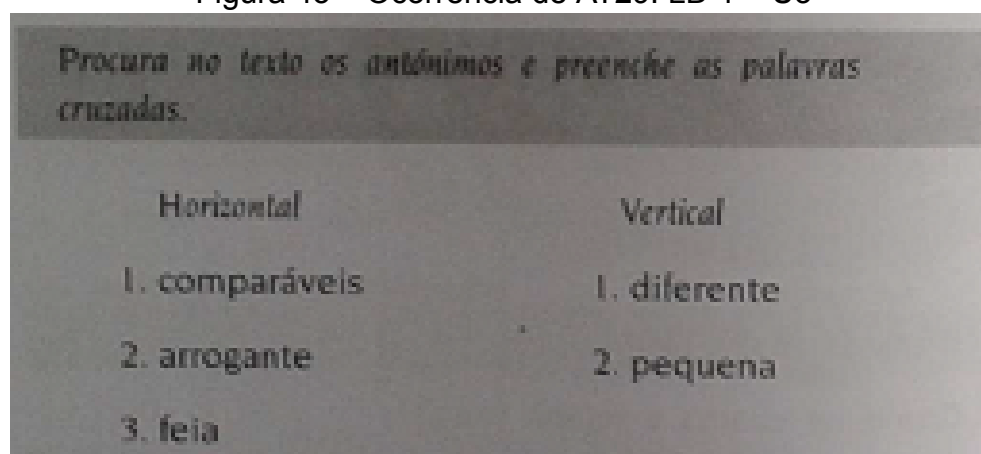
Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 21).

Figura 42 – Ocorrência de AT10: LD 2 – U3



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 21).

Figura 43 – Ocorrência de AT29: LD 1 – U3



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 92).

Os dados demonstram três atividades relacionadas ao significado das palavras. A primeira atividade, da Figura 41, apresenta um carácter bastante diferenciado, mas, ao mesmo tempo, contraditório. Embora peça para o aluno procurar, no livro de leitura, no texto correspondente à atividade, as palavras

desconhecidas, ao mesmo tempo solicita que o aluno indique seus significados, sem qualquer outro enunciado de apoio que medie essa atividade, como o uso do dicionário, ou mesmo a busca de inferência do seu sentido no próprio texto. Se o aluno desconhece o sentido de determinadas palavras, sem mediação não vai atribuir significado a elas. Além disso, é importante lembrar que muitas dessas crianças, às quais se solicita tal tarefa, não utilizam a língua portuguesa nem na esfera familiar. Já na Figura 43 a proposta consiste em, novamente, colocar palavras em ordem alfabética e identificar os sinônimos das palavras *acabou*, *concordou*, *decidiram* e *regressaram*.

Essas atividades revelam uma concepção de língua pautada na ideia de sistema de códigos, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, sendo capaz de transmitir uma mensagem (Travaglia, 2009). O sujeito, nesse contexto, é visto como um receptor passivo, cuja função é obedecer às regras que lhe são impostas. Como a própria língua de ensino, muitas vezes, é pouco utilizada pelos alunos até mesmo na esfera escolar, portanto, pedir que apontem o significado de palavras que desconhecem revela uma expectativa que pode não ser atendida.

São atividades que tiram exemplos dos textos de leitura para estudo do vocabulário. Ora pretendem auxiliar na compreensão dos textos e na ampliação vocabular dos estudantes, ora, com mais frequência, se aproximam mais da terceira regularidade: o ensino sobre a metalinguagem da língua: saber o conceito de *sinônimos* e *antônimos*, por exemplo⁶⁵. Por fim, salientamos que o número de ocorrências de atividades vocabulares (86) é maior que o número de ocorrências de atividades de leitura (64).

Tendo finalizado a apresentação da análise das atividades de busca de significado de palavras, de sinônimos e antônimos, que tomamos como estudo vocabular na prática de ensino de língua portuguesa, observamos que essa concepção de ensino de vocabulário se alinha a uma concepção objetivista abstrata da linguagem, porque procura compreender os significados das palavras, porém de forma descontextualizada e desvinculada dos contextos reais de produção dos enunciados.

⁶⁵ Objetivo semelhante observamos com as atividades sobre aspectos notacionais.

Isso feito, passamos, na subseção seguinte, à análise da terceira regularidade, em que o ensino de língua portuguesa é compreendido como estudo de conceitos gramaticais.

5.2.3 Ensino de conceitos gramaticais: ensino sobre a língua

Nesta subseção, apresentamos as atividades que têm como objetivo o ensino de conceitos gramaticais, sintetizadas no Quadro 5, a seguir, que evidencia as recorrências relacionadas ao ensino de conceitos gramaticais.

Quadro 5 – Ocorrências de atividades de ensino de conceitos gramaticais

Temática principal abordada	Número de ocorrências
Artigos	2 ocorrências
Singular/plural (norma-padrão)	6 ocorrências
Substantivos	13 ocorrências
Adjetivos	14 ocorrências
Grupo nominal, verbal e móvel	8 ocorrências
Pronomes pessoais	13 ocorrências
Pronomes possessivos	9 ocorrências
Pronome demonstrativo	8 ocorrências
Lista de verbos	2 ocorrências
Lista de vocabulário	2 ocorrências
Ordem das palavras	10 ocorrências
Verbos	79 ocorrências
Comparação	1 ocorrência
Família das palavras	12 ocorrências
TOTAL	179 ocorrências

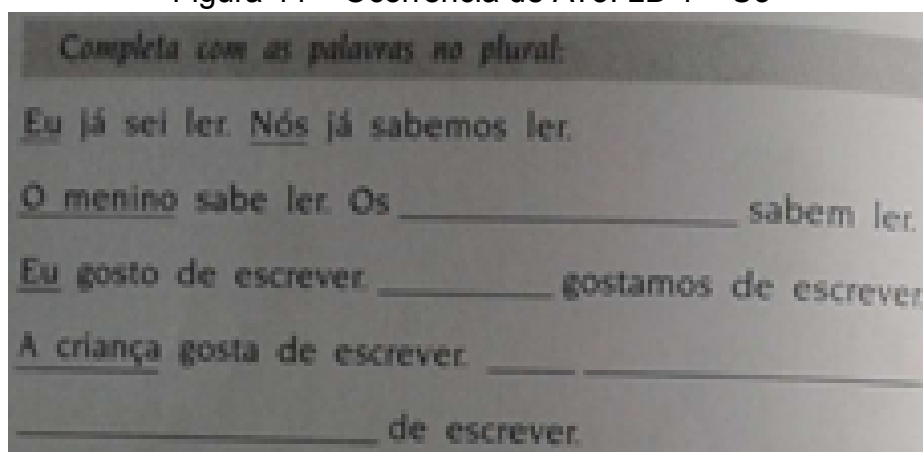
Fonte: Elaborado pelo autor.

Como evidenciado pelas ocorrências apresentadas, destaca-se um número elevado de atividades relacionadas ao ensino de conceitos gramaticais⁶⁶: 179 ocorrências de um total de 384 (leitura: 64; vocabulário: 86; composição e aspectos notacionais: 55), que predominam ao longo dos dois livros de exercícios. Observamos que o ensino dos conceitos gramaticais é valorizado pelas autoras dos livros didáticos, uma vez que sua presença se destaca de forma expressiva no quadro apresentado, que sintetiza as atividades sobre esse objeto de ensino.

⁶⁶ O que será retomado na subseção 5.4.

Isso se deve à crença em sua relevância no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na esfera escolar guineense; mas não só, pois é uma reenunciação de uma concepção de ensino de língua⁶⁷. Ancorada em uma concepção tradicional do ensino de línguas, baseada no estudo sobre a língua e não nas práticas de linguagem, o estudo dos conceitos gramaticais permanece tomado como fundamental pela crença de que são necessários e prévios para uma comunicação eficaz e precisa entre os sujeitos/alunos, pois auxiliaria não apenas na organização do vocabulário de acordo com suas funções e características, mas também permitiria que as palavras se comportem adequadamente em diferentes contextos de uso. Ou seja, nessa concepção, conhecer os conceitos e categorias gramaticais é tomado como conteúdo importante para a leitura e para a composição textual. No entanto, essa concepção pode ser questionada, bem como observamos que a forma como o ensino da língua portuguesa é estruturada nesses livros de exercícios afasta-se significativamente de uma abordagem que considera as práticas de linguagem e a diversidade linguística e, sobretudo, as questões sócio-ideológicas dos sujeitos historicamente envolvidos, como será evidenciado na apresentação dessas ocorrências. Ademais, não há, de fato, uma relação direta entre saber identificar e conceituar as categorias gramaticais e a ampliação das práticas de leitura e de produção de textos.

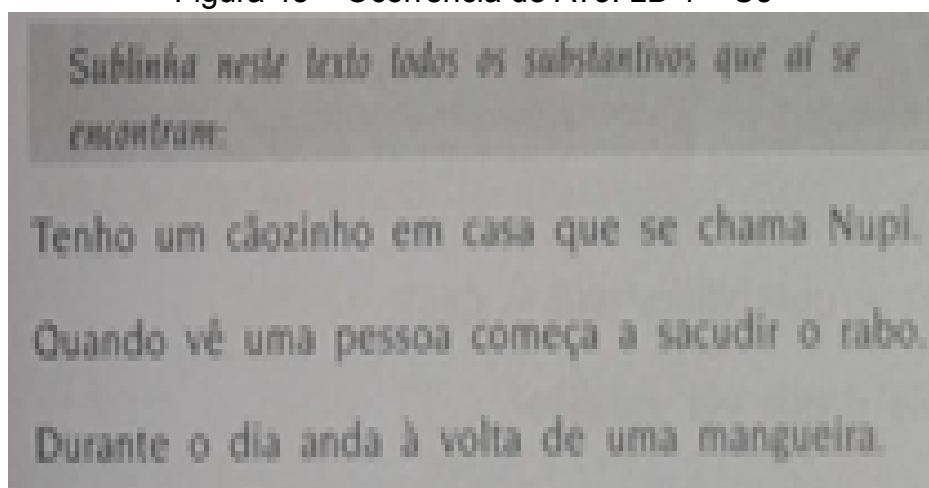
Figura 44 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U3



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 6).

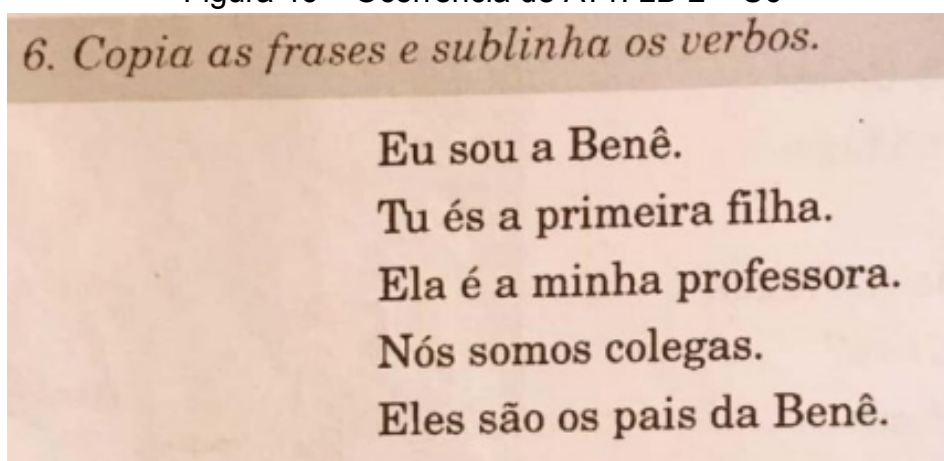
⁶⁷ Retomamos essa questão na subseção 5.3, em que cotejamos os resultados da análise dos livros didáticos com as orientações oficiais sobre o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Figura 45 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U3



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 9).

Figura 46 – Ocorrência de AT1: LD 2 – U6



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 6).

As atividades apresentadas na Figura 44 propõem que o aluno complete a frase com a forma correta do sujeito no plural e do verbo correspondente, explorando a flexão de número e de pessoa. Essa atividade reforça a ideia de que o aluno deve reproduzir a forma linguística correta, conforme as regras da norma-padrão. Ou seja, não há um contexto real de uso nem espaço para a construção de sentido, pois trata-se de uma atividade fechada, mecanicista baseada em uma visada estrutural do ensino da norma-padrão, baseada na repetição de modelos, no caso, reescritura de frase do singular para o plural. Sendo exceção no bojo das atividades gramaticais dos dois livros, é uma atividade que se orienta para o uso da norma-padrão (isso sem questionar a concepção de norma-padrão subentendida na obra).

Já na Figura 45, as atividades solicitam ao aluno que sublinhe todos os substantivos encontrados no texto. Trata-se de uma atividade típica de identificação de classes de palavras, com foco na forma, sem contextualização do uso da linguagem ou construção de sentido. Do mesmo modo, a atividade da Figura 46 também possui esse mesmo caráter, centrando-se no sublinhar os verbos em uma frase. Tanto nas ocorrências da Figura 45 quanto da Figura 46, o objetivo das atividades está apenas na identificação de categorias gramaticais, sem relação com a prática de leitura ou da produção de textos.

Correia (2021), ao analisar o caderno de exercícios do 4º ano, destaca essa prevalência no livro didático de Língua Portuguesa, apontando que as atividades concentram-se na classificação de verbos e substantivos, o que nossa análise deste livro corrobora. Para a autora, tais atividades transformam as aulas em uma *oficina de gramática* que não reflete a realidade local dos alunos. Embora a autora nomeie essas atividades como ensino de *gramática normativa* não as categorizamos como atividades de gramática normativa, pois elas não incidem sobre o uso de uma norma linguística, no caso, a norma-padrão, mas sobre o ensino da gramática conceitual, que predomina nos dois livros, uma vez que o ensino incide principalmente sobre os conceitos e classificações gramaticais.

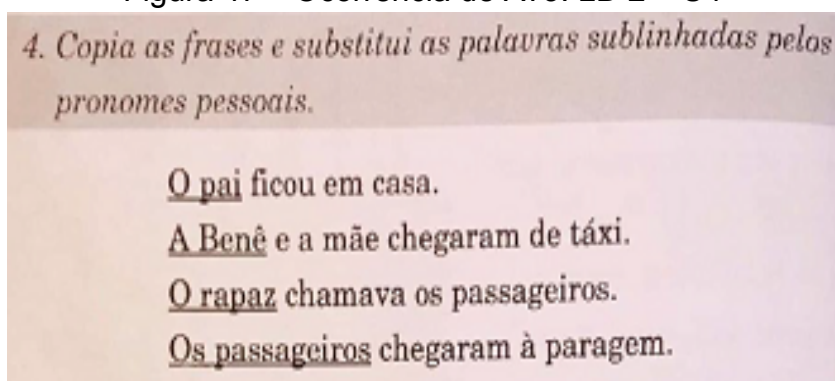
Dessa forma, entendemos que, nessas atividades, a língua é compreendida fora do seu contexto de uso, fundamentando-se em uma perspectiva estruturalista, centrada no sistema da língua. O ensino, assim, prioriza a metalinguagem da gramática, por meio de conceitos e de classificações, tornando-se isso o centro da aula de língua. Em outras palavras, não se trata do ensino da língua, mas do ensino sobre a metalinguagem gramatical (Geraldi, 1984), tornando o sujeito um receptor passivo, que apenas identifica essas categorias gramaticais.

Segundo Geraldi (1984), as aulas acabam focando mais na explicação das regras e classificações gramaticais do que no ensino real da língua. Em outras palavras, o que se ensina é sobre a metalinguagem da gramática, e não a língua em si, como mostram as atividades das Figuras 45 e 46.

