

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Vaz Pinto Có

As práticas de leitura literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação inicial: o caso do contexto multilíngue guineense

Juiz de Fora
2025

Vaz Pinto Có

As práticas de leitura literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação inicial: o caso do contexto multilíngue guineense

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Có, Vaz Pinto.

AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DOS/AS PROFESSORES/AS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL : O CASO DO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE / Vaz Pinto Có. -- 2025.

349 f. : il.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Práticas de leitura. 2. leitura literária. 3. multilíngue. 4. língua portuguesa. 5. formação dos professores. I. Silva, Hilda Aparecida Linhares da, orient. II. Título.

Vaz Pinto Có

As práticas de leitura literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação inicial: o caso do contexto multilíngue guineense

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 24 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Hilda Aparecida Linhares da Silva - Orientador(a) e Presidente da Banca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Andreia Rezende Garcia Reis

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Nukácia Meyre Silva Araújo

Universidade Estadual do Ceará

Dr(a). João Batista Costa Gonçalves

Universidade Estadual do Ceará

Juiz de Fora, 30/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares Da Silva, Usuário Externo**, em 04/11/2025, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a)**, em 05/11/2025, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 05/11/2025, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO, Usuário Externo**, em 06/11/2025, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Batista Costa Gonçalves, Usuário Externo**, em 19/11/2025, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2649089** e o código CRC **3105E10A**.

Dedico esta tese aos/às professores/as e meus/minhas colegas de turma desde ensino primário até Pós-Graduação, por contribuírem significativamente na minha formação.

AGRADECIMENTOS

“Se quer ir rápido vá sozinho, se quer ir longe vá em grupo”. Esse provérbio africano moveu e tem movido minha vida há um bastante tempo. Acredito que sem o outro ninguém chegaria a lugar nenhum, esta tese consolidou de vez essa minha crença. Sou um menino que nasceu no interior do interior da Guiné-Bissau, concretamente no fundão de Tombali-de-baixo. Na minha infância nunca passou pela minha cabeça o sonho de um dia cursar um curso superior, atravessar mestrado e até chegar ao doutorado, o título mais alto do mundo acadêmico. No entanto, a vida foi muito generosa comigo, tive sorte de estar rodeado de pessoas maravilhosas em cada lugar em que estive. Nesse encontro pude ver meu sonho no olhar de cada um. Então, sem essas almas incríveis, não teria nenhuma chance de alcançar esta conquista que me orgulha profundamente. Nessa ótica, agradecer a cada ser humano e entidade que derramou gratuitamente sua energia para colaborar neste processo se torna uma obrigação, jamais uma opção. Assim, agradeço no fundo do meu coração:

A Utchi-unhir (Deus-macho) e Utchi-unhar (Deus-Fêmea) por cuidarem sempre de mim.

Aos meus ancestrais e às minhas ancestrais: Djoku, meu grande pai ancestral, Ntoman, Mall, Ndepenack, Npunapa, Nhacama, Olutu, Kilanko, Oniri e todos e todas que caminharem sempre comigo e me protegendo contra mau-vento.

Ao estado brasileiro, por ter criado políticas públicas que me deram oportunidade única de ingressar no ensino superior e iniciar esta travessia que mudou minha vida.

Ao estado guineense, por ter firmado acordo de cooperação em âmbito educacional com a República Federativa do Brasil.

À minha querida professora doutora Hilda Aparecida Linhares da Silva, por ser mais que uma orientadora, cada sua palavra profundamente responsável foi uma luz incessante que me permitiu tomar um caminho altamente seguro.

À professora doutora Rosângela Veiga Júlio Ferreira, por estar sempre disponível para colaborar com minha formação.

A todos os membros do grupo Linfe: professora Hilda, professora Rosângela, Soraia, Natália, Ricardo, Grace, Rafaela, Luciane, Renata, Vanessa, Sylvania, Maiara, Anna, Janaína e Ana

Maria. A palavra de cada um de vocês em nossos encontros foi uma bússola que me ajudou a trilhar um horizonte. Carrego uma divina eterna convosco.

À minha querida vovó, Maria Ié (in memoriam), biblioteca da nossa família, pelos ensinamentos incríveis, que carregarei para toda a vida.

Às minhas queridas mães, Fátima Correia, Rita Correia e Clara Correia, por terem me ensinado que, com a dedicação e responsabilidade, o impossível pode ser possível.

Ao meu pai, Agostinho Có (in memoriam), por me ensinar a fazer tudo com amor e responsabilidade.

Aos meus tios: Amadeu Correia, Baifaz Correia, Julinho Có, Marciano Ié, Augusto da Silva, Fernando Correia Có (in memoriam), pelo encorajamento.

Às minhas tias: Damiana Gomes Có, Miriama Có, Lola Cá (Nhacama), Augusta Ié (Npli Nnana) pelo encorajamento e zelo desde a infância

Aos meus irmãos e às minhas irmãs: Tomé Có, Rozita Có, Eliseu José Pereira Ié, Lurdes Có, Emílio Có, Vanusa Có, Fernanda Correia Có, Nten Té, Cadafi Té, Nelson Té, Ina Guimarães Té, Nico Guimarães Té, Clementina Cá, Nivaldo José Pereira Ié, Maira Có, Marcos Cadénio Cá, pelo encorajamento, carinho, principalmente por terem cuidado e acreditado em mim.

À minha querida professora doutora Nukácia Meyre Silva Araújo, primeiramente, por me orientar no mestrado de uma forma responsável, a experiência que teve muito impacto na minha vida e pela colaboração na qualificação desta tese, de igual modo trazendo contribuições valiosas no fecho dela.

Ao professor doutor Raimundo Nonato Furtado, pela coorientação no mestrado, me ensinou muito naquele processo, o que me ajudou de uma maneira significativa para eu mirar este desafio, agora concluído.

Ao professor doutor João Batista Costa Gonçalves, pela contribuição na qualificação do projeto da tese, que me ajudou em redirecionar esta pesquisa, e por ter aceitado prontamente participar na defesa desta tese, trazendo contribuições significativas.

À professora doutora Andréa Rezende Garcia Reis, não só por ter contribuído muito na qualificação e na defesa, mas por ter me ensinado muita coisa, além disso, me acolheu humanamente desde que ingressei no programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao professor doutor Jader Janer Moreira Lopes, por valiosas contribuições na qualificação e na defesa.

À professora doutora Dedilene Alves de Jesus Oliveira, mesmo sendo suplente na qualificação teve a sensibilidade de ler meu trabalho e dar o seu parecer que me ajudou bastante nesta tese.

Aos professores doutores Alexandre Cadilhe e Adair Bonini, por aceitarem prontamente integrar a suplência da banca na qualificação e na defesa.

À professora doutora Tânia Magalhães, por me ensinar muito nas diversas disciplinas que tive honra de fazer com ela.

À escola Superior Tchico Té, por ter aberto suas portas permitindo que eu faça esta pesquisa.

Aos todos e às todas os/as estudantes e professores da Tchico Té que aceitaram prontamente serem interlocutores/as desta pesquisa, nos permitindo constituir os dados para debruçar com mais profundidade sobre nosso objeto. Não vos mencionei nominalmente devido à questão ética em pesquisa com os seres humanos, mas sabem que vocês não são apenas os/as interlocutores/as desta investigação, são também coautores/as dela.

À minha madrinha, Peti Mama Gomes, e ao meu padrinho, Filinto Bonte Có, por me desejarem sempre boa sorte.

Ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por ter me apoiado em todo momento deste processo.

À todas as professoras e a todos os professores do curso de Letras da Unilab, que desempenharam um papel significativo para eu dar continuidade à caminhada acadêmica.

À todas as professoras e aos todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que colaboram com toda dedicação na minha formação.

Aos meus primeiros professores, Quintino Ié e José Djagra Correia, por terem permitido meu primeiro encontro com a palavra.

À FAPEMIG, pelo financiamento da bolsa de doutorado, que me permitiu ter a dedicação exclusiva no processo desta investigação e escrita da tese.

À Unilab, minha primeira casa acadêmica, por ter despertado meu interesse de se afirmar no universo acadêmico.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Posla), por ter me dado todo apoio no mestrado, isso me ajudou a alçar este novo voo.

Às minhas queridas: Martiniza José Camparam, Edna Ié, Elzira Sá, Solange Cunhi Indi, Rebeca Correia, Regina Argentina, Nem Biai, Nuna Nunes Correia, Mirinda Fernando Cana Ié, Jacira Fernando Cana Ié, Mary Nelson Marques, Windjaba Margarida Siga Gomes, Aissatu Balde, por me desejarem sempre boa sorte e força.