Dessa forma, à luz da perspectiva bakhtiniana, o ensino da língua centrado exclusivamente nas categorias gramaticais revela-se limitado e dissociado das práticas reais de linguagem. Como afirma Bakhtin (2018 [1963]), a linguagem é essencialmente dialógica: ela se dá em contextos sociais concretos e envolve

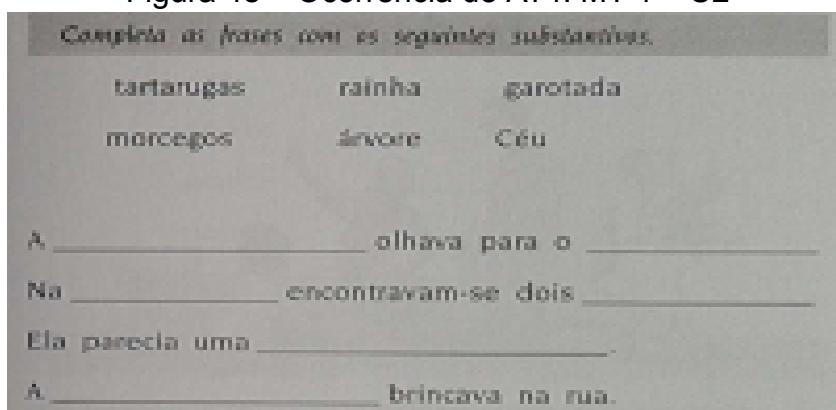
relações entre interlocutores com objetivos comunicativos específicos. Portanto, o ensino que fragmenta a língua em estruturas isoladas e descontextualizadas ignora sua natureza viva e interativa. Estuda-se apenas uma de suas partes, o sistema, uma vez que o foco está na identificação das classes gramaticais. Ao priorizar apenas a identificação de classes gramaticais, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mecânico e restritivo, prejudicando a construção de sentido, a autoria e a reflexão crítica dos alunos sobre os usos da língua em diferentes esferas sociais, conforme Figuras 47 e 48.

Figura 47 – Ocorrência de AT3: LD 2 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 8).

Figura 48 – Ocorrência de AT4: MT 1 – U2



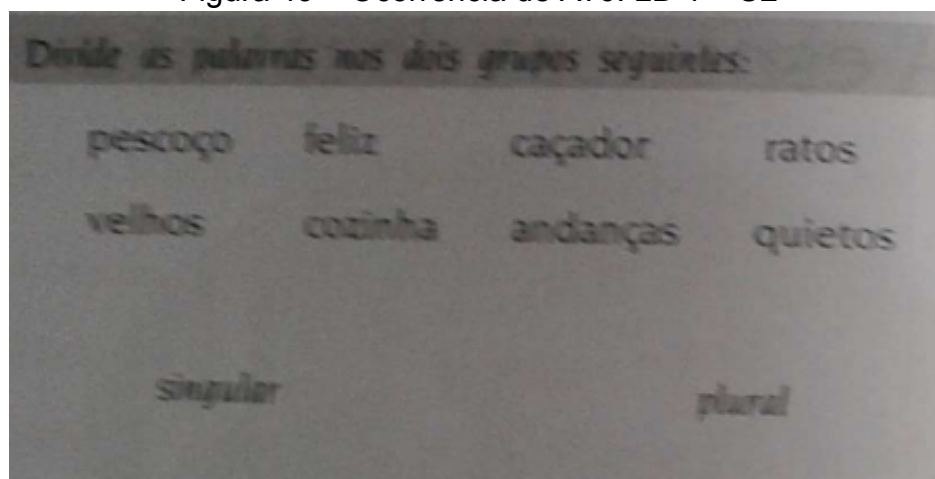
Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 11).

As atividades da Figura 47 requerem a substituição de palavras por pronomes pessoais, sem considerar o contexto. As atividades da Figura 48 focam na inserção de substantivos previamente dados, também de forma isolada. Para Correia (2021), é possível observar como o livro didático do 4º ano, por exemplo, reflete uma abordagem centrada na classificação e análise de frases retiradas dos textos apenas para serem trabalhadas de forma artificial.

Observamos, ainda, que essa concepção de ensino valoriza a palavra e a frase, e não o texto como unidade de sentido. O trabalho se dá, portanto, com a palavra, a frase ou o período, seguindo um modelo pré-estabelecido, no qual uma lacuna deve ser preenchida por meio da repetição, do treinamento e, principalmente, com foco nas estruturas da língua (Deretto; Beloti, 2011). Todas essas atividades são fechadas, com respostas únicas, e não incentivam a produção de sentido nem a reflexão sobre o uso da linguagem em situações reais, sejam elas de leitura ou de produção de textos, ou mesmo de prática de análise linguística, no sentido atribuído por Geraldi (1997 [1991]) à reflexão sobre a linguagem no ensino de língua na educação básica. O conhecimento linguístico é tratado como algo abstrato, desvinculado do uso social. Nessa concepção, o sujeito é visto como um receptor de mensagens prontas, cuja função se limita a identificar e reproduzir as formas estabelecidas nas atividades propostas. Ou como um sujeito identificador da metalinguagem e das categorias gramaticais.

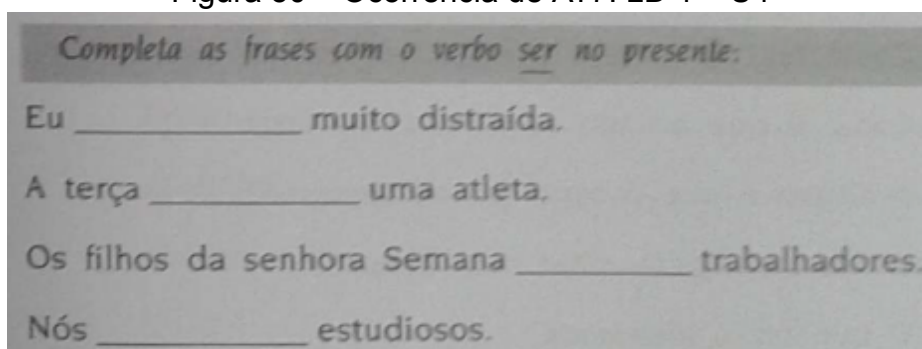
Novamente, podemos observar, nos dados apresentados nas Figuras 49, 50 e 51, a seguir, práticas semelhantes de ensino da língua portuguesa que enfatizam o ensino sobre a língua, mais especificamente, o ensino de categorias gramaticais.

Figura 49 – Ocorrência de AT6: LD 1 – U2



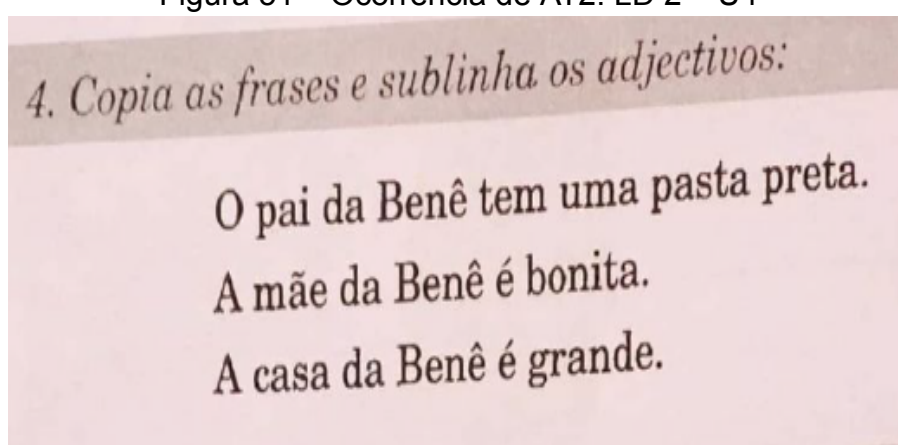
Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 16).

Figura 50 – Ocorrência de AT7: LD 1 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 19).

Figura 51 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 6.)

As atividades apresentadas, conforme as figuras vistas, abordam diferentes aspectos das classificações gramaticais: a Figura 49 trata do número gramatical, singular e plural; a Figura 50 está relacionada à conjugação do verbo *ser* no presente, ou seja, ao preenchimento de lacunas com a forma adequada desse verbo; e a Figura 51 propõe que o aluno sublinhe os adjetivos em frases soltas.

Na percepção de Correia (2021), classificar verbos, adjetivos ou outras categorias gramaticais de forma isolada, como se observa nesses exemplos, também não equivale ao ensino de gramática. Para a autora, tais exercícios pouco contribuem para o aprendizado, especialmente considerando o aluno guineense, que tem contato com a língua portuguesa apenas na esfera escolar, em especial na sala de aula de Língua Portuguesa. Concordamos com a autora, e dados os nossos objetivos de pesquisa, acrescentamos que essas atividades incidem menos ainda sobre o ensino das práticas de linguagem, como a leitura e a produção textual escrita, por exemplo.

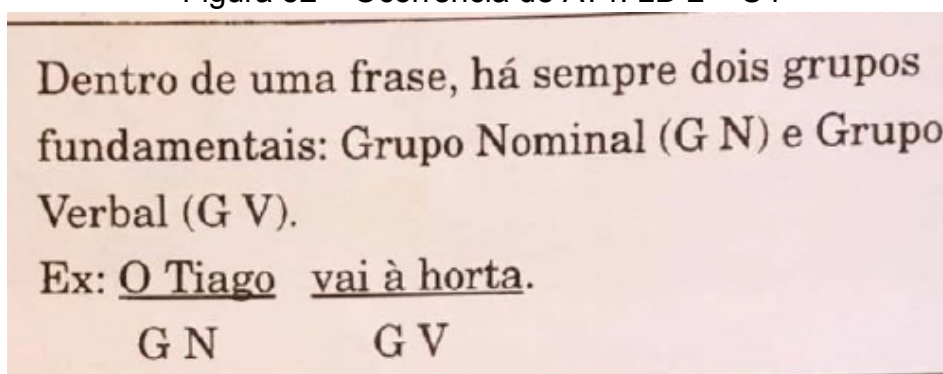
Assim sendo, a língua é concebida apenas como um sistema de códigos, cujo objetivo está centrado na estrutura linguística e nas nomenclaturas gramaticais. O ensino, portanto, volta-se para a codificação e decodificação da mensagem. Ou seja, nessa perspectiva, ensinar língua significa levar o aluno a dominar conceitos e a metalinguagem por meio da qual se fala sobre a língua, com foco na identificação de suas características estruturais.

Conforme Geraldi (1997 [1991]), no ensino e aprendizagem da língua, especialmente no contexto escolar, é comum encontrar páginas inteiras dedicadas à conjugação verbal em todos os tempos e modos, sem que os alunos compreendam o significado de termos como *indicativo*, *subjuntivo* ou *mais-que-perfeito*. Dessa forma, grande parte do tempo investido entre professor e aluno no processo escolar acaba sendo dedicado à aprendizagem da metalinguagem da análise da língua, por meio de exercícios descontextualizados. O ensino dessa metalinguagem, por meio de definições e classificações, torna-se, portanto, o foco central das aulas de línguas, o que significa que não se ensina a língua em si, mas sim a metalinguagem da gramática da língua.

Portanto, essa perspectiva de ensino e aprendizagem de língua portuguesa se alinha a uma visão do objetivismo abstrato da linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]). Na perspectiva do Círculo, a linguagem é viva, dialógica e situada socialmente, devendo ser usada e compreendida em contextos sociais concretos (Volóchinov, 2018 [1929]), entendendo-se a construção de sentido como um processo interativo, no qual os sujeitos se posicionam e se relacionam (Bakhtin, 2015 [1975]) por meio de enunciados concretos em dadas situações de interação.

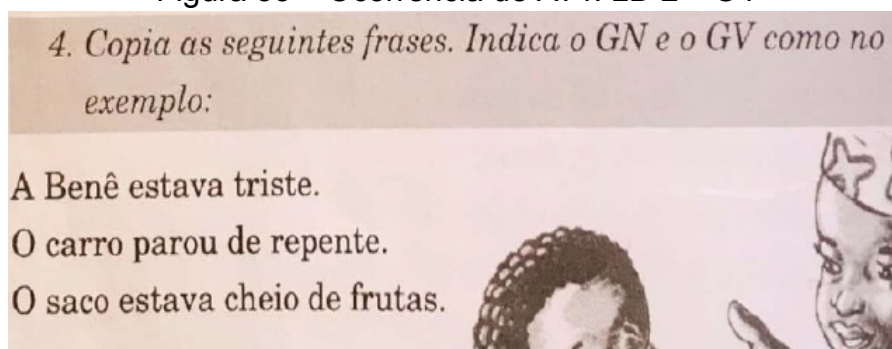
Diante dessa visão de ensino e aprendizagem de língua que prioriza um ensino deslocado dos contextos reais de produção de sentido, apresentamos as ocorrências a seguir, Figuras 52, 53 e 54, cujas atividades ilustram essa mesma abordagem de ensino de língua portuguesa.

Figura 52 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U4



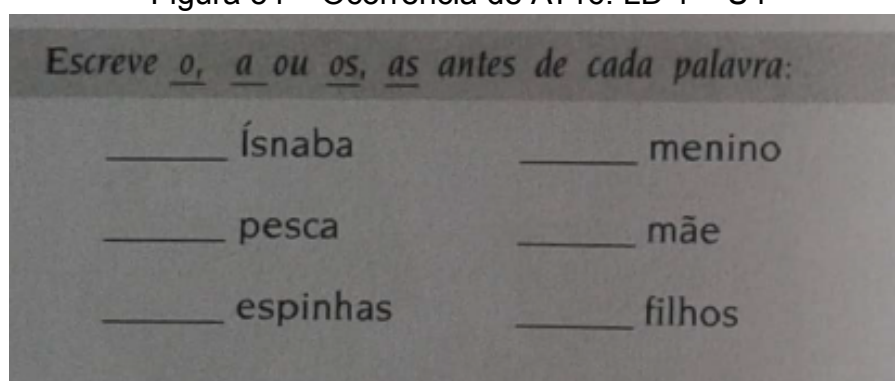
Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 10).

Figura 53 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 10).

Figura 54 – Ocorrência de AT16: LD 1 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 46).

Observamos, por exemplo, que a atividade ilustrada na Figura 52 centra-se exclusivamente nas atividades com grupo nominal e grupo verbal, sem demonstrar como essas frases são utilizadas em contextos reais de comunicação, com interlocutores concretos e propósitos definidos como informar, convencer, emocionar, entre outros. Seu objetivo é ensinar a categoria gramatical e sua metalinguagem.

Da mesma forma, verificamos que a atividade apresentada na Figura 53 solicita que o aluno identifique os grupos nominais e os verbais em frases. Já na Figura 54, é pedido que o aluno escreva os artigos definidos, ou seja, que preencha as lacunas com os artigos definidos no singular e no plural. Nos três casos, trata-se de ensino sobre a língua, no caso, identificar GN e GV, por exemplo, e não de ensino da língua como processo interacional.

Segundo o entendimento de Pereira (2018), ao analisar as atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no caderno de exercício de 3º ano, o ensino de português ainda está fortemente vinculado a uma concepção estruturalista de língua e, sobretudo, à crença de que, por meio do ensino e da aprendizagem das classificações gramaticais, os alunos se apropriam da língua para fins comunicativos. Destacamos que esse autor realizou apenas uma análise do caderno de exercícios do 3º ano, restrita aos aspectos gramaticais. Não obstante, os resultados a que o autor chegou corroboram com nossos resultados no que se refere a essa regularidade de ensino de língua.

Entendemos, portanto, que o ensino da língua, nesse modelo, se destina à aprendizagem da metalinguagem e das classificações gramaticais, por meio de exercícios descontextualizados, baseados em definições gramaticais (Geraldí, 1997 [1991]). Esse modo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em um contexto no qual essa língua é menos falada e conhecida entre as diversas línguas presentes na esfera social, e onde a língua de ensino não é utilizada na esfera familiar dos alunos, representa, de certo modo, uma forma de legitimar e axiologizar o estudo sobre a língua e não o domínio da língua. Portanto, essa concepção de ensino de língua portuguesa está alinhada à priorização das categorias e nomenclaturas gramaticais e às estruturas da língua, desconsiderando o contexto de sua produção e os sujeitos que a utilizam, situados social e historicamente.

Esse resultado de análise pode ser corroborado ainda com as atividades das ocorrências apresentadas nas Figuras 55, 56 e 57.

Figura 55 – Ocorrência de AT8: LD 1 – U4

Escreve três palavras da família de:

festa _____

caminho _____

cantar _____

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 21).

Figura 56 – Ocorrência de AT12: LD 1 – U4

Ordena as frases:

via o macaco as pessoas passarem

nenhum tostão oferecia o não velho

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 32).

Figura 57 – Ocorrência de AT21: LD 1 – U6

Escreve os grupos nominais para formar frases.

Grupo nominal

Todos os participantes comeram.

_____ fugiu.

_____ riam.

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 61).

A primeira atividade, Figura 55, está relacionada à família de palavras. Nela, o aluno é solicitado a escrever vocábulos que compartilhem o mesmo radical. Por

exemplo, a partir da palavra *festa*, podem ser formadas outras palavras, como *festejar*, *festeiro*, *festival*, entre outras.

Na Figura 56, foi proposta uma atividade de organização de frases, em que o aluno deve ordenar palavras soltas, conforme demonstrado. Sabemos que essa organização demanda certa reflexão, na medida em que o aluno precisa refletir para realizar a ordenação das frases de forma adequada e coerente de acordo com a organização sintática do português. Não obstante, trata-se de uma atividade pontual e sem relação com outras atividades.

Na Figura 57, é solicitado que os alunos escrevam grupos nominais com o objetivo de formar novas frases, o que, embora envolva algum grau de criação, ainda se mantém dentro de uma abordagem estrutural e guiada, pois o objetivo não é a ampliação das práticas de linguagem, mas o domínio metalinguístico do que é um grupo nominal.

Na visão de Correia (2021), as atividades do caderno de exercícios de 4º ano se orientam na repetição do que já está no texto ou no simples preenchimento das lacunas deixadas no livro. A autora acredita que a justificativa para a presença de diversas atividades mecânicas e, sobretudo, sistematizadas deve estar pautada na concepção de que, com mais exercícios gramaticais, o livro conseguiria atender às demandas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

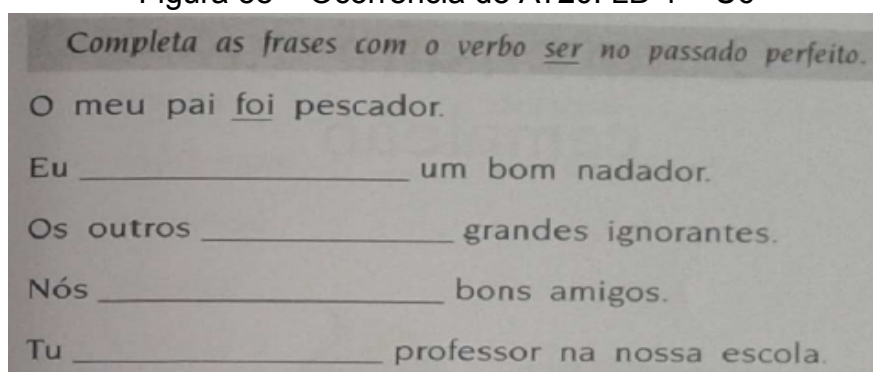
Concordamos com a autora a respeito da repetitividade dos exercícios. É possível compreender que, ao longo da análise e discussão dos dados, atividades da mesma natureza são repetidas diversas vezes. Isso, em nossa compreensão, faz com que o aluno aprenda a reconhecer e aplicar as regras conforme lhe são ensinadas, mas não compreenda como e por que a linguagem é utilizada em situações reais, tornando-se, assim, refém de um ensino que prioriza o ensino de categorias gramaticais.

Por exemplo, a atividade relacionada à família de palavras, como a ocorrência apresenta, é um modo de ensino descontextualizado, talvez porque o objetivo não seja o ensino da língua na interação, mas a categoria gramatical e sua metalinguagem. Esse modo de ensino poderia assumir outra perspectiva, em outra concepção de língua e de ensino de língua, assumindo que a família da palavra *festa* (*festeiro*, *festejar* etc.) pode representar significados que circulam e se transformam em diferentes contextos de uso. Conforme a perspectiva do Círculo de

Bakhtin, nenhuma palavra é neutra: toda palavra carrega tons valorativos e vozes sociais, ou seja, está sempre atravessada por ideologias (Volóchinov, 2018 [1929]). Por exemplo, a palavra *festa* pode ser compreendida como algo positivo em um determinado contexto, mas como algo negativo em outro, como no enunciado *festa demais e pouca responsabilidade* .

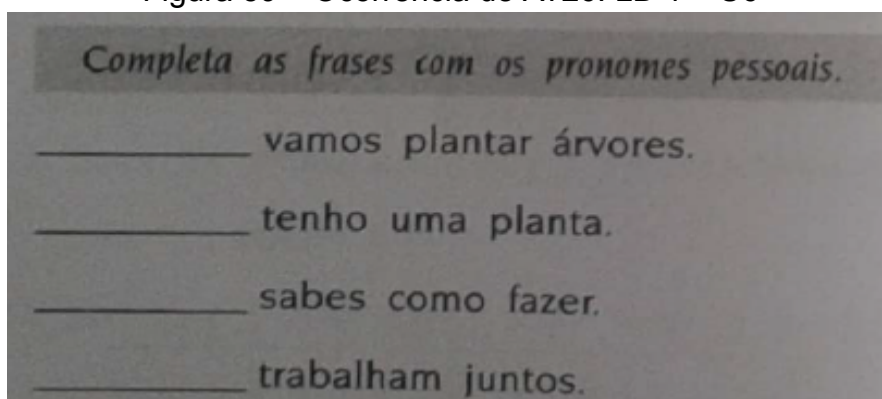
Continuando a apresentação das regularidades de ensino das categorias gramaticais, apresentamos mais três ocorrências, conforme Figuras 58, 59 e 60.

Figura 58 – Ocorrência de AT20: LD 1 – U6



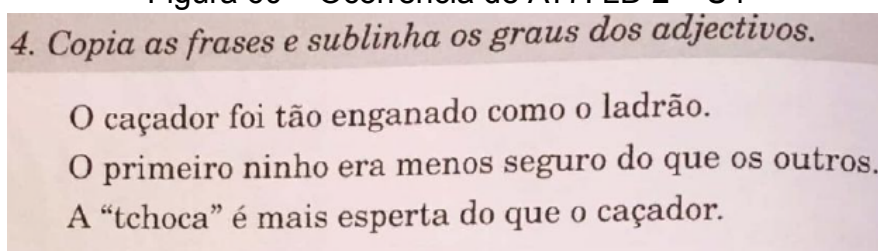
Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 61).

Figura 59 – Ocorrência de AT26: LD 1 – U6



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 80).

Figura 60 – Ocorrência de AT7: LD 2 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 18).

Na Figura 58, percebe-se que a atividade tem como objetivo preencher a lacuna com o verbo *ser* no pretérito mais-que-perfeito, solicitando aos alunos que completem as frases utilizando os verbos corretamente conjugados. A Figura 59 propõe que as crianças completem as frases com os pronomes pessoais do caso reto. Já a Figura 60 orienta os alunos a copiarem as frases e sublinharem os graus dos adjetivos.

O ensino e a aprendizagem da língua, como demonstra a ocorrência da Figura 58, que é representativa de grande parte das ocorrências da regularidade em tela (79 ocorrências de 179 ocorrências), acaba por privilegiar atividades centradas na conjugação de verbos em diversos tempos e modos, sem, no entanto, possibilitar que o aluno compreenda o significado de termos como *indicativo*, *subjuntivo* ou *pretérito mais-que-perfeito*. Em outras palavras, grande parte do tempo investido pelo professor e pelo aluno no processo escolar acaba sendo direcionado à aprendizagem da metalinguagem gramatical por meio de exercícios descontextualizados (Geraldi, 1997 [1991]).

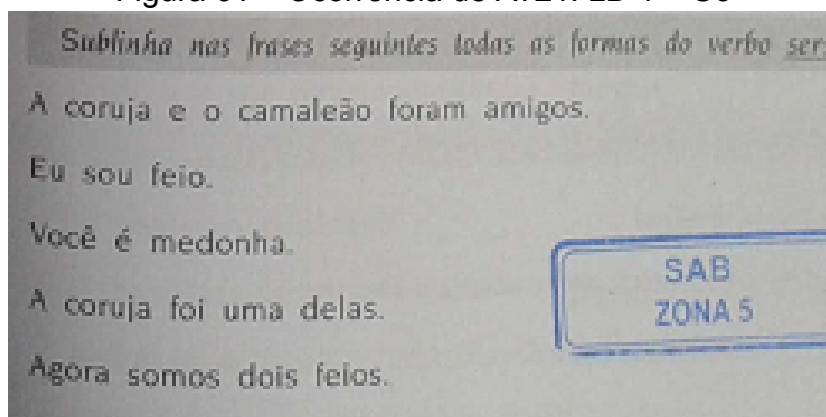
Segundo a perspectiva de Correia (2021), o interesse manifestado pelas autoras dos cadernos de exercícios do 4º ano está voltado para as nomenclaturas gramaticais de forma artificial, sem uma preocupação efetiva com a função comunicativa da língua e, menos ainda, com os efeitos de sentido que ela pode produzir. Essa abordagem, de certo modo, desconsidera a natureza dinâmica e contextual da linguagem.

Essa perspectiva de ensino que fragmenta a linguagem em partes, como *verbo*, *adjetivo*, *sujeito* etc., de certo modo, pode dificultar a compreensão do uso real da língua em situações concretas de comunicação.

Desse modo, podemos compreender que essas atividades desconsideram o contexto de produção e não contemplam o diálogo. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é compreendida como uma forma de interação social, e não como um conjunto fixo de regras (Volóchinov, 2018 [1929]). A linguagem é viva, ocorre no diálogo e está sempre situada em um contexto específico. Atividades como essas, portanto, desconsideram o papel do sujeito na linguagem: o aluno não é visto como um ser que interage, que produz sentidos, que reflete sobre a linguagem, mas como alguém que apenas reconhece e reproduz categorias gramaticais.

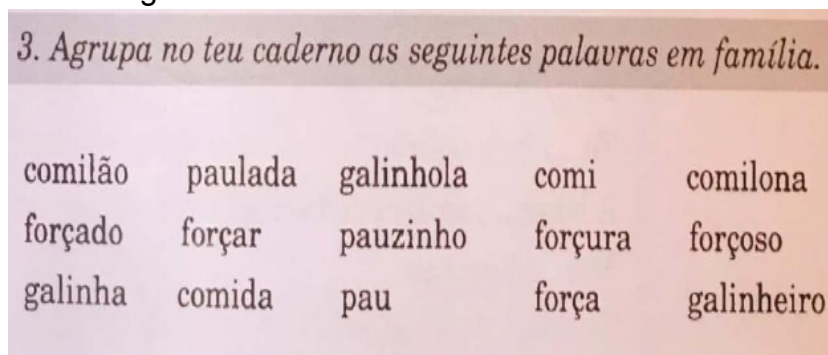
Essa prática de ensino, que valoriza categorias gramaticais alheias ao contexto de produção e ignora o sujeito social, ideológico e historicamente situado, reverbera em muitas das atividades presentes nos cadernos de exercícios, como já comentado. Comprovam essa análise as atividades das ocorrências apresentadas nas Figuras 61, 62 e 63.

Figura 61 – Ocorrência de AT21: LD 1 – U3



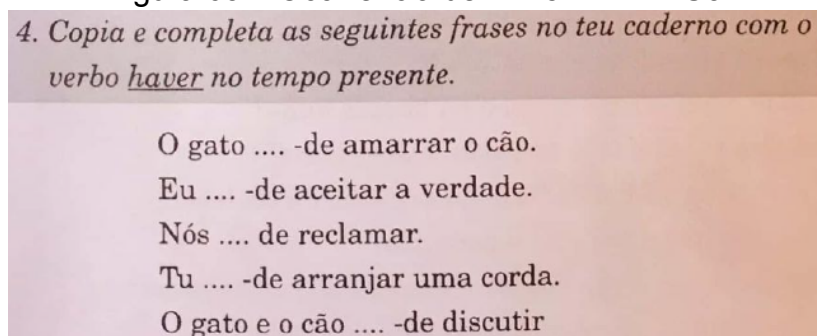
Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 63).

Figura 62 – Ocorrência de AT11: LD 2 – U3



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 23).

Figura 63 – Ocorrência de AT15: LD 2 – U3



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 31).

Observa-se que na Figura 61 as atividades solicitam que o aluno sublinhe todas as formas do verbo *ser* encontradas nas frases. Na atividade da Figura 62, é solicitado aos alunos que agrupem determinadas famílias de palavras. Trata-se de uma atividade em que há uma mistura de famílias lexicais previamente definidas, cabendo ao aluno apenas organizá-las em seu caderno de exercícios. Já as atividades na Figura 63 orientam os alunos a copiar e completar frases com o verbo *haver* no tempo presente, preenchendo os espaços em branco deixados para esse fim.

Podemos observar que na Figura 61 as atividades propõem uma tarefa mecânica e metalinguística: localizar formas do verbo *ser*. Essa atividade se limita ao reconhecimento gramatical e morfossintático, sem envolver necessariamente o uso significativo da linguagem. O que pressupõe que essa atividade é apresentada fora do contexto, em frases soltas e desarticuladas de situações reais de comunicação.

Já as atividades representadas na Figura 62 tem como finalidade trabalhar a formação de palavras, isto é, derivação e composição, partindo do pressuposto de que o aluno deve identificar radicais comuns e formar famílias morfológicas. Trata-se também de uma atividade com caráter mecanicista, voltada para o desenvolvimento da capacidade de reconhecer relações entre palavras de mesma origem. Nesse caso, a língua é ensinada de forma fragmentada, com ênfase na morfologia. A atividade não está contextualizada em situações reais de uso, o que significa que não se exploram os sentidos contextuais das palavras, apenas sua forma e origem.

As atividades apresentadas na Figura 63, por sua vez, têm como objetivo fixar a conjugação correta do verbo *haver* no tempo presente do modo indicativo (hei, hás, há, havemos, haveis, hão). Ou seja, buscam avaliar o domínio da flexão verbal. Essa ocorrência centra-se exclusivamente na forma verbal, sem considerar o significado dos enunciados. O uso do verbo *haver* como auxiliar ou impessoal não é problematizado, sendo apenas treinado de maneira mecânica. O aluno, nesse contexto, apenas repete e memoriza estruturas e metalinguagem, sem a oportunidade de produzir sentidos novos.

Esses exercícios, como podemos perceber, concebem a língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que têm como finalidade a transmissão de uma mensagem (Travaglia, 2009). Essa concepção se evidencia nas

atividades que valorizam a identificação de formas verbais e o reconhecimento de palavras cognatas, ou seja, de famílias de palavras. Desse modo, o ensino de língua é compreendido como um processo centrado na metalinguagem, um ensino voltado à análise de categorias gramaticais por meio de exercícios descontextualizados. Trata-se de uma abordagem gramatical que se baseia em definições e classificações, transformando a aula de língua portuguesa em um ensino sobre a metalinguagem gramatical da língua (Geraldí, 1997 [1991]), como já comentado. Quanto ao sujeito, este é compreendido como mero receptor de mensagens (Intipe, 2021), uma vez que a atividade o posiciona como alguém que apenas reconhece, sublinha e decodifica, e não como um agente que produz, reformula e interpreta por meio da linguagem ou reflete sobre a linguagem.

Diante dessa situação, podemos afirmar que as atividades apresentadas refletem, de certo modo, uma concepção objetivista da linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]). Essas práticas desconsideram a linguagem como uma prática social e dialógica, tratando-a como um sistema de códigos fixos e isolados.

Por isso, julgamos que a concepção de linguagem prevalente nas atividades analisadas é a objetivista, uma vez que o ensino em língua portuguesa é pautado em atividades que se distanciam do contexto real de produção, bem como da esfera social e ideológica dos aprendizes. Conforme observamos nos cadernos de exercícios, a orientação do ensino da língua portuguesa fundamenta-se, sobretudo, no ensino da gramática, centrado na metalinguagem, nas regras e nas classificações gramaticais, em detrimento de práticas que valorizem o uso significativo da linguagem.

Compreendemos, portanto, que, na perspectiva bakhtiniana, o foco do ensino da língua não está em aprender a regra, mas sim em agir linguisticamente no mundo, com consciência das vozes sociais, dos contextos de uso e da interação comunicativa.

Feita essa análise e discussão sobre ensino de língua portuguesa como ensino de categorias gramaticais presentes nos cadernos de exercícios do terceiro e quarto anos, passamos agora à análise de ensino da composição e de aspectos notacionais.