Aos meus queridos Samora Caetano, Jairson Sami, Jorge Cá, David Ié, Ricardo, Welber Barbosa Sanca, por torcerem sempre por mim.

À minha querida amiga Indianara Benedito, por me desejar força e boa sorte nesta travessia.

À amiga Júlia Acerbi, por me desejar muita força e boa sorte nesta caminhada.

À querida Eduarda Marchon, por torcer e me desejar boa sorte nesta caminhada.

À querida amiga Débora Leite, por torcer por mim e se importar sempre comigo desde que a gente se esbarrou na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Ao amigo Maurício Cabral, por me desejar boa sorte nesta travessia.

À querida Sara Botelho, por me desejar sempre boa sorte nesse processo.

À amiga Lívia, por me desejar boa sorte neste processo.

À amiga Kelly Farias, por me desejar boa sorte nesta travessia.

Ao amigo Elenton de Souza, pela troca de experiência nesta caminhada.

RESUMO

Esta tese objetiva investigar as práticas de leitura literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação inicial, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense. Para isso, nossa investigação foi fundamentada nos aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, nos estudos que abordam a formação docente na perspectiva reflexiva e permanente e nas pesquisas que discutem o ensino das línguas na dimensão não materna. No que se refere ao método, esta investigação foi caracterizada como dialógica. Quanto aos objetivos é exploratória, já em relação à abordagem, é qualitativa. Os/as interlocutores/as são os/as professores/as de língua portuguesa em formação inicial da Escola Superior *Tchico Té*, uma instituição pública guineense que forma os/as docentes para o terceiro ciclo do ensino básico e para o ensino secundário. Para construção dos dados, aplicamos questionário do perfil leitor a 31 interlocutores/as, para mapear e compreender o perfil leitor deles/as. Também fizemos a observação participante e a entrevista semiestruturada com dez (10) docentes em formação e um (1) professor formador. Em três esferas, a familiar, a escolar e a universitária, em que miramos as práticas de leitura dos/as professores/as em formação em língua portuguesa da Tchico Té, os resultados apontam que a familiar não se demonstrou ser uma instância potente em relação à formação literária deles/as. No escolar, embora haja um bocado melhora, contudo também não se mostrou muito significativo na imersão deles/as nas práticas de leitura literária. No ensino superior, a situação já é diferente, é nesse espaço que iniciaram de uma maneira efetiva seus contatos com a literatura. No que tange à valoração da leitura, percebemos que ela é apreciada em três dimensões. Primeira, como um meio de relação com a língua do ensino, português, que não é predominante no contexto multilíngue guineense. Segunda, como um ato de constituição do sujeito e, por fim, como um ato da formação moral de um indivíduo. No que se refere ao ensino do português, constatamos que as práticas pedagógicas ainda se assentam na perspectiva tradicional do ensino da gramática em que a prática linguística é muito desvalorizada. Nesse sentido, este estudo constatou a necessidade de formulação das ações voltadas para o desenvolvimento das práticas de leitura no contexto multilíngue da Guiné-Bissau, sobretudo no contexto escolar, bem como as iniciativas sobre a formação inicial e continuada, visando o ensino adequado da língua de ensino guineense.

Palavras-chave: Práticas de leitura; leitura literária; multilíngue; língua portuguesa; formação dos professores.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the literary reading practices of pre-service Portuguese language teachers at the Tchico Té Higher Education School (Escola Superior Tchico Té) in the multilingual context of Guinea-Bissau. To this end, our research was grounded in the theoretical framework of the Bakhtin Circle, studies that address teacher training from a reflective and ongoing perspective, and research that discusses language teaching from a non-native perspective. The methodological approach is dialogic. Its objectives are exploratory, while its approach is qualitative. The interlocutors are pre-service Portuguese language teachers at the Tchico Té Higher Education School (Escola Superior Tchico Té), a Guinea-Bissau public institution that trains teachers for the third cycle of primary education and secondary education. To construct the data, we administered a reading profile questionnaire to 31 interlocutors to map and understand their reading profile. We also conducted participant observation and semi-structured interviews with ten (10) pre-service teachers and one (1) teacher trainer. In three spheres—family, school, and university—where we examined the reading practices of pre-service Portuguese language teachers at Tchico Té, the results indicate that the family environment did not prove to be a powerful factor in their literary development. In school, although there was some improvement, it also did not prove to be very significant in immersing them in literary reading practices. In higher education, the situation is different; it is here that they first effectively began their contact with literature. Regarding the value of reading, we observed that it is appreciated in three dimensions. First, as a means of relating to the language of instruction Portuguese which is not predominant in the multilingual Guinean context; second, as an act of subject constitution; and, finally, as an act of individual moral development. Regarding Portuguese teaching, we found that pedagogical practices are still based on the traditional perspective of grammar teaching, in which linguistic practice is greatly undervalued. In this sense, this study found the need to formulate actions aimed at developing reading practices in the multilingual context of Guinea-Bissau, especially in the school context, as well as initiatives on initial and continuing education, aiming at the adequate teaching of the Guinean language of instruction.

Keywords: Reading practices; literary reading; multilingual; Portuguese language; teacher training

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Trabalhos achados no portal de teses e dissertações da capes	25
Gráfico 2	A quantidade de teses e dissertações disponíveis no portal de teses e de dissertações da capes.	26
Gráfico 3	Os trabalhos achados conforme da área no portal das teses e dissertações da capes	26
Gráfico 4	Artigos achados no periódico da capes	29
Gráfico 5	Os trabalhos achados no repositório da Unilab: artigos e monografias	33
Gráfico 6	Trabalhos encontrados na busca no Scielo: artigos acadêmicos	34
Gráfico 7	Repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia (%)	56
Gráfico 8	População de nacionalidade guineense de cada etnia que considera seu dialecto como principal (%).	56
Gráfico 9	População de nacionalidade guineense de cada etnia que considera seu dialecto como principal- meio urbano (%).	58
Gráfico 10	População de nacionalidade guineense de cada etnia que considera seu dialecto como principal- meio rural (%).	58
Gráfico 11	Onde estudou seu ensino primário?	154
Gráfico 12	Onde estudou seu ensino secundário?	154
Gráfico 13	Quais são os membros da sua família que moram juntos com você que são alfabetizados?	154
Gráfico 14	Há livros em vossa casa?	166
Gráfico 15	Há pessoas na sua família que leem literatura?	167
Gráfico 16	Há pessoas na sua família que compram livros literários?	169
Gráfico 17	Alguém da sua família costumava ler literatura para você quando era criança?	170
Gráfico 18	Você gostava de ler literatura na infância?	172
Gráfico 19	Alguém já lhe sugeriu a leitura de uma obra literária?	172
Gráfico 20	E você, leu a obra sugerida?	174
Gráfico 21	Com que frequência você lê livros?	175
Gráfico 22	Com que frequência você lê livros de literatura?	176
Gráfico 23	Em que espaços você lê literatura?	179
Gráfico 24	Você participa em um clube de leitura ou algo similar?	179

Gráfico 25	Você já leu obras de autores (as) guineenses?	181
Gráfico 26	Os/as autores/as guineenses lidos.	182
Gráfico 27	As obras guineenses lidas.	182
Gráfico 28	Você já leu obras de autores (as) NÃO guineenses que escrevem em língua portuguesa?	184
Gráfico 29	Os autores não guineenses lidos que escrevem em português.	185
Gráfico 30	Os livros lidos dos autores não guineenses que escrevem em português lidos.	186
Gráfico 31	Você já leu obras de autores (as) que não são dos países que têm português como língua oficial?	186
Gráfico 32	Os autores lidos que não escrevem em português.	187
Gráfico 33	As obras lidas dos autores que não escrevem originalmente em português.	188
Gráfico 34	Marque os gêneros literários que você mais lê.	188
Gráfico 35	Que tipo de leituras você fazia no ensino primário (aqui é possível marcar mais de uma alternativa)?	190
Gráfico 36	Que tipo de leituras você fazia no ensino secundário (aqui é possível marcar mais de uma alternativa)?	190
Gráfico 37	Você frequenta a biblioteca da universidade onde você estuda?	191
Gráfico 38	Você costuma ler o texto literário na universidade?	194
Gráfico 39	Seus professores da universidade costumam indicar o texto literário para leitura e discussão na aula?	195
Gráfico 40	Você tem conhecimento da existência dos grupos de leitura na universidade?	195
Gráfico 41	A escola em que estudou o ensino primário tinha biblioteca?	211
Gráfico 42	A escola em que estudou o ensino secundário tinha biblioteca?	211
Gráfico 43	Você considera que a sua formação na universidade dará boas condições para que você explore a leitura literária com seus alunos?	235
Gráfico 44	A língua do nascimento dos/as nossos/as interlocutores/as.	285
Gráfico 45	A língua que nossos/as interlocutores/as mais usa no dia a dia	286
Gráfico 46	Outras línguas faladas por nossos/as interlocutores/as.	288
Gráfico 47	Outras línguas que nossos/as interlocutores/as têm um pouco conhecimento.	289