5.2.4 Ensino de composição e de aspectos notacionais: a escrita escolarizada

Dedicamos esta subseção à análise do ensino da escrita e do ensino de aspectos notacionais apresentados nos dois livros de exercícios do terceiro e quarto anos, conforme síntese apresentada no Quadro 6, a seguir.

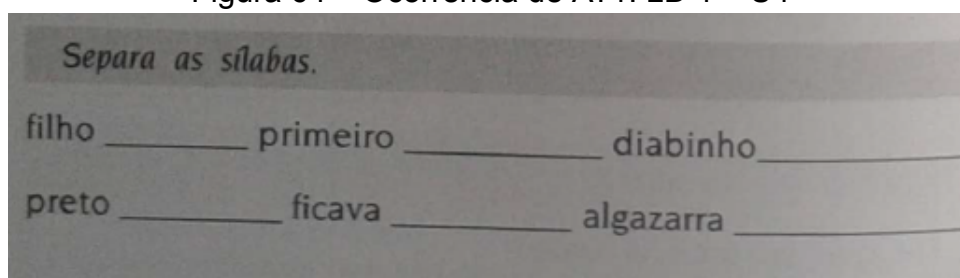
Quadro 6 – Ocorrências de atividades de ensino de composição e de aspectos notacionais da escrita escolarizada

Temática principal abordada	Número de ocorrências
Sinais de pontuações	6 ocorrências
Composição de textos escritos	29 ocorrências
Palavras com letras maiúsculas	1 ocorrência
Separação silábica	13 ocorrências
Acentuação	6 ocorrências
Total de ocorrências	55 ocorrências

Fonte: Elaborado pelo autor.

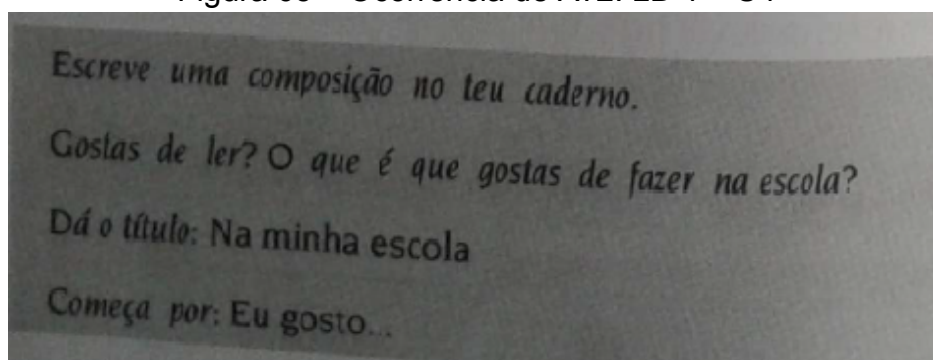
Essas são as ocorrências de atividades relacionadas ao ensino da escrita, entendida como *composição* pelas autoras, e de aspectos notacionais. As atividades, de modo geral, como o Quadro 6 sistematiza, apresentam duas grandes regularidades: o ensino da composição (29 ocorrências) e o ensino de aspectos notacionais (26 ocorrências), havendo nestas o predomínio de atividades de separação de sílabas (13 ocorrências em um total de 26), como podemos constatar nas ocorrências das Figuras 64, 65 e 66, a seguir.

Figura 64 – Ocorrência de AT1: LD 1 – U4



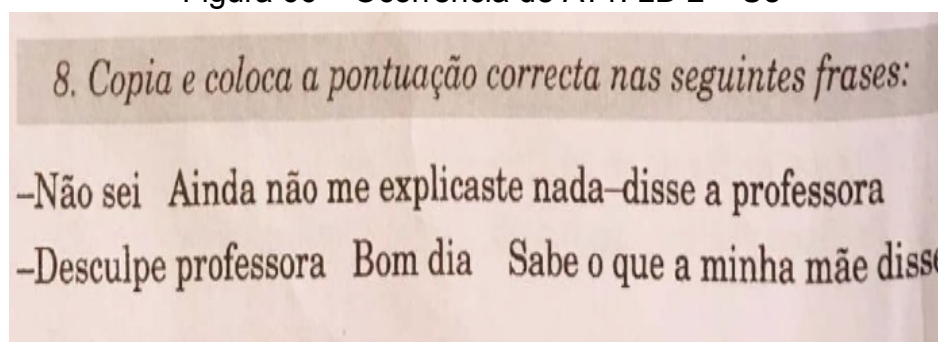
Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 4).

Figura 65 – Ocorrência de AT2: LD 1 – U4



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 6).

Figura 66 – Ocorrência de AT1: LD 2 – U8



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 4).

Quanto à atividade da Figura 64, podemos perceber que o objetivo consiste em realizar a divisão silábica, um conteúdo fonológico e ortográfico muito presente no ensino normativo e muito presente nas atividades dos livros, como já mencionado. Na atividade da Figura 65, o aluno é solicitado para fazer uma composição escrita. No que se refere à Figura 66, o foco está na pontuação e no uso correto da norma-padrão escrita, uma vez que as frases estão sem pontuação, solicitando ao aluno que as pontue de maneira correta, mas sem discutir os efeitos de sentido da pontuação. Outrossim, são poucas as ocorrências de atividades de ensino da pontuação, seis nos dois livros de exercícios.

A atividade de separação de sílabas submetida aos estudantes na Figura 64 é uma atividade normativa que descreve a estrutura sonora das palavras e organiza o funcionamento do sistema ortográfico. Ou seja, é uma prática que auxilia na divisão de palavras com o objetivo de explicar regras de acentuação e para identificar padrões como ditongos e encontros consonantais. Assim, a separação silábica é apresentada como um procedimento objetivo, fixo e correto, voltado ao domínio das

convenções da escrita. No entanto, ao analisarmos essa prática à luz da perspectiva bakhtiniana, percebemos limitações importantes. Para Volóchinov (2018 [1929]), a linguagem não é um conjunto de regras isoladas, mas uma atividade social, dialógica e contextualizada. A separação silábica, quando ensinada como um exercício mecânico, aparece desvinculada das situações concretas de comunicação e, dessa forma, não contribui diretamente para a produção escrita e para a produção de sentidos. Essa atividade pode ser trabalhada de modo mais significativo quando inserida em práticas reais de uso da língua, como na revisão de textos, na reflexão sobre diferenças entre fala e escrita, por exemplo. Em vez de ser apenas um exercício de memorização, ela passa a ser compreendida como parte das regras da escrita, do funcionamento social da escrita e das escolhas que fazemos ao produzir sentidos nos diferentes contextos comunicativos.

Na Figura 65, embora se sugira uma atividade de escrita, ela é guiada por perguntas fechadas, nos moldes da composição escolarizada, o que limita a criatividade do estudante em detrimento de respostas previsíveis. Observamos que, embora tenha sido perguntado ao aluno o que ele gosta de ler e o que gosta de fazer na escola, é-lhe solicitado que realize a composição com a orientação de iniciá-la pela expressão *Eu gosto*. Trata-se, portanto, de uma escrita condicionada, na medida em que o aluno é levado a escrever a partir de um modelo preestabelecido pelo próprio livro de exercícios. Essa prática limita a liberdade de criação e restringe a escrita a um formato engessado, impedindo que o sujeito se expresse de forma mais autêntica ou contextualizada. Ademais, não há a possibilidade de previsão de outra reação resposta do estudante, a partir de outro horizonte apreciativo, como *não saber ler*, *não gostar de ler*, *não gostar da escola* etc. e de poder escrever sobre isso.

Esse modelo de ensino não trabalha com a perspectiva do texto como unidade de sentido, mas sim como uma unidade isolada. Trata-se de uma abordagem que segue um modelo fixo, no qual lacunas devem ser preenchidas por meio da repetição, com foco principal nas estruturas da língua escrita (Doretto; Beloti, 2011). Assim, a língua é compreendida como um código a ser transmitido por um emissor, que precisa apenas codificar uma mensagem, ou seja, realizar a composição nos moldes da atividade proposta. Nessa concepção, a língua exerce

uma função meramente informativa, e o sujeito é visto como um agente emissor de mensagens a serem redigidas na língua escrita.

Para Pereira (2018), que além de analisar o livro didático *Nélio e os amigos, Caderno de exercício, 3º Ano*, também fez o acompanhamento de aulas durante sua investigação, assinala que, durante as aulas em que os alunos realizaram as atividades, percebeu que essas atividades não eram direcionadas, na maioria das vezes, como recurso para incidir sobre a aprendizagem dos alunos, mas sim como recurso denominado por ele como *caça de erros* cometidos pelos alunos.

Como já dito, embora pareça haver liberdade de produção da composição escrita, a proposta é pouco dialógica, pois trata-se de perguntas dirigidas com respostas esperadas. Desse modo, não há um interlocutor real, pois escrever no caderno não significa necessariamente comunicar-se com alguém, mas apenas cumprir uma tarefa, com foco na expressão individual, e não na interação com outros sujeitos sociais. Baseando-se em uma perspectiva de ensino como a apresentada na Figura 63, podemos afirmar que se trata de uma visão subjetivista individualista (Volóchinov, 2018 [1929]), uma vez que está centrada na habilidade de bem traduzir um pensamento sobre o tema proposto, de escrever um texto, no caso, uma composição escolarizada. Conforme Koch (2002, p. 16), nessa perspectiva, o texto é entendido como um produto lógico “[...] do pensamento (representação mental) do autor, não cabendo ao leitor/ouvinte nada além de captar essa representação mental [...]”. Ou seja, nessa perspectiva, o texto é compreendido como uma representação do pensamento, sendo sobretudo considerado um produto (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011).

A Figura 66 está correlacionada a uma atividade de aspectos notacionais, ou seja, trata-se de uma atividade cujo objetivo é pontuar corretamente, de acordo com as regras fixas, frases deslocadas de seu contexto de produção. No âmbito da norma-padrão da língua escrita, a pontuação é concebida como um sistema estável de regras, com o fito de garantir a correção formal e a clareza sintática da frase. Nesse ponto de vista, o ensino de pontuação, quando orientado somente pela gramática normativa, tende a limitar-se a exercícios mecanizados de identificação e correção, reforçando uma visão técnica da escrita.

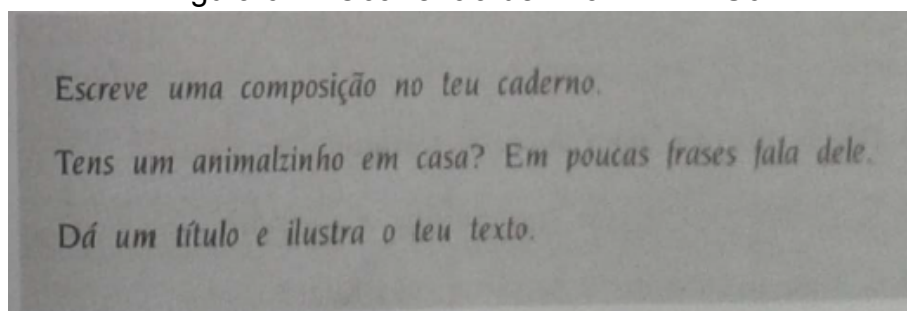
No entanto, quando esse mesmo fenômeno é observado à luz da perspectiva bakhtiniana, desloca-se o foco das frases soltas “Não sei Ainda não me explicaste

nada” (Mendes; Ferreira; Machado, 1997, p. 4) para o enunciado como unidade concreta da comunicação verbal (Volochinov, 2018 [1929]). A pontuação não é vista apenas como um mecanismo técnico que delimita estruturas sintáticas, mas um recurso expressivo que materializa entoação, o posicionamento axiológico do locutor e a relação responsiva com o interlocutor.

Podemos inferir que essa perspectiva de ensino segue um modelo baseado no ensino de regras fixas, conferindo grande importância à norma, com o objetivo de valorizar a ortografia, a pontuação, a análise morfossintática e a correção de *erros*, sempre a partir de um modelo ideal de língua. Nesse modelo, observa-se uma separação entre linguagem oral e escrita, sendo esta última claramente valorizada. Tanto que não há atividades de oralidade nos dois livros de exercícios.

Embora esse tipo de atividade tenha seu valor, especialmente no domínio da escrita, ela deve ser equilibrada com propostas mais interacionais, reflexivas e contextualizadas, conforme propõe a abordagem contemporânea interacionista (Volóchinov, 2018 [1929]). Compreendemos que, na visão bakhtiniana, ensinar linguagem é formar sujeitos capazes de atuar discursivamente no mundo, compreendendo e produzindo enunciados em diferentes situações interacionistas. Mas não caminham nessa direção as atividades de ensino da escrita e de aspectos notacionais, como podemos verificar nas atividades das ocorrências expressas nas Figuras, 67, 68 e 69, a seguir.

Figura 67 – Ocorrência de AT3: LD 1 – U6



Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 9).

Figura 68 – Ocorrência de AT5: LD 1 – U6

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 9).

Figura 69 – Ocorrência de AT13: LD 1 – U4

Fonte: Mendes, Ferreira e Barros (2016 [1996], p. 36).

Podemos compreender que as atividades mencionadas nessas três ocorrências, Figuras 67, 68 e 69, requerem que os estudantes respondam conforme o solicitado. A atividade da Figura 67 solicita uma composição no caderno, para falar de um animalzinho que é pressuposto que todos os alunos tenham; mesmo não tendo, acreditamos que o aluno tenha que escrever, uma vez que a atividade faz uma pergunta relacionada ao animal. A composição solicitada deve ser escrita em poucas frases, falando do tal animalzinho. A natureza da atividade apresentada é uma composição escrita curta, com frases curtas. Embora tenha aparência comunicativa, a atividade está mais voltada para o treino da escrita e para a correção gramatical e notacional do que para a expressão de sentido ou para a promoção da interação, mesmo sendo uma escrita de caráter pessoal. A atividade não abre espaço para outras respostas dos estudantes, permitindo que criem um texto realmente interativo, em que haja um projeto de dizer, em que eles possam trazer à tona aquilo que já ouviram sobre animais de estimação, bem como o que vivenciam em sua própria esfera cultural. Isso porque, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o sujeito não escreve de forma isolada; ele responde, a partir de seu contexto social, cultural e histórico, a um conjunto de vozes sociais com as quais interage (Bakhtin, 2015 [1975]), sejam essas interações na família, na comunidade,

na escola etc.; bem como busca a reação resposta ativa do interlocutor, que influenciará profundamente na produção do seu enunciado.

Já a ocorrência da Figura 68 apresenta uma atividade voltada à identificação, nomeação e memorização de aspectos notacionais, no caso, o ponto final e o ponto de interrogação. O foco recai sobre nomenclaturas, ou seja, sobre o conhecimento técnico da língua. Essa proposta não contempla o uso funcional da pontuação em contextos reais de escrita, restringindo-se a um ensino de memorização do nome dos sinais de pontuação. O foco da atividade está no conhecimento sobre um aspecto notacional, especificamente sua identificação e seu nome, e não na reflexão sobre sua função na escrita e nem no uso coerente dos sinais de pontuação em atividades de produção textual escrita. Uma atividade como essa compreende a língua fora de seu contexto de uso, trata-se de uma visão baseada na metalinguagem dos aspectos notacionais, em que o aluno precisa identificar os nomes de cada sinal de pontuação.

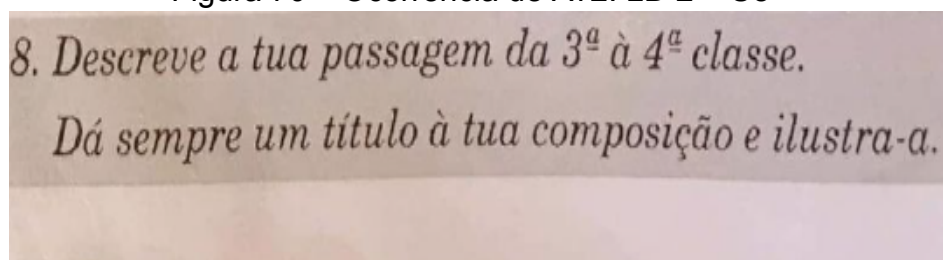
Embora os sinais de pontuação pareçam elementos puramente técnicos e gramaticais, na perspectiva do Círculo de Bakhtin eles também têm valor discursivo e axiológico. Para o grupo, toda produção linguística é uma enunciação (Volóchinov, 2018 [1929]), ou seja, um ato concreto de fala ou escrita realizado por um sujeito em determinado contexto. Os sinais de pontuação, além de organizarem essa enunciação, também a moldam, ajudando a expressar sentidos, intenções e vozes. O ponto final, por exemplo, não apenas encerra uma frase, ele marca a conclusão de um pensamento, o encerramento de uma posição discursiva. Da mesma forma, o ponto de interrogação não apenas sinaliza uma pergunta; ele convoca o outro, marca a presença do diálogo, expressa dúvida, ironia ou expectativa. Isto é, os sinais de pontuação não são elementos técnicos neutros, fazem parte da forma como o sujeito se posiciona no discurso. Sendo assim, podemos dizer que a atividade projetada sobre o ensino dos sinais de pontuação, de certa forma, reflete uma concepção técnica e conceitual dos aspectos notacionais, já que seu objetivo é ensinar os nomes dos sinais e não seus sentidos na escrita.