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização curricular no ensino secundário via geral	44
Quadro 2	Algumas acepções da palavra narrativa no dicionário Houaiss online.	108
Quadro 3	Grade curricular do curso de licenciatura em Língua Portuguesa ESTT	151
Quadro 4	Detalhe de entrevista	161
Quadro 5	Tipos de livros que existem na casa do/a interlocutor/a	167
Quadro 6	Membros da família do/a interlocutor/a que leem a literatura	168
Quadro 7	Os membros das suas famílias que compram os livros literários.	170
Quadro 8	As pessoas que sugeriram a leitura de uma obra literária a nossos/as interlocutores/as.	173
Quadro 9	Numere, de 1 a 5, suas preferências de leitura, sendo 1 a sua maior preferência e 5 a sua menor preferência?	176
Quadro 10	Numere, de 1 a 5, os suportes nos quais você lê, sendo 1 o suporte mais frequente e 5 o menos frequente.	177
Quadro 11	Numere, de 1 a 5, os suportes nos quais você lê literatura, especificamente, sendo 1 o suporte mais frequente e 5 o menos frequente	178
Quadro 12	Alguns espaços relacionados com a formação leitor dos quais nossos/as interlocutores/as participam.	180
Quadro 13	As atividades que envolvem a literatura que eles/as já participaram.	180
Quadro 14	Como nossos/as interlocutores/as conheceram os/as autores/as guineenses que já leram?	183
Quadro 15	Em caso afirmativo, que tipo de obras você lê na biblioteca?	192
Quadro 16	Que eventos envolvendo a leitura de literatura você já participou na universidade? Cite.	196
Quadro 17	A existência da biblioteca na rede pública e privada no ensino primário e secundário.	211

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	O contexto extraverbal como constitutivo do enunciado	82
Imagem 2	Exemplo da irrepetibilidade do enunciado.	85
Imagem 3	O dialogismo constitutivo	92
Imagem 4	Esquema de processo de interação linguística	98
Imagem 5	A importância da responsividade na interação linguística	100
Imagem 6	O enunciado como elemento interindividual.	102
Imagem 7	A reivindicação dos/as estudantes de Tchico Té por falta de professores.	133
Imagem 8	A reivindicação dos estudantes de Tchico Té por falta de professores	134
Imagem 9	A reivindicação dos estudantes de Tchico Té por falta de professores	134
Imagem 10	Pré-aviso de greve que o sindicato dos docentes endereçou ao Ministério da Educação	135
Imagem 11	Cartazes sobre a reivindicação dos/as alunos/as do LSMM sobre falta dos/as professores/as.	138
Imagem 12	Despacho do Ministro da educação que estipula pagamento mensal na ESE	140
Imagem 13	Despacho do Ministro da Educação que fixa propina anual na ESE	143
Imagem 14	Retrato do Tchico Té desenhado na parede da Tchico Té	149
Imagem 15	Cartaz de sensibilização do uso do português fixado em LSMM em 2024	280
Imagem 16	O exercício elaborado pelo interlocutor 21.	302
Imagem 17	Exemplo da fábula e do conto	304

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CB	Círculo de Bakhtin
CPLP	Comunidade dos países da língua oficial portuguesa
ESSE	Escola superior da Educação da Guiné-Bissau
ESTT	Escola Superior Tchico Té
LB	Lei de Base do sistema educativo guineense
LSMM	Liceu Samora Moisés Machel
I.	Interlocutor/a
P.	Pesquisador
PAIGC	Partido africano para a independência da Guiné e Cabo Verde
PLA	Português Língua Adicional
PL	Língua Adicional
PASEG	Programa de apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2	REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1	APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS LEVANTADAS NOS SÍTIOS ACADÊMICOS	25
3	A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE	37
3.1	A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	37
3.2	O ENSINO BÁSICO	39
3.3	O ENSINO SECUNDÁRIO	43
3.4	A EDUCAÇÃO SUPERIOR	46
4	O ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	51
4.1	O CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	51
4.2	A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO GUINEENSE	60
4.3	UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO UMA LÍNGUA ADICIONAL	65
5	A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN	72
5.1	O SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA E O OBJETIVISMO ABSTRATO	72
5.2	O ENUNCIADO A UNIDADE REAL DA INTERAÇÃO	79
5.3	DIALOGISMO: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM	86
5.4	RESPONSIVIDADE: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM	97
5.5	O CONCEITO DA IDEOLOGIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN	104
6	A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO: AS ABORDAGENS CRÍTICAS	111
6.1	A FORMAÇÃO VOLTADA PARA A DOCÊNCIA	112
6.2	A FORMAÇÃO INICIAL FIRMADA NA RESPONSABILIDADE	119
6.3	A FORMAÇÃO DOCENTE FIRMADA PERMANENTEMENTE	125
6.4	A FORMAÇÃO DOCENTE NA GUINÉ-BISSAU: UM RELATO DE CAMPO	131
7	O PERCURSO DA PESQUISA	146
7.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	146
7.2	CONTEXTO DE PESQUISA	149
7.3	CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA TCHICO TÉ	150
7.4	OS/AS INTERLOCUTORES/AS DA PESQUISA	153

7.5	A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	155
7.5.1	Observação participante	154
7.5.2	Questionário do perfil leitor	157
7.5.3	A entrevista semiestruturada	157
7.6	ABORDAGEM ANALÍTICA DIALÓGICA	163
8	PERFIL LEITOR DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DA TCHICO TÉ	165
8.1	A EXPERIÊNCIA DA FAMÍLIA COM O TEXTO LITERÁRIO	166
8.2	A EXPERIÊNCIA PESSOAL COM O TEXTO LITERÁRIO	171
8.3	A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E ACADÊMICA COM A LEITURA	189
9	AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS/AS PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	198
9.1	AS PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE FAMILIAR NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	198
9.2	AS PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	208
9.3	AS PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	223
10	A VALORAÇÃO DA LEITURA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	237
10.1	EM CASA “MAS MAL COMEÇANDO A FALAR O PORTUGUÊS VAI FICAR SOZINHO”: A VALORAÇÃO DA LEITURA COMO UM ATO DO APRENDIZADO DA LÍNGUA DO ENSINO	238
10.2	“ACHO QUE A LITERATURA FAZ PARTE DA NOSSA VIDA”: A VALORAÇÃO DA LEITURA COMO UM ATO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	251
10.3	A VALORAÇÃO DA LEITURA COMO UM ATO DA FORMAÇÃO MORAL	261
10.4	“PENSA QUE ESTÁ NO MERCADO DE BANDIM?” A VALORAÇÃO DA LÍNGUA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	267
11	O ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	282
11.1	PERFIL LINGUÍSTICO DOS/AS INTERLOCUTORES/AS DA INVESTIGAÇÃO	285
11.2	O ENSINO DO PORTUGUÊS EM UMA PERSPECTIVA GRAMATICAL NO CONTEXTO DO PORTUGUÊS COMO UMA LÍNGUA ADICIONAL	290
11.3	A IMPLICAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL DA GRAMÁTICA NO USO DO TEXTO LITERÁRIO	301

11.4	“PURSUR KA NTINDI NADA” (PROFESSORA, NÃO ENTENDI NADA): OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR/A DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE	306
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS	318
	REFERÊNCIAS	325
	ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	332
	ANEXO B- PARECER DA EMENDA CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	336
	ANEXO C- TERMO DE ANUÊNCIA	339
	ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	340
	APÊNDICE A- PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	342
	APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DO PERFIL LEITOR	343
	APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR FORMADOR	350
	APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	351

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2014, no começo da graduação, em uma disciplina de teoria da literatura, li **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, o primeiro romance e o primeiro livro que devorei integralmente. Durante essa viagem, de um lado, fiquei muito maravilhado porque é um romance incrível tanto na construção estética da linguagem, bem como no enredo. Por outro lado, fiquei muito triste, por eu ter me relacionado tardiamente com a literatura, sobretudo com a manifestação específica da linguagem literária.

Depois da leitura dessa obra, nesse mesmo período, mergulhei cheio de encantamento em outro grande romance brasileiro, **Vidas Secas**, de autoria de Graciliano Ramos, um livro que me introduziu de vez na cultura e no mundo literário. Posteriormente, li o romance **A última tragédia (Abdulai Sila)**, clássico da literatura guineense.

Por meio dessas experiências, nessa época, sentia-me tão culpado, dado que não tinha me empenhado bastante para constituir uma prática sólida e diversa de leitura. Nessa altura, minha concepção de aprendizagem era assentada no modelo autônomo de letramento. Um modelo que individualiza o aprendizado, o sucesso ou fracasso escolar é, exclusivamente, da responsabilidade do sujeito, pois se tivesse dedicado teria também ótimos resultados como os outros, assim desconsiderando as questões políticas, sociais, culturais e históricas relacionadas com o letramento, principalmente as particularidades de cada educando (Street, 2014).

O tempo correu um pouco, percebi que o problema é muito mais complexo, a leitura é uma prática sociocultural, constituída nas relações dialógicas, quer dizer, é um processo, ninguém se torna um/a leitor/a de um dia para outro. Por isso, indagava a mim mesmo: meus professores tinham formação literária? Carregavam experiências de leitura para compartilhar comigo? O contexto social do país potencializa a formação leitora? Nesse momento, fiz uma longa viagem no fio do tempo: pensando sobre o contexto da minha escolarização na Guiné-Bissau.

Não frequentei o ensino infantil, comecei minha escolarização, logo na primeira classe, quase aos 10 anos, a idade muito acima de 6 anos, estipulada pela lei de Base do sistema educativo guineense, para começar esse nível de ensino. Em janeiro de 2001, um grupo de homens, incluindo meu pai, da minha tabanca (aldeia) natalícia, em sul da Guiné-Bissau, sentados em roda, em uma mata ao redor da nossa tabanca, bebendo vinho-palmo¹, tiveram a ideia de construir em nossa terra uma escola para que os/as meninos/as, os/as adolescentes e jovens estudarem. Essa intenção visava estancar o êxodo dos rapazes e das badjudas (meninas)

¹ Uma bebida extraída de palmeira

de tabanca (aldeia) para estudar em Bissau ou em Catió, a capital da nossa região. Nesse contexto, uma escola de barraca, coberta com ramos de palmeira foi construída em nossa terra. Um antigo combatente da liberdade de pátria, que era o professor nas escolas do partido libertador, PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde, que liderou luta armada contra a colonização portuguesa na Guiné-Bissau e em Cabo Verde), nas zonas libertadas, foi chamado para ser nosso professor. Quase um mês depois, contou com o apoio de um outro homem que estudou até a oitava classe em Catió, na década de 80 do século passado, porque havia muita gente, um docente só não dava conta.

Nessa época, eu já sabia subir palmeira, assim, participei ativamente no processo da construção da nossa escola. Eu e alguns colegas subíamos palmeiras para desarmar os ramos com o intuito de cobrir a escola, enquanto outros cortavam paus na mata para erguer nossa barraca-escola, igualmente para construir nossas carteiras. Como já ficou evidente, essa escola não tinha biblioteca nem tínhamos materiais didáticos, nossos professores não tinham nenhum material que servisse de apoio das suas práticas educativas, lecionavam a partir das suas experiências escolares.

No ano letivo seguinte, 2001/2002, nossa escola não teve continuidade devido aos problemas de saúde de nossos dois professores. Em razão disso, fomos obrigados a andar 14 quilômetros diários para ir à escola em Kaleu dos balantas, uma tabanca (aldeia) a 7 quilômetros da nossa. Também essa escola não tinha biblioteca, nem recebíamos os materiais didáticos, a diferença é que nela, o professor lecionava a partir da orientação curricular do Ministério da Educação. Não terminei esse ano letivo, porque não fiz exames finais, fui cumprir a cerimônia de fanado², em Biombo, onde meu pai nasceu e fui registrado oficialmente. Por isso, no ano letivo 2002/2003, repeti a segunda classe, nessa mesma escola, passei para terceira classe. No ano letivo de 2003/2004, nessa escola, fiz o primeiro período, outubro a dezembro. No final de dezembro de 2003, deixei minha terra natal para prosseguir minha escolarização na capital, Bissau, o lugar em que permaneci até concluir o ensino Secundário (Ensino Médio).

Na capital, estudei em três escolas. A escola privada em que fiz terceira e quarta classe não tinha biblioteca. Nossos materiais didáticos eram fascículos que a escola vendia, meu encarregado de educação, minha mãe-macho (meu tio), o irmão mais novo da minha mãe, que pagava minha mensalidade, comprava para mim. Cursei quinta e sexta classe, em uma escola

² Cerimônia de iniciação à vida adulta.

pública que não tinha também biblioteca. Cabe ressaltar que durante dois anos que fiquei nela, não cheguei a receber um material didático³ concedido pelo Ministério da Educação.

Já sétima a décima segunda, o último ano do ensino secundário, estudei em um liceu público muito popular na Guiné-Bissau. Essa escola tinha biblioteca, porém nunca frequentei esse espaço para ler, também nenhum um dos nossos professores nos levava à biblioteca para realizar uma atividade relacionada com a leitura. Nas primeiras duas escolas em que estudei em Bissau, bem como nas escolas em que frequentei na região em que nasci, recordo que não tive contato com texto literário. No liceu, a partir da sétima classe, tive uma relação tímida com a literatura, mas esse processo se dava de modo descontextualizado e os textos literários eram usados para o ensino de norma gramatical da língua portuguesa.

Por outro lado, era comum a presença do texto literário, sobretudo a fábula, na prova de língua portuguesa para que o/a aluno/a fizesse a interpretação textual dos elementos formais da narrativa nomeadamente narrador, personagens (principal, secundária e figurante), espaço, tempo etc. Nesse sentido, nas vésperas das provas fazíamos exercícios de identificação desses elementos sem apreciar a linguagem literária, isto é, a construção estética da narrativa. O que acaba não contribuindo para que uma pessoa goste de literatura, igualmente desconhecendo sua importância para a formação humana. Em relação a essa questão, Candido (1988) afirmou que apreciação literária é um direito humano. No entendimento dele, a literatura é um bem incompreensível, como a comida, a moradia e a roupa etc. aquilo que não deve ser negado a nenhum ser humano. Dado que, é uma necessidade que uma pessoa precisa ser satisfeita no sentido de evitar sua desorganização pessoal ou mutilação da sua humanidade.

Lembro em décima primeira classe⁴, em uma aula de língua portuguesa, nosso professor abordou a diferença entre um texto literário e não literário. Nessa aula, lemos o conto, **As mãos dos pretos**, uma belíssima narrativa, do escritor moçambicano, Luís Bernardo Honwana, constava na Antologia de textos: português, 11^a classe, elaborado pelo PASEG⁵ (Programa de apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau), inserido no contexto da cooperação portuguesa. A abordagem se limitava somente na dimensão formal, não havia aprofundamento em relação

³ Na Guiné-Bissau, o estado não distribui gratuitamente os materiais didáticos para os/as alunos/as, sobretudo a partir do terceiro ciclo do ensino básico (7^a a 9^a), assim cada professor/a procura o seu próprio material para usar na sua prática docente. Na quarta seção do décimo primeiro capítulo, discutimos os desafios do/a professor/a do português na Guiné-Bissau, o problema de materiais didáticos é um dos desafios apontados.

⁴ Equivalente ao segundo ano do ensino médio.

⁵ Era um programa financiado pela cooperação portuguesa, esse programa não existe mais.

à linguagem e estética, ou melhor, na dimensão languageira o que diferencia um texto literário e não literário.

Já no solo brasileiro, em um certo dia, vasculhava os livros na biblioteca do campus da Liberdade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), encontrei o livro **Nós Matamos O cão tihoso**, de Luís Bernardo Honwana. Recordei logo que havia lido um texto desse escritor. Mal comecei a folhear a obra, deparei com o conto **As mãos dos Pretos**, emprestei a obra, porque era uma narrativa que eu adorava. Durante essa leitura, tive uma surpresa, descobri que a narrativa que li, em Bissau, era um trecho do conto com o mesmo nome, infelizmente essa informação não constava em nossa antologia e o professor também não fez nenhum comentário sobre, talvez ele não tenha sabido também disso.