A atividade da Figura 69 envolve a classificação de sinais gráficos (acentos), com uma abordagem normativa que reforça o aprendizado do conhecimento desses sinais e dos seus nomes. Não são atividades de observação das regularidades do uso desses sinais e nem de atividades de escrita em que seu uso seja requerido. O

ensino da acentuação é tipicamente realizado de forma classificatória, com foco na memorização dos nomes dos acentos. Os alunos aprendem os nomes dos acentos (agudo, circunflexo e grave). Ensinar os nomes dos acentos é uma prática comum e importante para a alfabetização ortográfica. No entanto, esse ensino precisa ser ampliado com abordagens que valorizem o uso real da linguagem, promovendo a reflexão sobre como os acentos marcam a sílaba tônica, se a vogal é aberta ou fechada etc.; bem como quais são as regras de acentuação do português e, especialmente, considerando a terceira classe, seu uso na produção de textos escritos. Nessa perspectiva de ensino, há uma influência de uma visão que, além de induzir o aluno à memorização, como comentado, também requer que ele saiba identificar os sinais de acentuação. Trata-se de um modelo de ensino alinhado à perspectiva que enxerga a língua como sistema (Gonçalves; Baronas, 2013), no qual o aluno é orientado a decodificar determinados sinais de acentuação, como aponta a Figura 69.

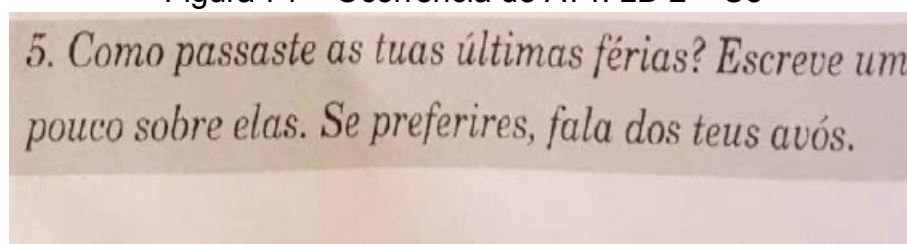
Podemos observar essa mesma concepção de ensino da escrita nas Figuras 70, 71 e 72, que também ilustram ocorrências de atividades de composição, nos moldes da composição escolarizada, ainda que aparentemente abram espaço para a resposta pessoal dos estudantes, no que se diferenciam, em alguma medida, das atividades anteriormente apresentadas.

Figura 70 – Ocorrência de AT2: LD 2 – U8



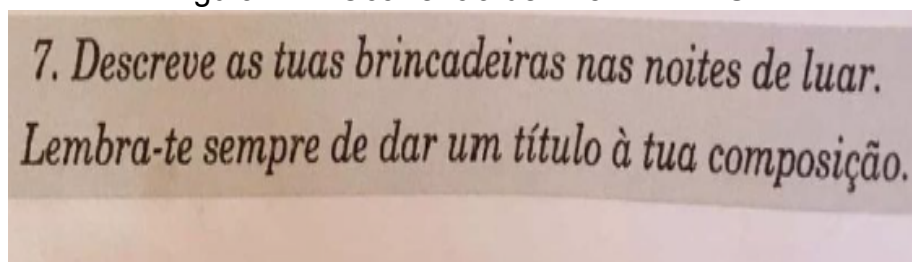
Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 6).

Figura 71 – Ocorrência de AT4: LD 2 – U5



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 10).

Figura 72 – Ocorrência de AT5: LD 2 – U7



Fonte: Mendes, Ferreira e Machado (1997, p. 12).

As atividades das Figuras 70, 71 e 72 são atividades de composição. Na Figura 70, a atividade solicita que o estudante descreva sobre sua passagem da terceira para a quarta classe, que dê um título à sua composição e que a ilustre. Na Figura 71, a atividade solicita que o estudante narre suas últimas férias, falando um pouco sobre elas e, se possível, mencionando seus avós. Já na Figura 72, a atividade pede que o aluno descreva suas brincadeiras nas noites de luar e que dê um título à sua composição.

Essas três atividades, por um lado, apresentam diferenças em relação às atividades de composição anteriormente discutidas pelo simples fato de permitirem que os alunos falem sobre diferentes temáticas, como a composição relativa à passagem da 3ª para à 4ª classe, o relato das últimas férias e as brincadeiras nas últimas noites de luar. E também os alunos escrevam mais livremente, sem tanta imposição ou direcionamento prévio, ou seja, escrever a partir de perguntas fechadas e em um projeto de dizer que já inscreve o estudante em uma valoração positiva de um objeto do discurso em que ele pode não ter essa posição axiológica.

Por outro lado, as atividades das Figuras 70, 71 e 72 são semelhantes às demais, isto é, constituem essencialmente o mesmo tipo de prática, porque se configuram como atividades escolarizadas por dois motivos. Em primeiro lugar, essas atividades estão assentadas em uma concepção abstrata de texto, alicerçada na tipologia textual escolar da dissertação, narração e descrição, como se observa nos comandos das atividades: *Descreve a tua passagem da 3ª à 4ª quarta classe*; e *Descreve as tuas brincadeiras nas noites de luar*. São concepções de escrita e de ensino de escrita que se baseiam em modelos abstratos de textos, sem referências a textos concretos que os sujeitos produzem nas interações, como os gêneros do discurso *conto*, *autobiografia*, *fábula*, *diário*. São atividades que não propõem uma situação efetiva de interação (Bakhtin, 2016 [1952-1953]), pois não existe escrita sem uma situação de interação; portanto, caberia ao livro didático construir tal

situação. As brincadeiras nas noites de luar, por exemplo, constituem uma descrição desprovida de contexto: solicita-se que os alunos falem sobre elas, mas com qual objetivo? Para quem? Os alunos desconhecem o interlocutor que determina *o que dizer* (como no caso do relato das férias) e *como dizer* (Geraldi, 1997 [1991]). É preciso destacar que o interlocutor é tomado como um sujeito abstrato, uma vez que falar das últimas férias também depende de saber para quem se fala. Em outras palavras, faltam os elementos da situação social de interação, definidos pelos gêneros do discurso. Tudo isso ocorre porque se trata de atividades de escrita escolarizada.

Em segundo lugar, porque os livros didáticos apenas apresentam comandos para os alunos realizarem as atividades, ou seja, cobram a escrita. As atividades não ensinam como escrever: não propõem uma situação de interação, não fazem com que os alunos planejem sua escrita e nem que reescrevam seus textos.

Para Geraldi (1997 [1991]), a produção textual deve articular duas dimensões fundamentais: *o que dizer* e *como dizer*. O primeiro elemento diz respeito ao conteúdo do enunciado, às posições assumidas pelo sujeito e às significações que ele constrói em contextos de interação. O segundo configura as escolhas linguísticas e discursivas mobilizadas para dar forma a esses sentidos, considerando o interlocutor, o gênero discursivo e a situação de interação.

Geraldi (1997 [1991]), no interior das atividades escolares, faz uma distinção entre *produção de texto* e *redação* [composição]. Nesta, produzem-se textos para a escola, enquanto naquela produzem-se textos na escola. Na concepção do autor, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha uma razão para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; o que, infelizmente, as atividades essas atividades analisadas não apresentam tais condições.

Geraldi (1997 [1991]) ainda afirma que no ato de escrever para a escola, pode-se observar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), justamente porque se constroem, nestas atividades, para cada um dos elementos destacados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (discurso) é *para valer*.

Segundo o autor, *ter uma razão para dizer o que se tem a dizer* significa reconhecer que, muito provavelmente, a razão primeira do aluno é materializar (executar) uma atividade que lhe foi solicitada. No entanto, essa atividade não é assumida como simples preenchimento de um espaço em vazio justamente porque o que o aluno tem a dizer se sobrepõe à razão artificial (solicitar uma composição como destacados nas Figuras 70, 71, 72, que não possibilita o aluno dizer o que se tem a dizer), criando outras razões que apenas poderiam ser confirmadas pelo professor caso lesse o texto como interlocutor do aluno.

O autor conclui seu posicionamento afirmando que o sujeito só pode assumir-se como locutor na esfera de uma relação interlocutiva, na qual essa posição se constitui. Em outras palavras, assumir-se como locutor implica necessariamente estar inserido em uma relação de interlocução.

No entanto, as atividades apresentadas não permitem que os alunos se constituam como locutores, uma vez que não lhes é concedida a voz e, assim, acabam silenciados em função do cumprimento das atividades escolarizadas que devem realizar para atender às normas institucionalizadas pela escola.

Em resumo, a análise das regularidades do ensino da composição e dos aspectos notacionais demonstra que a escrita é ensinada nos moldes da composição escolarizada, em que a primazia está no esquema abstrato de textos, em que não se ensina a escrever e que o foco parece estar em uma resposta que contemple a escrita correta: ortografia, acentuação, pontuação. Os livros de exercícios pouco exploram atividades de reflexão sobre os aspectos notacionais e que possam reverberar na apropriação da escrita e da produção de textos. Como já apresentado, a maioria delas tem como foco a separação silábica. E as demais orientam-se mais para saber identificar e nomear sinais de pontuação e de acentuação, no que são atividades que se aproximam mais da terceira regularidade, o ensino conceitual e metalinguístico da língua.

Finalizada a subseção de apresentação dos resultados da análise do ensino da composição escrita e de aspectos notacionais e, junto com ela, a análise dos livros de leitura e dos livros de exercícios como um todo, passamos para as duas subseções seguintes, 5.3 e 5.4, que cotejam a concepção de língua, de sujeito e, especialmente, a concepção de ensino de língua portuguesa dos livros didáticos das séries didáticas *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*, livros didáticos da educação

formal do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense, com os documentos oficiais de ensino que tratam do ensino de língua portuguesa, e com o discurso da tradição sobre o ensino de línguas.

5.3 O DIÁLOGO DOS LIVROS DIDÁTICOS COM O PROGRAMA DE ENSINO

Nesta subseção, o objetivo é colocar em relação dialógica a concepção de língua, de sujeito e de ensino de línguas dos livros didáticos analisados das séries *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós* com os documentos norteadores do ensino oficiais, sobretudo aqueles relativos ao ensino de língua portuguesa na escola pública guineense, com o objetivo de observar qual a relação entre eles. Consideramos a importância dos livros didáticos no sistema educativo, bem como a relevância dos documentos orientadores do ensino de língua portuguesa, dado que são esses documentos oficiais que norteiam o ensino público escolar e constituem os fundamentos basilares que orientam a política educacional guineense.

Para isso, analisamos alguns documentos atuais essenciais que norteiam o ensino na Guiné-Bissau, dentre os quais destacamos o Estatuto do INDE, a LBSE guineense e a Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau (RECEB).

O MEN é a instância responsável por todo o processo que envolve o ensino no país. Como já mencionado na subseção 4.2, junto a esse ministério e vinculado a ele atua o INDE, órgão dotado de autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Essa instituição tem como finalidade contribuir para a execução da política educativa aprovada pelo governo, atuando não apenas na organização, condução e divulgação de estudos e pesquisas voltados ao aprimoramento do sistema de ensino, mas também na elaboração e produção de currículos, programas e materiais didáticos, entre outras atribuições. Dessa forma, compete ao INDE:

- a) traduzir em objetivos específicos os objetivos gerais de cada nível e tipo de formação e elaborar os perfis pedagógicos nos diferentes estádios do sistema nacional de ensino; b) elaborar e propor os planos de estudos, programas e conteúdos para os diferentes estádios do sistema nacional de ensino; c) estabelecer métodos, fornecendo orientações concretas para a sua utilização nas diferentes disciplinas, níveis e tipos de ensino; d) desenvolver formas organizativas que permitam aperfeiçoar o trabalho pedagógico; e) propor programas e estruturar conteúdos para as diferentes atividades de formação ou de aperfeiçoamento do pessoal da educação, dando apoio pedagógico àquelas realizadas nas regiões, setores e centros de formação; f) propor formas de avaliação dos alunos para cada nível, garantindo o seu ajustamento às realidades locais, com base em maior rigor

científico; g) experimentar e *avaliar as propostas de programas, métodos e materiais de apoio elaborados por esta Divisão*; h) dar apoio e orientar os centros de formação subordinados ao INDE e colaborar na avaliação dos mesmos (INDE, 1989, p. 4-5, grifo nosso).

É possível afirmar que o INDE, enquanto instituição responsável pela formação e capacitação de órgãos ligados ao MEN, é o único instituto que detém o poder de organizar e estabelecer as medidas que orientam a estruturação e a elaboração dos programas de ensino a serem utilizados em todo o país. Além disso, como já dito, trata-se de uma instituição que também possui autoridade para aprovar os materiais didáticos e manuais escolares que devem ser utilizados tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

O INDE tem ainda como objetivo:

a) *promover e implementar a edição de manuais escolares* e outros meios didático-pedagógicos, bem como publicações de diferentes naturezas; b) produzir material audiovisual polivalente de apoio ao trabalho pedagógico e técnico; c) recolher, analisar e organizar documentos nas áreas afins; d) promover e assegurar a difusão dos meios pedagógicos por meio de programas radiofônicos, como a rádio educativa, entre outros (INDE, 1989, p. 5, grifo nosso).

Já de acordo com a RECEB, os manuais escolares devem ser elaborados para as disciplinas que possuem programas definidos. Nesse sentido, tais manuais, também designados como livros didáticos, configuram-se como materiais informativos e formativos, de carácter reutilizável destinados aos alunos. Esses materiais devem derivar diretamente do programa curricular oficial e devem reinterpretá-lo de acordo sua filosofia, conteúdos e orientações metodológicas, incluindo aquelas relacionadas à avaliação das aprendizagens. Em relação à sua estrutura, os manuais devem organizar-se em unidades correspondentes a temas programáticos, subdivididas em subunidades, que abordam subtemas específicos. Ao longo do desenvolvimento de cada subtema, devem ser integradas atividades de diferentes naturezas, destinadas à realização pelos alunos (RECEB, 2015).

Seguindo a RECEB (2015), apresentamos o plano de estudos do 1º Ciclo, que inclui as disciplinas e as respectivas cargas horárias semanais estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, em que se pode observar a disciplina Língua Portuguesa, com destaque para a terceira e a quarta coluna, que correspondem ao 3º e 4º anos, cujos livros didáticos analisados, conforme Quadro 7, abaixo.

Quadro 7 – Disciplinas curriculares e carga horária semanal

Disciplinas	Ano			
	1º	2º	3º	4º
Português	10	10	8	8
Ciências Sociais	2	2	2	2
Ciências Naturais	2	2	3	3
Matemática	7	7	8	8
Expressão	3	3	3	3
Ed. Física	1	1	1	1
Total (tempos letivos por semana)	25	25	25	25

Fonte: Adaptado da RECEB (2015, p. 31).

Essas são as disciplinas escolares que regem a primeira fase do Ensino Básico guineense, como observado no Quadro 7. Segundo o programa da Língua Portuguesa, essa disciplina escolar é central no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico da Guiné-Bissau, posto que trata da língua oficial do país e, ao mesmo tempo, da língua de escolarização, o que se torna ainda mais relevante por não ser a língua materna de muitos dos alunos guineenses.