Em 2016, na metade de graduação, liderei a organização do sarau dos textos literários guineenses, o evento organizado por discentes guineenses do curso de letras e em parceria com a Pró-reitoria de arte e cultura (Proex), da Unilab. Essa atividade visava compartilhar a produção literária dos/as escritores/as guineenses com a comunidade acadêmica da Unilab, principalmente os/as discentes guineenses que participaram massivamente.

Para realização dessa grande atividade, criamos três peças de teatro, que foram encenadas por alguns estudantes, a partir do romance “A última tragédia”, do escritor guineense Abdulai Sila. Um grupo de estudantes recitou poemas e outros fizeram uma leitura dramática. Além do mais, nosso sarau contou também com a participação da plateia que fez a leitura poética dos poemas que a comissão compartilhou com auditório e encerrando com a apresentação musical de um músico guineense, que estudava na Unilab. Depois desse evento, nos bastidores, alguns estudantes guineenses me diziam que estudaram no sistema educativo guineense até concluir o ensino secundário (ensino médio). Entretanto, não tiveram contato com as produções literárias dos escritores guineenses usadas no sarau.

Passados alguns meses, após me tornar leitor assíduo da literatura, escrevia poemas e publicava na minha página no facebook. Logo, em 2015, fui convidado para participar na antologia Novos escritores, organizada pela Academia Afrocearense de Letras (AAFROCEL), que carrega essa denominação porque tem confrades africanos e brasileiros, principalmente os cearenses. No início fui tomado pelo um enorme medo, porém antes do fim do prazo, venci o medo, enviei três poemas e uma fábula, uma história que minha avó e meu pai me contavam desde a infância. Em janeiro de 2016, recebi convite para integrar oficialmente AAFROCEL, convite que aceitei prontamente, porque já não me via longe da literatura, sobretudo nos espaços que me ajudariam a crescer como escritor. Em 2016, participei com um conto **A tragédia da**

Feijoada, na antologia dos contos, **O que contam os sentidos**. A partir desse momento, apesar de até agora não ter publicado nenhum livro, escrevo regularmente literatura.

Ainda no contexto da graduação, como estudante da Unilab, durante dois anos consecutivos, fui Tutor Junior do Programa Pulsar, lotado no curso de Letras Língua Portuguesa. Esse programa visa contribuir para que os estudantes dos semestres iniciais da Unilab, primeiro e segundo semestre, tenham uma ótima integração no cenário acadêmico (Unilab, 2016). Nesse programa, realizamos oficinas, palestras, saraus literários, roda de conversa sobre as diversas temáticas e em destaque a leitura e a escrita. Além do mais, fazíamos tutoria em diversas disciplinas, em destaque Leitura e Produção de texto I e II.

Também fui bolsista do Programa de iniciação à docência (PIBID). Durante minha vivência nesse programa, compreendi que a docência não se resume apenas em ministrar as aulas, pois é importante que o/a professor/a compreenda o contexto político e social em que exerce a profissão docente e investir constantemente na sua formação cultural. Tendo em conta que a educação é uma maneira de intervenção no mundo (Freire, 2019). Em razão disso, a universidade deve possibilitar a formação de qualidade como forma de contribuir para que o docente consiga desenvolver sua prática docente voltada para a constituição intelectual e humana do/a aluno/a da Educação Básica.

Formei-me em letras língua portuguesa, em junho de 2018. Logo no início de 2019, ingressei no mestrado em Linguística aplicada, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na graduação, tive pouco contato com Bakhtin, no máximo sua concepção dos gêneros do discurso, mas não de uma maneira profunda. Entretanto, na pós-graduação, integrei o grupo Linguagem, ensino e tecnologia (Lent), liderado pela minha orientadora do mestrado, Nukácia Meyre Silva Araújo, aqui pude mergulhar mais nessa teoria.

Durante os encontros do grupo, compreendi que na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a linguagem não é um instrumento de comunicação, ou seja, nossa relação com a língua é severamente vital. O que sobraria de nós se tirássemos tudo que é linguístico que nós carregamos? Não sobraria nada. Nós seres humanos somos a linguagem, pois ela nos constitui como sujeitos sociais. Agora, compreendi que o conceito dos gêneros do discurso, que havia tido um relacionamento superficial na graduação, é uma revolução, porque mostra a manifestação concreta da linguagem. Ela foi colocada na dimensão dos falantes e para além do elemento linguístico, ou melhor, a sua parte extralinguística (contexto), chamada assim apenas pela força da didática. Entretanto na praticidade, é também linguístico, tendo em vista que as palavras sozinhas não dizem meramente nada.

A partir desse momento, meu entendimento da língua mudou drasticamente, não me vejo mais como uma pessoa que se separa da língua, na verdade, ela é uma alma que carrego no meu peito e foi tomada por meio do meu ato responsivo em um encontro com o outro. Isso também teve impacto na maneira que concebo a escrita e a leitura, os dois principais temas que me interessam. São práticas sociais situadas: ler ou escrever representa uma tomada da palavra para participar em uma relação dialógica contextualizada.

Em 2021, após alguns meses da minha defesa de mestrado, fui aprovado no doutorado. No meu anteprojeto, ambicionava investigar as práticas de leitura e de escrita dos/as professores/as em formação em língua portuguesa da Tchico Té. No entanto, depois da minha integração ao grupo de pesquisa: linguagem, infâncias e educação (Linfe), liderado pela professora Hilda Aparecida Linhares da Silva, tudo mudou, porque, a literatura é um pilar da sustentação desse grupo. Além dos textos acadêmicos, lemos bastante os literários, durante a abertura de cada encontro e nas tertúlias literárias que eram feitas.

A partir dessas experiências, compreendi que a literatura não é apenas uma linguagem artística que o ser humano tem a necessidade de apreciá-la, ela também nos constitui como os sujeitos. Isso aumentou drasticamente minha paixão e encantamento com a palavra literária. Considerando esse cenário, decidi redirecionar meu anteprojeto, abrindo mão da escrita e focando somente na leitura, sobretudo a literária, visto que, compreendi que o objeto era muito amplo. Esse aspecto pode ser um problema nas ciências humanas, porque, precisam mirar a profundidade do objeto, não a sua abrangência (Bakhtin, 2016).

Foi a partir desse contexto amplo que nosso objeto se germinou e amadureceu com o tempo, nos permitindo trilhar um horizonte seguro. Assim, formulamos este objetivo geral: investigar as práticas de leitura literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação inicial, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense. Ele se desdobrou nestes objetivos específicos: analisar o processo da formação literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense, considerando a leitura como ato responsivo concreto; compreender como os professores em formação inicial em língua portuguesa, na Escola Superior Tchico Té, valoram a leitura, sobretudo a literária, no contexto multilíngue guineense; discutir as implicações das práticas pedagógicas do ensino do português no contexto multilíngue guineense para a formação leitora, em especial à formação do leitor de literatura, ao longo das trajetórias escolares de professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té.

Já em relação às questões investigativas, nós elaboramos esta pergunta principal: como os professores/as em formação inicial em língua portuguesa na Escola Superior Tchico Té

realizam suas práticas de leitura literária, no contexto multilíngue guineense? Este questionamento se desdobrou nestas questões específicas: como se configura o processo da formação literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense, considerando a leitura como ato responsivo?; como os professores em formação inicial em língua portuguesa, na Escola Superior Tchico Té, valoram a leitura, sobretudo a literária, no contexto multilíngue guineense?; quais são as implicações das práticas pedagógicas do ensino do português no contexto multilíngue guineense para a formação leitora, em especial à formação do leitor de literatura, ao longo das trajetórias escolares de professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té?

No que diz respeito à contribuição, do ponto de vista acadêmico, este trabalho mostra os desafios da formação inicial de professores/as de língua portuguesa no contexto multilíngue e pluricultural em que o português mesmo sendo a língua de ensino, não é a língua falada pela maioria da população. No que refere à contribuição social, foi verificado a urgência de existência das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada e criação das políticas públicas que visam promover a leitura tanto no contexto escolar quanto na realidade social.

Em relação à estrutura textual, somado com esta introdução, em que contextualizamos nosso objeto, apresentamos nossos objetivos e nossas perguntas de pesquisa, esta tese está organizada em doze capítulos. O segundo traz nossa revisão de literatura, feita com o intuito de conhecer o estado de arte do nosso tema de investigação. O terceiro traz a organização do sistema educativo guineense. O quarto discute o contexto multilíngue da Guiné-Bissau, o ensino da língua portuguesa nessa realidade e o ensino do português como uma língua adicional, que é coerente com esse ambiente. O quinto apresenta a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, a teoria que fundamenta este trabalho. O sexto aborda a perspectiva da formação docente que adotamos. O sétimo descreve o percurso metodológico para a construção dos nossos dados. O oitavo, o nono, o décimo e o décimo primeiro são apresentados e discutidos os resultados alcançados nesta investigação. E, por fim, o décimo segundo apresenta nossas considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. (Bakhtin, 2003, p. 348).

A epígrafe acima revela que o enunciado está inserido na cadeia discursiva e é impossível viver sem participar no diálogo, pois é nessa prática que o ser humano se constitui como um sujeito social. Considerando essa perspectiva, pode-se afirmar que igualmente uma pesquisa se configura na rede dialógica, ou melhor, estabelece a interação permanentemente com os estudos já realizados e, posteriormente, com aqueles que serão feitos.

Diante disso, o presente capítulo apresenta os trabalhos acadêmicos relacionados com nosso objeto de tese levantados nos sites acadêmicos: portal de teses e dissertações da Capes, periódicos da capes, Scielo, repositório da biblioteca da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), uma instituição do ensino superior brasileira com um número muito significativo dos estudantes guineenses e revista bakhtiniana, conforme nossa questão central: como os professores/as em formação inicial em língua portuguesa na Escola Superior Tchico Té realizam suas práticas de leitura literária, no contexto multilíngue guineense?

Para tanto, usamos estas palavras-chave: *leitura, práticas de leitura, formação dos professores, multilíngue, língua adicional, segunda língua, língua estrangeira e Guiné-Bissau e guineense*. Esse levantamento nos permitiu ter uma dimensão do estado do conhecimento sobre o objeto desta investigação e entender sua importância acadêmica e social, sobretudo sua pertinência no contexto guineense. Além do mais, compreendemos as particularidades inerentes a nosso objeto e como podemos elaborar os instrumentos para investigá-lo.

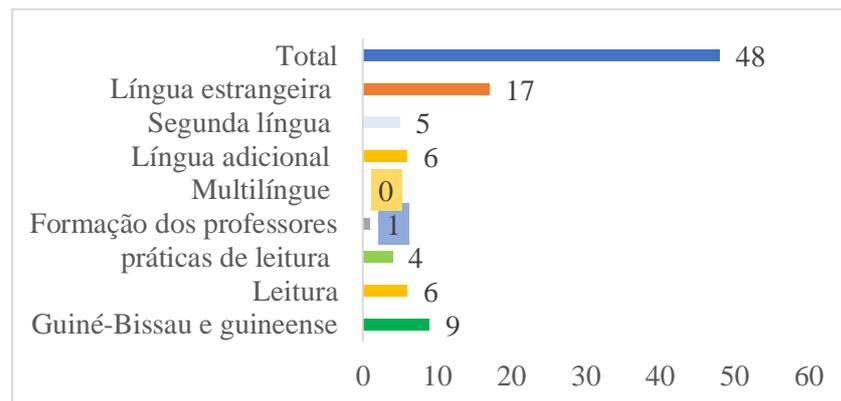
Em relação ao recorte temporal, selecionamos as pesquisas publicadas nos últimos dez anos: 2013 a 2023, a partir destes critérios: a) os trabalhos que investigaram as práticas de leitura dos professores em exercício ou em formação em que a língua de atuação ou de formação é uma língua adicional, no contexto similar ao nosso ou não; b) As pesquisas que debruçaram sobre as práticas de leitura dos estudantes do Ensino Superior ou do Ensino Básico nas línguas adicionais no contexto similar ao nosso ou não; c) Os estudos que abordam as práticas de leitura de outros sujeitos sociais nas línguas adicionais no contexto similar ao nosso ou não; d) As pesquisas que discutem a leitura dos falantes não nativos das línguas naturais. No entanto, somente foram comentados os trabalhos que dialogam com nosso objeto, quer dizer, aqueles

que abordaram as práticas de leitura dos professores em formação e exercício em que a leitura literária é o fio condutor da discussão. Feita essa contextualização, agora apresentaremos os resultados do nosso levantamento nos portais já apresentados.

2. 1 APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS LEVANTADAS NOS SÍTIOS ACADÊMICOS

Nesta seção apresentamos os trabalhos selecionados nos cinco sítios em que fizemos nossa busca, considerando esta sequência: os estudos achados no portal de teses e dissertações da Capes; periódico da Capes; repositório da Unilab; no Scielo e na revista bakhtiniana. O gráfico 1, abaixo, traz a quantidade das pesquisas selecionadas conforme cada descritor no portal de teses e dissertações da Capes.

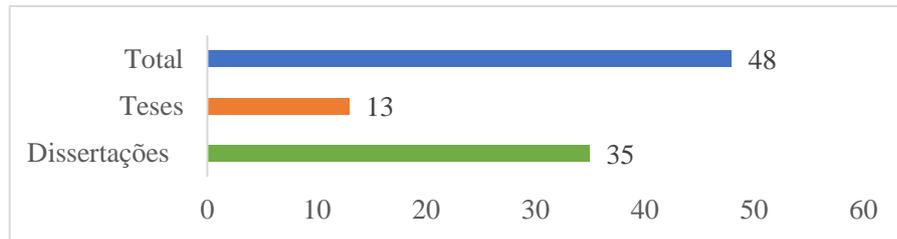
Gráfico 1-Trabalhos achados no portal de teses e dissertações da capes



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, o descritor língua estrangeira é que mais teve as pesquisas selecionadas com 17, na segunda posição figura Guiné-Bissau e guineense com 9, leitura e língua adicional tiveram 6 cada, segunda língua 5, práticas de leitura 4, formação dos professores 1 e o descritor multilíngue não teve nenhum trabalho selecionado. Por sua vez, no gráfico 2, a seguir, consta a quantidade de teses e dissertações selecionadas em nossa busca no portal de teses e dissertações da Capes, com base nos mesmos descritores citados anteriormente.

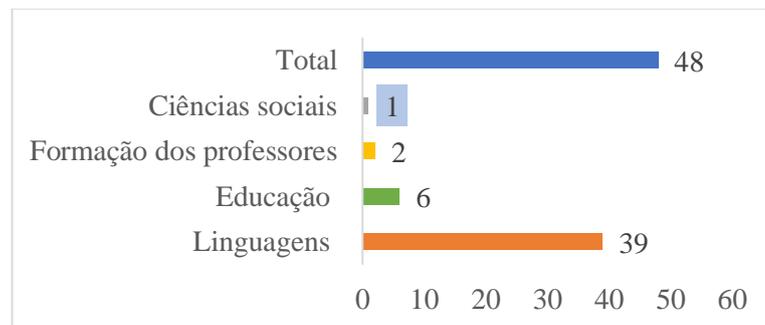
Gráfico 2-A quantidade de teses e dissertações disponíveis no portal de teses e de dissertações da capes.



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico 2, nos 48 trabalhos achados no portal de teses e dissertações da capes: 35 são dissertações e 13 teses. Já no gráfico 3 a seguir consta a quantidade dos trabalhos achados nesse portal conforme a área acadêmica.

Gráfico 3-Os trabalhos achados conforme área no portal das teses e dissertações da capes



Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com o gráfico acima, a área de linguagens: estudos linguísticos, estudos das linguagens, estudos literários, linguística aplicada, linguística e letras figura na primeira posição com 39 trabalhos. Já a educação com 6, nos quais 5 são dissertações e 1 tese e a formação dos professores teve 2, todos são dissertações. Esse dado demonstra que as práticas de leitura voltadas para as línguas adicionais são pouco investigadas na área em que nossa tese se situa. Agora vamos comentar em síntese os estudos selecionados, conforme o gráfico 1 no sentido de que nosso leitor possa compreender a realidade de cada trabalho.

Nesse sítio, a maioria dos trabalhos encontrados dizem respeito às experiências didáticas com a leitura: em ambientes digitais, com livros didáticos, na educação dos surdos, dentre outras. Em vista disso, essas pesquisas não foram comentadas, só consideramos aqueles que preocuparam com a literatura na formação de professores: Gabriel (2013), Takahashi (2015), Ribeiro (2016), Chandra (2018), Nascimento (2019), Diniz (2019), Lima (2020) e Dallagnol (2021).