Nesse Ciclo, compreendendo o terceiro e o quarto anos, os programas são estruturados por ano e por tema organizador, especificado em subtemas. Em cada ano, as competências a serem desenvolvidas repetem-se de modo a promover o seu desenvolvimento progressivo, sendo o âmbito ou nível desse desenvolvimento evidenciado pelos objetivos de aprendizagem que, em cada momento, se ligam a cada uma das competências. Para cada conjunto de objetivos correlatos são apresentadas propostas de atividades. As propostas de avaliação das aprendizagens tratam dos processos de recolha de informação para efeitos de avaliação contínua e dependem, sobretudo, do tipo de atividades realizadas. Os objetivos de aprendizagem servem também de referência para a avaliação das aprendizagens a realizar pelos alunos.

Não se explicitam os materiais que devem estar sempre presentes, como livro didático, quadro e giz. No entanto, o caderno de atividades, ou o livro do estudante, constitui o principal suporte didático para alcançar os objetivos, princípios pedagógicos e atividades propostas nesses programas (RECEB, 2018).

Conforme a RECEB, o desenvolvimento do programa para o terceiro e quarto ano apresenta aspectos inerentes às competências, aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem.

Quanto às competências do terceiro ano a serem desenvolvidas, a RECEB destaca:

Evidenciar compreensão de textos orais de diversas tipologias e gêneros. Produzir textos orais de diversas tipologias e gêneros. Monitorizar a enunciação oral. Evidenciar fluência na leitura de textos de extensão mediana e de diversas tipologias. Elaborar significados pessoais com base nos textos lidos. Monitorizar a compreensão de textos lidos. Manifestar consciência de componentes fundamentais da Língua Portuguesa (RECEB, 2018, p. 24-26).

Quanto ao conteúdos (conceitos e ideias), a RECEB (2018) lista:

Vocabulário crescentemente variado, relacionado com os temas abordados: - identidade pessoal - o corpo - saúde e segurança do corpo. Os sons da Língua Portuguesa: aperfeiçoamento da articulação, entoação e ritmo. *Formas de tratamento e de cortesia* (Sr.; por favor...), *de saudação* (Bom dia...) e *de despedida* (Até amanhã...) adequadas a situações formais e não formais. *Correspondência grafema-fonema*: relações regulares e relações irregulares. *Leitura e compreensão de textos, de diferentes gêneros, em prosa e verso*, de extensão mediana. *Significado* literal, inferência, antecipação, e confirmação de significados. *Apropriação do significado de vocábulos novos*. *Reação pessoal aos textos*. *Consciência fonológica*. *Presente e pretérito perfeito de verbos regulares e irregulares*. *Conjugação perifrástica de verbos frequentes*. *Pronomes pessoais*: sujeito. *Determinantes / artigos definidos*. *Determinantes / artigos indefinidos*. *Consciência sintática*. *Sinónimos e antónimos*. *Classificação de palavras quanto ao número de sílabas*. Sílabas átonas e sílabas tônicas. *Flexão nominal*: - plural de nomes e adjetivos regulares e irregulares. - feminino dos nomes e adjetivos regulares e irregulares. *Classes de palavras*. *Famílias de palavras* (RECEB, 2018, p. 24-27, grifo nosso).

No que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, a RECEB (2018) destaca:

Compreende textos narrativos de extensão mediana, no modo oral. Compreende textos descritivos de extensão mediana, no modo oral. Produz textos narrativos de extensão mediana, no modo oral. Produz textos descritivos de extensão mediana, no modo oral. Articula corretamente palavras, incluindo polissilábicas e as que apresentam estrutura silábica mais complexa (com sílabas CCV [consoante vogal], CVC [consoante, vogal e consoante]). Usa o ritmo e a entoação adequados em discursos variados. Compreende textos dialogais de extensão mediana, no modo oral. Produz textos dialogais de extensão mediana, no modo oral. Participa adequadamente em diálogos. Usa fórmulas adequadas de cortesia em situações formais e não formais. Usa formas de tratamento adequadas a situações de interação formal e não formal. Automatiza o uso das principais regras de leitura do português. Lê todas as palavras presentes nos textos usados na escola, de forma segura e automática, com articulação correta e ritmo apropriado. Lê textos de extensão mediana, com estrutura narrativa e descritiva. Antecipa significados. Confronta significados textuais com previsões. Mobiliza conhecimentos prévios. Compreende significados explícitos. Parafraseia significados explícitos. Infere significados. Identifica personagens num texto lido. Caracteriza personagens num texto lido. Reage aos textos, exprimindo opinião. Identifica sons. Segmenta sílabas em sons. Sintetiza sons em sílabas e palavras. Manipula sons de sílabas. Manipula sílabas de palavras. Usa os verbos regulares mais frequentes no presente e no pretérito perfeito. Usa os verbos irregulares mais frequentes no presente

e no pretérito perfeito. Usa conjugação perifrástica com verbos frequentes. Usa pronomes pessoais na forma de sujeito. Faz concordância entre determinante (artigo definido) e nome. Faz concordância entre determinante (artigo indefinido) e nome. Manifestar consciência sintática ao nível da frase afirmativa e negativa. Identifica sinónimos. Identifica antónimos. Classifica palavras quanto ao número de sílabas. Distingue sílaba átona e sílaba tónica. Forma o plural de palavras (nomes e adjetivos) terminadas em ão. Identifica classes morfológicas, nomeadamente nome. Constrói famílias de palavras (RECEB, 2018, p. 24-27).

Conforme o referido documento, o programa do quarto ano define as seguintes competências a serem desenvolvidas:

Evidenciar compreensão de textos orais de diversas tipologias e géneros. Produzir textos orais de diversas tipologias. Monitorizar a sua enunciação oral. Evidenciar fluência na leitura de textos de extensão mediana de diversos géneros. Elaborar significados pessoais com base nos textos lidos. Monitorizar a compreensão de textos lidos. Manifestar consciência de componentes fundamentais da Língua Portuguesa. Escrever palavras com destreza caligráfica e correção ortográfica. Escrever textos de diversos géneros com complexidade crescente. Evidenciar domínio de convenções gráficas da escrita de texto. Monitorizar a sua expressão escrita (RECEB, 2018, p. 38-41).

No que concerne aos conteúdos (conceitos e ideias), o documento estabelece as questões a serem abordadas, definindo os principais tópicos que os alunos devem desenvolver ao longo do ano letivo:

Vocabulário fundamental sobre: - corpo, saúde e segurança pessoais - ambiente natural e saúde - valores, atitudes e comportamentos pessoais de cidadania. Antecipação de significados Confirmação de significados. Mobilização de conhecimentos. Processos de construção de significados textuais: - Significado literal e paráfrase - Inferência - Ideias principais - Reconto Significados pessoais *Significados de palavras desconhecidas*. *Consciência morfosintática*: - *pronomes pessoais* - *graus dos adjetivos* - *verbos frequentes* - *preposições* e locuções prepositivas frequentes - nomes: comum, coletivo e próprio. - pronomes pessoais: sujeito - número e pessoa verbal. *Consciência semântica*: Sinonímia e antonímia. Caligrafia Vias de escrita ortográfica. *Escrita de textos*: - períodos: *pontuação* - parágrafos - translineação Discurso direto. Planificação da escrita de um texto. Revisão de um texto escrito (RECEB, 2018, p. 38-41, grifo nosso).

Referente aos objetivos de aprendizagem, o referido documento cita:

Compreende textos orais de diferentes géneros sobre as[c]petos relacionados com saúde e segurança pessoais, e valores, atitudes e comportamentos pessoais de cidadania. Relata eventos. Enuncia cuidados de saúde diários. Enuncia regras de segurança física. Dá instruções. Relata ações. Formula opiniões. Argumenta para justificar opiniões. Formula juízos de valor. Lê com correta articulação e velocidade e entoação adequadas. Compreende significados explícitos. Parafraseia significados explícitos. Infere significados. Identifica ideias principais. Reconta textos lidos. Mobiliza conhecimentos prévios. Elabora significados pessoais. Reage afetivamente a textos lidos. Dá opinião sobre textos lidos. Dete[c]ta palavras escritas

desconhecidas. Descobre o significado de palavras escritas desconhecidas. Estabelece formas de concordância verbal com sequências nominais e pronomes na função de sujeito. Flexiona os adjetivos em diferentes graus. Flexiona verbos frequentes de acordo com a pessoa e o número. Flexiona verbos em diferentes tempos verbais. Escreve de forma legível. Escreve palavras aplicando regras de ortografia. Escreve palavras recorrendo à memória ortográfica. Escreve textos com marcação de períodos escritos. Escreve textos com marcação de parágrafos. Utiliza as regras de translineação na escrita de textos. Utiliza as marcas gráficas de discurso direto. Planifica a escrita de textos. Mobiliza conhecimentos prévios para a escrita de textos. Pesquisa informação para a escrita de textos. Seleciona informação relevante para a escrita de textos. Organiza informação num texto escrito. Revê textos escritos (RECEB, 2018, p. 38-41).

Conforme visto nas citações destacadas, essas são as competências, conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo documento norteador do ensino da Língua Portuguesa para o terceiro e quarto anos no sistema escolar guineense. Todos esses aspectos contribuem, de certa forma, para a organização curricular no ensino da língua, bem como para a produção de livros didáticos, como já destacado.

Colocando em diálogo as competências, conteúdos e objetivos estabelecidos pela RECEB para o terceiro e quarto anos com os livros didáticos analisados, observamos que as concepções de ensino de línguas convergem consideravelmente, embora os livros didáticos antecedam a esse documento. Como já vimos na subseção 4.2, o livro didático *Nélio e os amigos: Leitura, 3º Ano*, foi publicado de ano 1998 (com reimpressão em 2016), *Nélio e os amigos: Caderno de Exercícios, 3º Ano*, em 1996 (reimpressão em 2016), *Histórias dos avós: leitura, 4º Ano*, em 1996 (reimpressão em 2004) e *Histórias dos avós: Caderno de exercícios, 4º Ano*, em 1997, enquanto a RECEB é de 2018.

Há uma relação de diálogo entre os livros didáticos e a RECEB, porque ambos os discursos convergem parcialmente, ou melhor, se balizam no discurso da tradição sobre ensino de língua. Ambos os instrumentos (livros didáticos e documento) compartilham uma abordagem centrada nas classificações conceituais e nas nomenclaturas gramaticais. Tanto o documento quanto os livros didáticos adotam uma perspectiva predominantemente gramatical, com destaque para o ensino de pronomes, verbos e suas categorizações temporais, substantivos, entre outras categorias. No entanto, observa-se que os livros didáticos de Língua Portuguesa oferecem um tratamento pouco adequado ao ensino de leitura e produção textual, que é melhor destacado no documento, dando prioridade à

gramática conceitual. Vale salientar que a RECEB aborda, de maneira ampla, temas como gêneros do discurso e tipologias textuais para a produção textual, aspectos que estão ausentes nos livros didáticos, que se baseia na composição escolar (há algumas exceções, em que a composição adota aspectos da tipologia textual, quando solicita que os estudantes narrem ou descrevam algo). Assim, afirmamos que, de fato, há um diálogo entre os livros didáticos e o programa norteador de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que esse diálogo se insere, em certa medida, dentro do discurso da tradição acerca do ensino da língua, que será abordado na subseção 5.4.

Reconhecemos que, embora a RECEB (2018) seja o documento mais recente e os livros didáticos com os quais trabalhamos o antecede, ambos conseguem estabelecer um diálogo que reitera uma prática de ensino voltada para o ensino sobre a língua. Em outras palavras, trata-se de um ensino fundamentado na metalinguagem, conforme sustentado por Geraldi (1997). Com isso, finalizamos a discussão sobre o diálogo entre os livros didáticos e o programa de ensino de Língua Portuguesa no sistema escolar público guineense e passamos, agora, à análise do diálogo entre os livros didáticos e o discurso da tradição sobre o ensino de línguas.

5.4 O DIÁLOGO DOS LIVROS DIDÁTICOS COM O DISCURSO DA TRADIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta subseção apresentamos o diálogo dos livros didáticos *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós* com o discurso da tradição sobre o ensino de línguas, buscando compreender como este discurso se manifesta nesses livros didáticos de Língua Portuguesa. Sendo assim, a discussão, em primeiro momento, será voltada para os livros de leitura que, embora não proporcionem as práticas inerentes às atividades gramaticais, desempenham, de certa forma, um papel muito importante nos aspectos sociais e culturais da esfera identitária guineense, sobretudo nos espaços escolares, dada a dificuldade que as escolas públicas enfrentam devido à ausência de bibliotecas. Em um segundo momento, serão retomadas as quatro grandes regularidades de ensino de língua portuguesa observadas nos livros de exercícios: atividades de ensino de leitura; atividades de ensino de vocabulário;

atividades de ensino de categorias gramaticais; e atividades de ensino de composição e de aspectos notacionais. Tudo isso tem a intenção de destacar a relação dialógica de aproximação entre a concepção de ensino de língua presente nos livros didáticos e o discurso da tradição de ensino de línguas.

Os textos de leitura presentes nos livros de leitura *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós* são produzidos pelas autoras das duas coleções, que são de origem portuguesa, como já comentado. Esses textos reinterpretem, em grande parte, as práticas sociais e culturais da tradição oral guineense, uma prática cultural que é compartilhada de geração em geração. Esse modo de reenunciar não apenas as histórias locais, mas também de axiologizar positivamente a cultura guineense, demonstra um ato que aproxima as ações da esfera cotidiana dos alunos da esfera escolar, mostrando que pode haver uma fusão entre a história e o dia a dia dos alunos com a esfera formal em que eles estão inseridos. São textos que se abrem ao diálogo com os alunos, pelas contrapalavras que suscitam, além da reação-resposta pedagógica esperada (responder as atividades de leitura), uma vez que no horizonte dos alunos, esses discursos reenunciados pelos textos fazem parte do seu dia a dia.

Já no que se refere à análise dos cadernos de exercícios *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*, observamos quatro regularidades. A primeira regularidade está relacionada às atividades de ensino de leitura, as quais se orientam por uma concepção de ensino voltada para a decodificação do texto. Os alunos são orientados a responder diversas questões fixas e fechadas, que seguem uma mesma ordem. Ou seja, são propostas várias perguntas como, por exemplo: *Quem é a personagem principal do texto? Qual é o nome da amiga da personagem?* entre outras. Trata-se de atividades de compreensão literal de leitura, nas quais se exige que o aluno apenas localize uma informação diretamente no texto, sem necessidade de interpretação ou de relação com sua realidade cultural. Os alunos são vistos, assim, como sujeitos receptores, sem poder intervir ideologicamente sobre as interpelações que lhes são feitas. Em outras palavras, cabe-lhes apenas decodificar as questões e, conseqüentemente, fornecer as respostas previamente esperadas, de modo a atender ao que é exigido no caderno de exercícios. A decodificação é, portanto, a aprendizagem esperada do estudante, uma vez que, sendo as perguntas formuladas de maneira fechada, as respostas também devem seguir um formato fixo

e restrito. Dessa forma, a concepção de ensino de língua portuguesa, mais especificamente a concepção de ensino de leitura, está baseada na decodificação e na localização de informações explícitas do texto lido.

A segunda regularidade observada no ensino de língua portuguesa foi a de ensino vocabular. Nessa regularidade, há uma série de preocupações com o conhecimento de palavras, porém de maneira solta e descontextualizada da condição de produção de enunciados. Trata-se de um ensino voltado, sobretudo, para o trabalho com sinônimos, antônimos e significados em unidades como palavras e frases. Muitas vezes, o objetivo recai sobre o que são esses conceitos. Nessas atividades, o aluno é orientado a buscar o sinônimo de determinada palavra, sem que lhe seja explicado que essa palavra não possui um único sentido. Esse modo de ensino conduz o aluno a aprender que cada palavra tem um significado fixo, desconsiderando, por exemplo, quem a enunciou, em qual enunciado, em que contexto o enunciado foi produzido e qual a intenção do falante. Isso faz com que o aluno aprenda os significados, como sinônimos e antônimos, de maneira mecânica, superficial e, principalmente, como pares fixos. Ensinar a língua portuguesa, nessa segunda regularidade, relaciona-se a um treinamento de vocábulos, sem relação com textos concretos em práticas de interação.

A terceira regularidade observada compreende o ensino de língua portuguesa como ensino de classificações gramaticais. Trata-se de atividades nas quais os alunos são orientados, por exemplo, a completar frases com a forma correta do verbo correspondente, isto é, preencher uma lacuna com o verbo em determinado modo e tempo verbal. Ou, com mais frequência, atividades que requerem, em frases, o reconhecimento de *substantivos*, *verbos*, *adjetivos*, *grupo nominal*, *grupo verbal* etc. Essas atividades buscam conceituar as nomenclaturas gramaticais, nas quais os alunos são solicitados a, por exemplo, identificar um *verbo* em uma frase, sublinhar ou completar em espaço vazio os *substantivos*, os *adjetivos* etc. Como já dito, são essas as atividades que predominam nos livros didáticos analisados. Há uma grande preocupação com a classificação de verbos, substantivos, adjetivos e outras classes gramaticais; o ensino concentra-se em práticas que priorizam a metalinguagem da gramática, por meio de conceitos e classificações, que devem ser identificados nos exercícios.

A quarta regularidade observada refere-se ao ensino da composição escrita e de aspectos notacionais. Essa regularidade manifesta-se em atividades que evidenciam um modelo de ensino da composição escrita escolarizada no qual não se ensina, de fato, a prática de interagir por meio da escrita, mas se solicita ao aluno que produza composições a partir de perspectivas previamente definidas pelo livro didático. Trata-se de uma proposta sustentada por uma concepção abstrata de texto, centrada na composição escolarizada, em que o aluno escreve a partir de comandos previamente estabelecidos, sem que haja espaço para a construção de um projeto de dizer, como na ocorrência da Figura 65, que solicita uma composição em que o aluno deve falar de um animalzinho de estimação, pressupondo-se que todos tenham. É uma atividade escolarizada escrita, mais voltada para o treino e a correção gramatical do que para um projeto de dizer do aluno orientado para um interlocutor. Ou ainda uma composição baseada na tipologia escolar (dissertação, narração e descrição), como se observa nas Figuras 68, 69 e 70. Na Figura 68, solicita-se que o aluno *descreva sua passagem da 3ª para a 4ª classe*, atribuindo *um título ao texto e o ilustre*. Na Figura 69, o estudante é solicitado a relatar como passa suas *férias*, podendo, se desejar, escrever sobre *seus avós*. Na Figura 70, pede-se que *descreva suas brincadeiras nas noites de luar*, incluindo *um título para a composição*. Além de baseada em concepções abstratas e escolarizadas de produção de textos escritos, essa regularidade limita-se a orientar a realização das atividades, exigindo a composição escrita sem oferecer instruções sobre o processo de escrita. Dessa forma, esses livros não promovem situações de interação nem estimulam o planejamento ou a reescrita do texto. A preocupação predominante nessa regularidade concentra-se unicamente na cobrança de determinadas tipologias escolares, sem permitir que o aluno mobilize seu próprio ponto de vista ou sua perspectiva axiológica, histórica e cultural.

Com essa concepção de língua entendida como sistema, de sujeito visto como passivo e de ensino focado na transmissão de categorias gramaticais, as crianças não aprendem a língua portuguesa em uso, mas sim sobre a gramática conceitual do português. O ensino das categorias gramaticais é o que predomina nos cadernos de exercícios de Língua Portuguesa analisados. Trata-se, sobretudo, de ensinar o que é substantivo, adjetivo, verbo, bem como de fazer os alunos conjugarem verbos, modo de ensino e aprendizagem de língua alinhado a

categorias gramaticais, como visto no Quadro 8 a seguir. Esse quadro, que apresenta todas as ocorrências dos livros de exercícios, mostra a prevalência da terceira regularidade. Ao invés de ensinar as práticas de linguagem, ensina-se sobre a linguagem. Ou seja, há um número expressivo de ocorrências relacionadas a essa categoria, que privilegia o ensino sobre a gramática conceitual, em vez do ensino da língua em uso.

Quadro 8 – Unidades de ensino e número total de ocorrências

Unidades de ensino	nº de ocorrências
Leitura como decodificação e localização do texto	64 ocorrências
Leitura e ampliação vocabular	86 ocorrências
Categorias gramaticais	179 ocorrências
Composição e os aspectos notacionais	55 ocorrências
Total de ocorrências	384 ocorrências

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado no Quadro 8, concluímos que os livros didáticos analisados têm como principal regularidade o ensino de categorias gramaticais, totalizando 179 ocorrências de 384 ocorrências. Isso demonstra que a centralidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa no sistema escolar público guineense, segundo as orientações dos próprios livros didáticos, continua vinculada ao ensino de nomenclaturas gramaticais e ao funcionamento do sistema linguístico. Por isso, concluímos que os livros didáticos mantêm uma forte relação com o discurso da tradição de ensino de línguas. Esse fato se deve à permanência do ensino de língua vinculado à gramática conceitual, influenciado pelo discurso da tradição no ensino de conteúdos da antiga disciplina escolar Gramática (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011), como comentado na subseção 2.2, na qual predomina o ensino *sobre* a língua e não o ensino *da* língua. Essa prática reverbera no sistema público de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau por meio dos livros didáticos analisados. Ou seja, o ensino da gramática continua prevalecendo sobre o ensino de textos, ou, como lembram Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), há uma primazia da gramática sobre o texto. O estudo sobre a língua se sobrepõe ao estudo da língua, e isso se explica pela força da tradição, que remonta aos tempos dos jesuítas (no contexto brasileiro) e perdura até os dias de hoje no sistema educacional guineense. Isso ocorre porque essa gramática adota uma abordagem sistêmica da língua, com foco metalinguístico, privilegiando conteúdos de morfologia

(como atividades relacionadas às classes gramaticais, por exemplo, a classificação de verbos, substantivos, adjetivos etc.) e sintaxe (relacionados à análise de elementos da frase, como identificação de sujeito, predicado, verbo etc.), estruturada em uma proposta de identificação, conceituação e classificação (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011). De maneira geral, os livros didáticos apontam para um ensino que segue o discurso da tradição de ensino de língua portuguesa, como foi comentado anteriormente, já que o ensino no sistema escolar público guineense foca em um modelo de ensino de língua portuguesa que prioriza as classificações gramaticais. Os dados analisados revelam essa concepção expressa nos livros didáticos, evidenciando o desafio de ensinar a língua portuguesa em um país onde a língua de ensino não faz parte da esfera familiar dos alunos.

Importa salientar que esse discurso da tradição de ensino de línguas refletido nas regularidades vistas no Quadro 8 está alinhado à concepção de linguagem do objetivismo abstrato, a qual compreende a língua como um sistema de códigos que o aluno deve aprender para possibilitar a comunicação. Nessa perspectiva, a língua é entendida como um código transmitido de um emissor a um receptor, responsável por decodificar a mensagem, desempenhando assim uma função informativa (Gonçalves; Baronas, 2013).

O sujeito, por sua vez, também é concebido como emissor e receptor de mensagens inscritas em um código, o sistema da língua, que precisa dominar (Intipe, 2021). Isso significa que o sujeito é visto e limitado a um reproduzidor da norma linguística do sistema da língua, alguém que apenas aplica regras previamente estabelecidas.

Na esfera do ensino, o foco recai predominantemente sobre o ensino das categorias gramaticais e sua metalinguagem, conferindo às definições e classificações gramaticais o papel central nas aulas. Desse modo, não se promove o ensino da língua em uso, nem das práticas de linguagem, mas, sobretudo, o ensino sobre a metalinguagem gramatical (Geraldi, 1997 [1991]). Convém recordar, conforme observa Geraldi, que há uma diferença essencial entre saber a língua, isto é, dominar as habilidades necessárias à sua utilização em situações concretas de interação, e saber analisá-la, o que implica a apropriação de conceitos e de uma metalinguagem que permitam refletir sobre suas características estruturais e de uso. Concluimos que a regularidade predominante nos livros didáticos analisados, *Nélio e*

os amigos e *Histórias dos avós*, é o ensino de categorias gramaticais. Tal predominância revela a presença de uma concepção tradicional de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que o foco permanece centrado em regras e classificações, tomadas como conteúdo essencial da disciplina. Em vez de favorecer práticas de leitura, escrita e oralidade, os livros didáticos privilegiam definições e classificações de nomenclaturas gramaticais, ou seja, a gramática conceitual. Posto que as atividades propostas pressupõem que aprender a língua consiste em dominar o código linguístico, suas regras, nomenclaturas e funções, e não em participar de situações efetivas de comunicação, observamos também que os livros didáticos de ensino de Língua Portuguesa não convidam o aluno a refletir, problematizar ou construir sentidos. Práticas sustentadas por livros didáticos, como essas, de certa forma, restringem-se à reprodução de normas e à execução de atividades mecânicas, como identificação, preenchimento e uso de conceitos gramaticais, o que caracteriza o discurso da tradição de ensino de línguas.

Feitas essas reflexões, passamos agora às considerações finais desta tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o ensino da língua portuguesa na esfera escolar tem sido, e continua sendo, um tema de interesse para diversos estudiosos da Linguística, constituindo, sobretudo, uma das áreas de pesquisa da Linguística Aplicada. Essa prática, por sua complexidade, revela-se uma tarefa desafiadora, pois vai além do ensino e da aprendizagem da língua: envolve o uso da linguagem, as concepções escolares, as relações sociais e as políticas linguístico-educacionais, entre outros aspectos.

Retomamos, aqui, o objetivo principal da nossa pesquisa, que foi investigar a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua portuguesa nos livros didáticos *Nélio e os amigos* e na série didática *Histórias dos avós*, livros de Língua Portuguesa da educação formal pública do terceiro e quarto anos do 1º Ciclo de Ensino Básico guineense, e como essa concepção incide ou não sobre a apropriação da língua portuguesa como língua de interação.

Considerando que a língua portuguesa é a única língua oficial da Guiné-Bissau, utilizada na administração e no ensino em todo o território nacional, ela assume uma relevância social que nenhuma outra língua possui, especialmente em termos de *status*. A Guiné-Bissau é um país que, no campo dos estudos linguísticos e educacionais, encontra-se em uma fase embrionária, sobretudo no que diz respeito ao estudo do ensino da língua portuguesa, à investigação de materiais didáticos, livros escolares, etc. Foi nesse contexto que nos propusemos a pesquisar os livros didáticos que medeiam as aulas de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ano 1º Ciclo do Ensino Básico público guineense.

Trabalhamos com esses livros porque pertencem à 2ª fase do 1º Ciclo do Ensino Básico público guineense, porque nossa questão de pesquisa não focava a questão da alfabetização. Assim sendo, nessa etapa da escolaridade, pressupõe-se que os alunos já estejam alfabetizados e que, portanto, saibam ler e escrever, o que nem sempre corresponde à realidade.

Isso se deve a diversas situações, como, por exemplo, a inserção tardia de muitos alunos no Ensino Básico, o elevado número de estudantes por sala, a infraestrutura escolar inadequada, a desatualização dos materiais e livros didáticos – como é o caso dos livros com os quais trabalhamos, utilizados desde meados da

década de 1990 –, além do fato de o ensino ser ministrado em uma língua que não é materna para a maioria dos alunos, mas que é tratada como se fosse.

Os livros de leitura analisados contêm textos reenunciados em diferentes gêneros do discurso, os quais retomam a esfera social e cultural guineense. Esses textos buscam não apenas axiologizar as práticas culturais orais tradicionais do país, mas também criar uma aproximação vivencial entre os alunos na esfera escolar e a esfera da vida cotidiana, por meio desses textos. Esses textos presentes nos livros de leitura têm a função de orientar os alunos na apropriação da língua portuguesa por meio da própria leitura, serem objetos de ensino da leitura e ainda atuar na formação literária, considerando a ausência de bibliotecas escolares na maioria das escolas. Já os livros de atividades apresentam conteúdos e atividades que explicitam o que é uma aula de Língua Portuguesa para esses dois anos escolares. Como apresentado na subseção anterior, esses livros priorizam como objetos de ensino: a leitura, em perspectiva de decodificação e localização de informações explícitas no texto; o estudo do vocabulário, feito de modo atomizado, ou seja, fora de contextos de uso das palavras em textos concretos; a escrita, tomada na perspectiva da composição escolarizada, junto com aspectos notacionais, com prevalência da separação silábica; e o ensino de categorias gramaticais com foco na metalinguagem, que, pela quantidade de ocorrências, é o foco das aulas de ensino de língua portuguesa. Vimos também que a concepção de língua, de sujeito e de ensino de língua dialoga em parte com o documento oficial de ensino atual, pois ambos reenunciam o discurso da tradição de ensino de línguas. Assim sendo, observamos mais precisamente o diálogo dos livros didáticos com o discurso da tradição, destacando justamente as atividades propostas. O que orienta essas séries didáticas é o discurso da tradição do ensino de línguas na educação formal, cuja prevalência está no ensino sobre a língua, ou seja, o ensino das categorias gramaticais, e não o ensino da língua, isto é, a ampliação das práticas de linguagem.

Com isso, percebemos que as atividades propostas nos livros didáticos analisados dizem respeito apenas ao ensino da língua, em uma dada concepção de língua e de ensino de língua, bem como em uma dada concepção de sujeito aluno. E isso porque, pelo conteúdo é apresentado, o ensino é direcionado a estudantes que têm como língua materna o português, o que não condiz com a realidade de

Guiné-Bissau, cujos estudantes que não convivem com a língua de ensino (o português) em sua esfera familiar.

Também observamos que os livros didáticos com os quais trabalhamos foram escritos por autoras portuguesas, isto é, nenhuma delas é da Guiné-Bissau. Buscamos suas informações em diferentes *sites* de busca, mas apenas encontramos dados de uma das autoras. De certo modo, sabemos que suas formações e ideologias refletem-se nos livros didáticos, o que impulsiona uma apresentação mais contundente sobre sua presença político-ideológica nos livros didáticos analisados. O fato de serem pesquisadoras de outra nacionalidade a elaborar os livros didáticos da Língua Portuguesa, indica, por um lado, a fragilidade político-linguística do país e uma enorme ausência de investimento na formação e na capacitação de profissionais da área, a fim de produzir o material didático no país, pelos profissionais guineenses. Por outro lado, esse ato revela ainda uma forte dependência do povo [Estado] colonizado e seu colonizador, submetendo-se a uma constante dependência em diversos setores, sobretudo no de educação.

Por tudo isso, destacamos também o papel do livro didático na esfera escolar, sobretudo em países com escassez de investimento na educação, como é o caso específico da Guiné-Bissau. Assim, o livro didático assume um papel crucial não apenas por se tornar o principal recurso didático e fonte disponível nas escolas, muitas vezes desprovidas de outros materiais, mas também porque detém legitimidade e autoridade para estabelecer abordagens, sugerir e sistematizar conteúdos, ainda que tais escolhas estejam frequentemente vinculadas às instâncias superiores da educação.

Compreendemos que os livros didáticos são importantes para a produção de saberes do professor e do aluno, pois permitem a interação entre ambos. Além disso, possibilitam ao professor estruturar a aula de maneira participativa. Por essas razões, os livros didáticos são ferramentas essenciais na prática pedagógica, funcionando como recursos suplementares que apoiam o desenvolvimento das aulas e promovem a participação ativa dos alunos (Fiscarelli, 2007). Na visão de Tagliani (2011), o livro didático, por ser um dos materiais mais utilizados na esfera escolar, comumente contribui consideravelmente para a vida do professor enquanto profissional da área, posto que exerce um papel primordial durante o processo de ensino e aprendizagem da língua. Relativamente à sua presença na esfera escolar

na Guiné-Bissau, ele costuma ser a única opção de leitura tanto na esfera escolar, como na familiar dos alunos.

No entanto, como o livro didático atende às reais necessidades de aprendizagem do aluno se as duas coleções didáticas com as quais trabalhamos, *Nélio e os amigos* e *Histórias dos avós*, desconsideram o ensino de língua portuguesa como prática de linguagem, tratando-o prioritariamente como ensino sobre a língua, em uma abordagem das categorias gramaticais; e, principalmente, não considerando que os alunos interlocutores desses livros não entram na escola formal com domínio da língua portuguesa?