Gabriel (2013) investigou as crenças dos professores em formação inicial, curso de letras francês, Universidade Estadual do Ceará, em relação ao uso do texto literário no ensino do francês como língua estrangeira e se isso pode influenciar ou não o aprendizado da língua. Em relação ao procedimento metodológico, os participantes responderam um questionário com a finalidade de conhecer seus perfis de leitura literária, aplicada antes das práticas de leitura realizadas durante a pesquisa. Em seguida, responderam o segundo questionário, após as atividades da leitura literária, que pretende compreender suas crenças em relação à leitura literária. A maioria dos participantes sublinha a necessidade da presença do texto literário como uma ferramenta relevante para as aulas das línguas estrangeiras. Ainda ressaltaram que os textos literários sejam usados de uma forma mais ampla e não somente durante as aulas que são voltadas para a prática de leitura.

Takahashi (2015) visa verificar a correlação entre a prática social de leitura dos textos literários e como esses textos são recebidos na sala de aula. O trabalho conta com a participação dos discentes que cursam nível avançado em língua portuguesa, Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. No que se refere ao procedimento metodológico, foi aplicado um questionário e foram também usados para análise as redações feitas pelos discentes em que comentaram suas práticas de leitura literária dos autores brasileiros. Os achados da pesquisa apontaram a importância de serem elaboradas as tarefas didáticas considerando as expectativas dos aprendizes e, assim, possibilitar novas maneiras de engajamento dos discentes leitores durante a prática de leitura.

Ribeiro (2016), uma pesquisa fundamentada na perspectiva histórico-cultural, investigou a necessidade e as diferentes formas do uso do texto literário nas aulas de espanhol nos centros de estudos de línguas (CEL) do governo do estado de São Paulo. Em relação ao procedimento metodológico, além dos dados coletados a partir da pesquisa bibliográfica realizada no CEL, foi feita a entrevista semiestruturada com os docentes e os discentes responderam um questionário. Percebeu que apesar da literatura ser potente para desenvolver as atividades educativas voltadas para o ensino das línguas estrangeiras, ainda é trabalhada de modo incipiente.

Chandra (2018) objetiva-se compreender as práticas pedagógicas dos docentes que lecionam as línguas estrangeiras no Brasil e a relevância da utilização do texto literário na atividade didática de ensino da língua estrangeira. A pesquisa teve como participantes, os professores das escolas públicas e privadas que atuam na área das línguas estrangeiras no Brasil. Para construção dos dados, os sujeitos responderam online um questionário semi-fechado, constituído no Google Forms. Os participantes sublinharam positivamente a importância da

inserção do texto literário na prática docente do ensino da língua estrangeira. No entanto, a autora defende a necessidade de repensar outras formas de utilização da literatura na sala de aula, considerando os contextos, as experiências e os conhecimentos dos docentes.

Por sua vez, Diniz (2019), a pesquisa localizada no campo do letramento acadêmico, estudou os eventos de letramento acadêmico em português como Língua Adicional vivenciados por discentes do Ensino Superior que não são nativos dessa língua, visando compreender a maneira como a escrita e a leitura são ensinadas em uma universidade brasileira. Os dados da pesquisa foram compostos por gravações das aulas em áudios, os textos escritos pelos participantes, aplicação de um questionário, o diário de campo da investigadora e material didático usado pelos docentes colaboradores do estudo. Os resultados apontaram que os docentes usam mais o modelo de letramento de socialização acadêmica, que ressalta a necessidade dos membros mais experientes, por exemplo, os docentes universitários, repassarem suas experiências sobre as práticas acadêmicas aos estudantes para a constituição de seu letramento acadêmico.

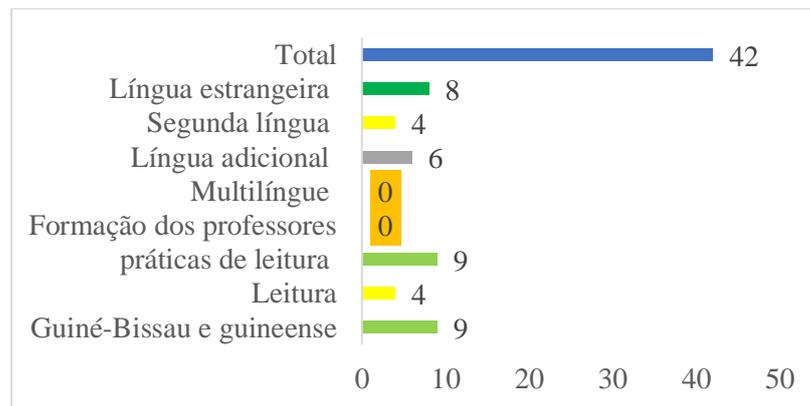
Nascimento (2019), com a pesquisa embasada na perspectiva dialógica, abordou as estratégias de compreensão usadas na prática de leitura dos textos multimodais nas aulas do espanhol como língua adicional no Ensino Superior. A pesquisa contou com a participação dos 26 estudantes do curso de letras espanhol de uma universidade privada da Paraíba. Para a construção dos dados, foi aplicado um questionário aberto e o grupo focal com 4 estudantes em que o pesquisador atuou como moderador. Ainda as aulas foram gravadas em vídeo e o investigador usou o diário do bordo com a finalidade de registrar os dados mais relevantes para responder os pressupostos da pesquisa. E, por fim, foram usadas seis tiras de Malfada: três impressas e três animadas. Os resultados apontaram a necessidade de processo do ensino das línguas considerar as questões sociais e culturais.

Já Lima (2020) estudou a utilização dos aplicativos de dispositivos móveis para a prática de ensino da língua inglesa na perspectiva de Língua estrangeira, especificamente sobre o uso desse instrumento didático para o ensino de leitura na atividade docente. A proposição é um estudo de caso, com abordagem qualitativa, para a construção dos dados, além da pesquisa documental em que foram coletados os materiais pedagógicos (os planos de ensino e os cronogramas das aulas usados por professores), foi aplicado um questionário e a entrevista semiestruturada. A autora percebeu que a concepção de leitura dos participantes demonstra que se preocupam com o trabalho da gramática e do vocabulário, acreditando que isso é uma maneira eficaz para que um sujeito seja um leitor proficiente na língua alvo. Já a utilização dos

aplicativos dispositivos limita-se somente à questão estrutural da gramática normativa e na dimensão lexical.

Dallagnol (2021) analisou as práticas de leitura literária dos docentes de língua inglesa no sentido de compreender tais práticas como experiências formativas. A construção dos dados foi constituída em dois momentos: o primeiro, enviou online um questionário a 80 professores, tendo retorno de 55 docentes, visando compreender o perfil leitor deles. Na segunda, foram entrevistados 10 participantes dos quais que haviam respondido o questionário, com o intuito de conhecer suas experiências performáticas em relação à leitura literária. Compreendeu-se que os docentes investigados demonstraram serem leitores em língua inglesa, lendo aproximadamente cinco obras de literatura por ano. A autora afirma que esse resultado poderia ser ainda muito melhor, se houvesse mais acesso às obras literárias à disposição deles. Já o gráfico 4 a seguir traz a quantidade dos artigos achados no periódico da capes.

Gráfico 4-Artigos achados no periódico da capes



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse sítio as palavras-chave Guiné-Bissau e guineense e práticas de leitura ficaram na primeira posição com 9 trabalhos cada, língua estrangeira teve 8, língua adicional 6, leitura e segunda língua 4 cada. Enquanto os descritores: formação de professores e multilíngue tiveram resultado negativo. Também nesse portal, a maioria dos trabalhos encontrados aborda as práticas pedagógicas envolvendo a temática de leitura, assim, só foram comentados os estudos que estabeleceram interface com nosso objeto de pesquisa, ou melhor, aqueles que preocuparam com apreciação literária do sujeito: Guizzo (2015), O'Connell e Monteiro (2016), Camargo, Marson e Kondo (2016), Oliveira e Almeida (2018), Pereira e Stefani (2018) González (2019) Borges (2020), Cordeiro e Cesconetto (2020), Camargo e Guimarães (2021), Cerqueira (2021) e Silva (2022).