Nesse contexto, identifica-se uma dupla problemática nesses livros didáticos na educação formal na Guiné-Bissau: em primeiro lugar, podem não contribuir para a ampliação das práticas de linguagem dos estudantes, além de desconsiderar o fato de que esses estudantes não dominam o português. Mesmo que os livros didáticos fossem voltados à ampliação das práticas de linguagem, deveriam ser elaborados levando em conta o contexto sociolinguístico em que a língua portuguesa não é a língua de uso cotidiano, mas sim uma língua aprendida na esfera escolar. Em segundo lugar, não é suficiente que a língua portuguesa funcione apenas como língua de escolarização. Ela deve ser ensinada como prática de linguagem, como uma segunda língua, reconhecendo-se que não constitui a língua de interação cotidiana nem a língua da maioria das crianças guineenses.

Intumbo (2019) alerta que ensinamos a língua portuguesa nos países dos PALOP [Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe] como se fosse língua materna, quando, na verdade, não é, especialmente no caso da Guiné-Bissau. Baldé (2013) corrobora essa ideia ao afirmar que os alunos que vivem, sobretudo, nas zonas rurais, talvez nunca tenham ouvido alguém falar a língua portuguesa ou sequer conheçam a sua existência. Esses alunos precisam, no mínimo, aprender a falar, compreender e escrever a língua portuguesa. Essa situação dificulta o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, os conhecimentos que são compartilhados por meio dela tendem a ser negativos. Vale lembrar que todo o processo de ensino no sistema escolar público guineense é veiculado em português, a qual é estranha para as crianças guineenses, tratada como se fosse a língua materna delas. Isso dificulta, de certa forma, a apropriação e a integração plena das crianças na escola, pois elas não podem utilizar uma língua

de comunicação do seu cotidiano nas atividades mais essenciais de sua idade. Baldé também alerta que a metodologia de ensino utilizada nas aulas de Língua Portuguesa compromete a aprendizagem dos alunos, uma vez que não é adequada.

Compreendemos que a língua *guineense* desempenha um papel fundamental para seus falantes, tanto no contexto familiar quanto em diversas instituições, incluindo a ANP, a *casa do povo*. Este uso da língua *guineense* na ANP ganha relevância, considerando que muitos guineenses não dominam a língua portuguesa. Dessa forma, a presença da língua *guineense* nessa esfera política é uma forma de inclusão, refletindo a valorização da diversidade linguística e cultural da Guiné-Bissau. Como Bakhtin (2015 [1975]) aponta ao tratar das *forças centrífugas da linguagem*, o uso de uma língua não apenas reconhece a identidade de um grupo, mas também é uma forma de expressar e consolidar as ideologias que moldam a nação.

Entendemos que a língua *guineense* é imprescindível na esfera cotidiana do povo guineense, dado que é por meio dela que diferentes povos locais estabelecem a interação. Ademais, é possível entender que a língua *guineense* é uma identidade cultural do país, posto que é uma língua de unidade entre a diversidade cultural existente na Guiné-Bissau. E isso porque ela é a língua que extrapola a margem da etnicidade, ou seja, trata-se da língua que transcende o pertencimento étnico, albergando todas as culturas em uma única compreensão linguística.

Concluimos afirmando que este trabalho assume relevância não apenas no âmbito da Linguística Aplicada, mas, sobretudo, no contexto das futuras investigações a serem desenvolvidas na esfera científica guineense acerca do ensino da língua portuguesa mediado por livros didáticos. Ao analisar os livros didáticos em questão, vimos quatro regularidades que orientam sua concepção de ensino: (1) a leitura entendida como decodificação e localização de informações explícitas; (2) o tratamento do vocabulário de forma atomizada e descontextualizada; (3) a centralidade do ensino de categorias gramaticais, que se destaca nos dois livros examinados; e (4) a ênfase na composição escolarizada e em aspectos notacionais da língua. Tais constatações não apenas revelam a tendência que sustenta esses manuais, como também apontam para a necessidade de reconfiguração das práticas de ensino, sobretudo em contextos multilíngues como o da Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos de Bakhtin: a inter-relação entre a ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 177-194, 2014. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2423. Acesso em: 22 jan. 2024.

ALVES, Maria da Penha Casado. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Signótica**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/issue/view/1194>. Acesso em: 14 maio 2024.

AUGEL, Moema Parente. **Desafio de escombros**: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1895/1975].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Questão de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002 [1920-1974].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920/1924].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec, 7. ed., 2010 [1987].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Notas sobre literatura, culturas e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1970/1971].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018 [1973].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019 [1940].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1895-1975].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. O tempo espaço na obra de Goethe. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 225-258.

BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

BANCO Mundial. **Guiné-Bissau**: aspectos gerais. 2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BANDEIRA, Denise. **Material didático**: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Curso de Materiais Didáticos para Smartphone e Tablet. Curitiba: IESDE, p. 13-33, 2009.

BAPTISTA CÁ, Virgínia. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural**: o caso de Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

BARBOSA, José Augusto. **Língua e desenvolvimento**: o caso da Guiné-Bissau. Dissertação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2015.

BARCELLOS, Renata da Silva de. As teorias de linguagem, as concepções de língua e a metodologia adotada de ensino de língua portuguesa. **Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, – Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p. 43-51, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/04.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela historiografia da linguística. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/150191>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. *In*: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KELNEN, Bart (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENZINHO, Joana; ROSA, Mara. **Guia turístico**: à descoberta da Guiné-Bissau. Lisboa: União Europeia, 2015.

BEZERRA, Paulo. Posfácio. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** – LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

CÁ, Imelson Ntchala; RUBIO, Cássio Florêncio. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 389-421, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/1582>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005, n. 265. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CABRAL, Amílcar. **Obras escolhidas**: a arma da teoria - unidade e luta. Seara Nova Lisboa, 1977. Disponível em:

https://www.dhnet.org.br/dados/livros/memoria/livro_amilcar_cabral_unidade_e_luta.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

CABRAL, Jorge. O desafio da afirmação do português como língua de comunicação internacional. **Soronda: Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, n. 15, 1993.

CAMPOS, Maria Inês Batista. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 247-263, 2012. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/flp/issue/view/4924>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CANDÉ, Fátima. **A língua portuguesa na formação de professores**: do ensino básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Estudos Portugueses, Lisboa, 2008.

CASTRO DIAS, Fábio Luiz; VILAS BOAS, Thayrine. Uma relação entre o cronotopo e a palavra: apontamentos epistemológicos e esboços analíticos. **Entheoria. Cadernos de Letras e Humanas**, Serra Talhada, PE, v. 6, n. 1, p. 75-97, 2019. Disponível em:

<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/entheoria/issue/view/276>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CORREIA, Nuna Nunes. **Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau**: uma proposta para o Ensino Básico. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. P. 16-140.

COSCARELLI, Carla Viana. **Oficina de leitura e produção de textos**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? **Letras**, Santa Maria, n. 64, p. 06-23, 2022.

COUTO, Hildo Honório do. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. **Papia: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1990.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. **Papia: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 20, p. 11-253, 2010.

CPSE – Centro de Planejamento do Sistema Educativo. **Relatório Estatístico da Educação 2016**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2016.

CRUZ, Abdelaziz Vera. **Abordagem comunicativa** – enfoque na competência oral na língua segunda: caso da Guiné-Bissau. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, 2013. p. 1-83.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE PAULA, Luciane. **Análise dialógica do discurso**: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2013.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. *In*: PASCHOAL, Cristiano; PORTO, Débora; CARDOSO, Daniela; FETTER, Giselle; DI FANTI, Glória; MARTINS, Luciane; GOMES, Maíra; VOGES, Márcia; CATUCI, Norberto; ROCHA, Thomas (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: alteridade, diálogo e dialética, Porto Alegre: Polifonia, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19772/2/Notas_sobre_a_alteridade_em_Bakhtin.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, Recife, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/issue/view/317>. Acesso em: 14 jan. 2023.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. **Papia: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 101-107, 2009.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/149>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [2003].

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 183-200 (Série Bakhtin – Inclassificável, v. 3).

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau**: incoerências e descontinuidades. 2005, p. 1-720, Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, Portugal, 2005.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** (Org.). 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, Letícia Aparecida de Araújo; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 243-265, 2013. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16191>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Bissau, 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Lei Orgânica da Assembleia Nacional Popular**. Bissau: Imprensa Nacional, 2007.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Plano Setorial da Educação 2017–2025**. Bissau: MEN, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Estatuto do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)**. Bissau: MEN, 1991.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN)**. Bissau, 2015.

GUINÉ-BISSAU. **Reforma Curricular no Ensino Básico da Guiné-Bissau – 1.º Ciclo**. Programas de Língua Portuguesa 2º a 4º Anos. Bissau, 2015.

GUINÉ-BISSAU. **Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau: Programas de Língua Portuguesa 2º a 4º anos Ensino Básico – 1º Ciclo**. 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INDE/MEN. **Referencial de competências para a promoção e desenvolvimento da educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia**. Versão preliminar (1. ed.). Bissau, 2011. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/inde_gb_referencial_competencias_atelier_2011.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

INDE. **Estatuto/Regulamento do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação**. Bissau, 1989.

INTIPE, Bernardo Alexandre. **Unidade linguística na diversidade linguística: o caso do crioulo da Guiné-Bissau**. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. p. 13-62. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1257>. Acesso em: 5 fev. 2022.

INTIPE, Bernardo Alexandre. **Concepções de linguagem de professores de português em Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. p. 12-104. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/4f02c117-0a24-438c-b186-8b3a075bfb16>. Acesso em: 24 maio 2023.

INTIPE, Bernardo Alexandre. Amílcar Cabral: reflexões de uma educação revolucionária e transformadora em Guiné-Bissau. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 108-118, 2022. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/100>. Acesso em: 15 fev. 2024.

INTIPE, Bernardo Alexandre. As concepções de língua (gem) de professores no ensino do português na Universidade Lusófona da Guiné (Bissau). **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 29, n. 2, p. 327-345, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3493>. Acesso em: 23 ago. 2023.

INTUMBO, Incanha. Ensinamos o português nos nossos países como se fosse Língua Materna, quando que não é. **Diário de notícias**, Lisboa, 21 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/diretor-do-iilp-diz-que-portugues-co-mo-lingua-materna-nao-e-a-melhor-solucao-em-alguns-paises-africanos-11033118.html>. Acesso em 20 jan. 2023.

INTUMBO, Incanha. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007. p. 1-220. Disponível em: https://www.uc.pt/ciuc/creolistics/research/guine/intumbo_2007. Acesso em: 16 jun. 2023.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LOPES, Luísa da Silva Lopes e. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**: uma análise do processo de construção política. 2014. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em: <https://1library.org/document/z1147ddz-sistema-educativo-guine-bissau-analise-proc-esso-construcao-politica.html>. Acesso em 25 jan. 2023.

LOPES, Victor (Dir.). **Língua**: Vidas em Português. Brasil/Portugal, 2004. Documentário.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Tendências atuais da pesquisa em linguística aplicada. **V Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 5, p. 1-14, 2009.

MAPA da Guiné-Bissau. **Portal Freepik**. Fotos, imagens, vetores e vídeos isentos de royalties com o tema Mapa da África e Guiné-Bissau (adobe.com). Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores/mapa-guine-bissau>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1891-1938].

MENDY, Peter Michael Karibi. A herança colonial e o desafio da integração. **Soronda: Revista de Estudos Guineense**, Bissau: INEP, s.n., 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos, São Paulo: Contexto, 2013, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a

linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/2281>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORSON, Gary Saul. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KELNEN, Bart (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Ed. USP, 2008.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014. p. 14-114.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.

NARZETTI, Claudiana. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 57, p. 367-388, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/472>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum: introdução e tradução. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 154-157, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820000002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2024.

OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; TORGA, Vânia Lúcia Meneses. Concepções que dialogam além do círculo: linguagem, interação, enunciado concreto, gêneros discursivos. **Revista Polifonia: Estudos da Linguagem**, Cuiabá, MT, v. 26, n. 41, p. 27-45, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/492>. Acesso em: 15 set. 2024.

OLIVEIRA, Amanda Maria de. **Inteligibilidades sobre os estudos em Análise Dialógica do Discurso no Brasil**. 2019. 240 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PEHRSSON, Kaisa. **O direito à educação na Guiné-Bissau**: análise genérica dos

problemas do sector. Estocolmo: Departamento de Democracia e Desenvolvimento Social, 1996.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, Jerónimo. **Ensino-aprendizagem e aquisição de língua**: o livro didático e a prática de aulas de português no ensino básico guineense. 2018. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: SANTOS Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, (Formação do professor. EAD 18). v. 1, 2005, p. 27-79.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção. Maringá, **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, PR, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/issue/view/15>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 1-20, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/40/06.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/1071>. Acesso em: 17 ago. 2024.

PORTUGAL. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. Decreto-Lei n.º 39.666, de 20 de maio de 1954. Lisboa: Ministério do Ultramar, 1954.

PORTUGAL. **Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor**. Decreto n.º 12.485, de 13 de outubro de 1926. Diário do Governo, Lisboa, 1926.

PUCCI, Renata. Questões de alteridade e identidade. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 43-49, 2011.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Boletim oficial, 1975.

RICHTER, Marcos Gustavo. O material didático no ensino de línguas. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 1-19, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/issue/view/1224>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a linguística aplicada e o que pode ela se tornar? **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística**

Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26377>. Acesso em: 18 out. 2024.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272. Acesso em: 20 jul. 2024.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROHLING, Nívea. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância**: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. 2012. 381 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Mercado de Letras, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANTOS, Wéllia Pimentel. Material didático e ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 1, n. 26, p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9337>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Petrópolis: Editora Cultrix, 2008 [1916].

SCANTAMBURLO, Luigi. **Dicionário do guineense**: introdução e notas gramaticais. Lisboa: Colibri, 1999.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com**

o português: ensino bilíngue português-crioulo guineense. 2013. 346 f. Tese (Doutorado) – Universidade Nova de Lisboa, 2013.

SEMEDO, Maria Odete Costa Soares. **As mandjundadi** – cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura. 2010. 451 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SEMEDO, Rui Jorge. **PAIGC a face do monopartidarismo na Guiné-Bissau (1974 a 1990)**. 2021.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, CE, v. 2, n. 2, p. 38-45, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido da; PILATE; Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. Ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento:** glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: Dioresc, 2012.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando a formação de professores de 1º e 2º graus. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 13, p. 33-44, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, 2012.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, p. 135-148, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27301>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TÍLIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, v. 7, n. 26, p. 117-144, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/33>. Acesso em: 18 fev. 2024.

TIMBANE, Alexandre António; REZENDE, Meire Cristina Mendonça. A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 388-408, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15582>. Acesso em: 12 fev. 2023.

TRAJANO FILHO, Wilson. Crioulo, criouliização. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Claudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 75-90. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14647>. Acesso em: 6 set. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VENANCIO SOUSA, Luis Gabriel. **A curadoria na formação inicial do professor de língua portuguesa**: uma análise dialógica. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/562>. Acesso em: 18 jan. 2022.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/653>. Acesso em: 19. jan. 2023.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, v. 15, n. 5, p. 1017-1025, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/90.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

VILLAS BOAS, Thayrine. **O cronotopo bakhtiniano em “A hora e a vez de Augusto Matraga de João Guimarães Rosa”**. 2021. 56 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. Edição e supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1928]. 273 p.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução, organização, ensaio introdutório e notas: Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

WOOLLACOTT, John. A luta pela libertação nacional na Guiné-Bissau e a revolução em Portugal. **Análise Social**, Lisboa, v. 19, n. 77/79, p. 1131-1155, 1983. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/41010445.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

REFERÊNCIAS DOS *DADOS*

BARROS, Aurora de Freitas; FERREIRA, Aida Pereira Barreto; MENDES, Maria do Carmo. **Nélio e os amigos**: Leitura, 3º Ano. Bissau: Editora Escolar, 2016 [1998].

MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Valentina Joaquim; MACHADO, Maria do Carmo. **Histórias dos avós**: leitura, 4ª classe. Bissau: Editora Escolar, 2004 [1996].

MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Valentina Joaquim; MACHADO, Maria do Carmo. **Histórias dos avós**: caderno de exercícios. Bissau: Editora Escolar, 1997.

MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Aida Pereira Barreto; BARROS, Aurora de Freitas. **Nélio e os amigos**: caderno de exercícios. Leitura, 3º Ano. Bissau: Editora Escolar, 2016 [1996].