Guizzo (2015) apresenta uma sequência didática desenvolvida a partir do gênero “causo” voltado para o ensino do Português como Língua Adicional, visando ampliar as competências de leitura e de escrita dos estudantes não nativos do português e possibilitar a interação na perspectiva intercultural. Essa proposição visa superar as abordagens estruturais de ensino de línguas, que não se relacionam com a cultura do aprendiz nem a da língua alvo, com a finalidade de incentivar hábitos de leitura dos discentes hispano-falantes em língua portuguesa. Para isso, foram propostas as atividades didáticas orientadas que vão para além da dimensão estrutural, considerando a funcional e a prática do português e relacionando com as questões simbólicas e subjetivas. No entendimento dele, aprender uma língua significa ressignificar uma inserção no mundo, em que a necessidade de compreender os elementos de convergência e divergência interculturais é imprescindível para se desenvolver as competências linguísticas e culturais.

Camargo, Marson e Kondo (2016), partindo do ponto de vista de que a concepção da linguagem de um docente influencia diretamente na sua prática pedagógica, discutem as concepções de linguagem e de práticas de leituras dos docentes de língua inglesa com a finalidade de compreender o impacto dessas concepções nas suas atividades didáticas. O estudo contou com a participação de seis docentes da língua inglesa que atuam nestas cidades do Paraná: Ponta Grossa, Curitiba e Tomazina. Para a construção dos dados, os participantes responderam os questionários estruturados e semiestruturados. Os resultados revelaram que embora os docentes demonstraram abertos às abordagens pós-estruturalistas de linguagens, igualmente compreendendo a perspectiva ideológica da linguagem. Entretanto, suas atividades ainda são mais estruturalistas, ou seja, foca-se na forma linguística em detrimento da construção dos sentidos nos contextos discursivos.

O’Connell e Monteiro (2016) identificaram as concepções teórico-metodológicas de duas docentes de inglês que lecionam no Ensino Médio em relação às diferentes perspectivas de leitura e como essas concepções se manifestam nas suas práticas docentes. Os dados da pesquisa foram construídos a partir da observação da atividade docente e entrevista com duas docentes participantes. Apontaram a necessidade de ressignificação das práticas voltadas para o ensino de leitura em língua inglesa como estrangeira.

Oliveira e Almeida (2018) discutiram o letramento no ensino da língua estrangeira no sentido de assegurar as quatro habilidades: a escuta, a oralidade, a leitura e a escrita, imprescindíveis no processo de aprendizagem de uma língua. É uma pesquisa colaborativa firmada na perspectiva de interação entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, desejando contribuir para compreensão da realidade investigada e a construção conjunta do conhecimento,

tendo como participantes os estudantes do curso de licenciatura em letras, língua inglesa e literaturas. Os autores trabalharam com os participantes o processo de leitura e produção do gênero documentário. A partir dessa prática pedagógica contextualizada, afirmaram que o uso dos gêneros textuais ampliou a criação das práticas educativas relevantes e inovadoras em contexto da licenciatura em língua inglesa.

Pereira e Stefani (2018) abordam a prática educativa que usa os textos literários na aula da língua adicional, caso do “The Happy Prince” (1888) de Oscar Wilde. Assim, o propósito do artigo é relatar essa prática pedagógica e refletir sobre o benefício do uso da literatura no ensino do inglês como Língua Adicional. Os resultados apontaram a possibilidade de utilização do texto literário na aula da língua estrangeira, favorecendo um ensino mais contextualizado, reflexivo, crítico e motivador, sobretudo permitindo aos aprendizes desenvolverem suas capacidades linguísticas e enriquecer seus conhecimentos sociais, culturais e históricos.

González (2019) reflete sobre a configuração das literaturas na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE). O estudo é de natureza teórica, problematizando o trabalho com literatura na aula da língua estrangeira, especificamente a língua espanhola no sentido do aluno possa agir ativamente e refletir sobre o conteúdo trabalhado. Nesse âmbito, defendeu a necessidade da presença da literatura tanto na aula da língua materna como da língua estrangeira devido a sua importância para a formação dos alunos, mas, conforme o autor, esse processo precisa ser conduzido de modo crítico.

Borges (2020) analisou as representações dos docentes que lecionam o espanhol no Ensino fundamental II e Médio no que diz respeito a suas compreensões da leitura como prática social, uma perspectiva mais ampla que o entendimento da leitura como uma habilidade específica. Em relação ao procedimento de construção dos dados, primeiramente o pesquisador aplicou um questionário, constituído por 30 perguntas discursivas e de múltipla escolha, respondido por 24 docentes. Depois, nesse número, fez a entrevista semiestruturada com 5 professores com um roteiro que tem 14 questões discursivas. Afirmou que os docentes, em relação às práticas de leitura, demonstraram um imaginário sobre um “bom leitor”, valorizando as habilidades comunicativas por meio do entendimento da língua como um simples código de comunicação. Entretanto, não se preocupam com a justiça social e a constituição intelectual do educando.

Camargo e Guimarães (2021) discutem as práticas de leitura na realidade do ensino do português em Timor-Leste, o país em que o português, em 2002, passou a configurar juntamente com tétum (língua mais dominante naquele ambiente linguístico), como língua oficial e da escolarização. Com isso, os autores visam identificar e compreender as estratégias voltadas para

o ensino da leitura que os docentes timorenses valorizavam nas suas práticas docentes. Para isso, foi aplicado um questionário a professores que atuam no ensino básico timorense. Os resultados apontaram que a valorização da prática de leitura em português no contexto timorense está relacionada com a constituição histórica do português no país e da sua dimensão em relação à escrita. No que se refere ao aspecto metodológico, nesse processo, os docentes usam mais as práticas de leitura tradicionais, às vezes, exploram os aspectos sensíveis em relação à realidade da língua portuguesa como língua não materna dos estudantes, considerando a interação entre os textos.

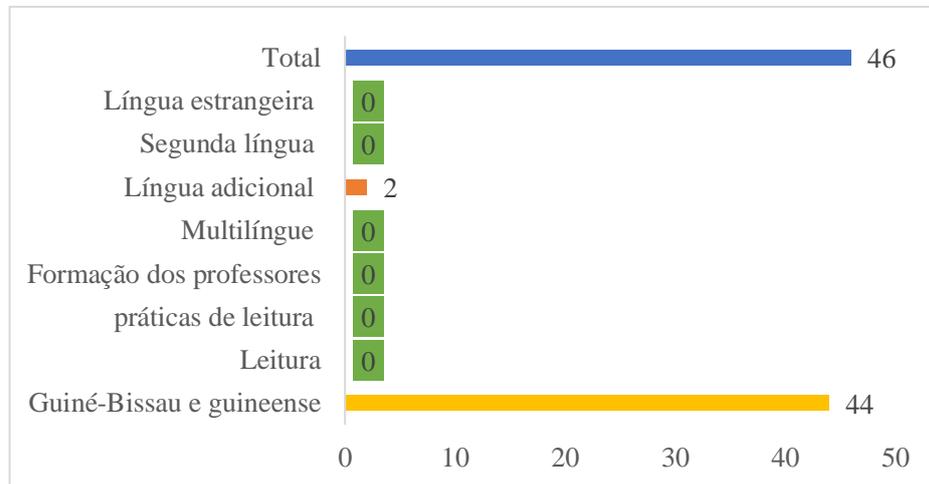
Cerqueira (2021) defende a importância das ideias de Paulo Freire para fundamentar a prática docente de ensinar a leitura literária na aula da língua estrangeira. A pesquisa seguiu-se o método bibliográfico, demonstrando convergências entre os postulados teóricos de Bakhtin e a teoria freiriana, vendo o ato de ler como um diálogo com o outro e como um processo de (re) construção de sentidos.

Silva (2022) discutiu as concepções docentes e a prática de avaliação da leitura em língua estrangeira. O estudo contou com a participação dos 9 docentes de espanhol como língua estrangeira que exercem a docência nas escolas de ensino regular do estado de São Paulo, nesse número, 8 os são da rede privada e 1 da pública. Os dados foram gerados a partir da aplicação dos questionários, visando delinear seus perfis e as estratégias que usam para trabalhar a leitura no contexto do ensino do espanhol como língua estrangeira. Além do mais, realizou a entrevista semiestruturada, as avaliações fornecidas pelos participantes e as notas de campo construídas pela pesquisadora. A autora constatou que existe, nesse contexto, carência de ações específicas que visam desenvolver as práticas de leitura com os falantes não nativos.

Cordeiro e Cesconetto (2020), o estudo fundamentado na perspectiva interativa da leitura, apresentaram três atividades de leitura em língua portuguesa para falantes de outras línguas no sentido de constituir a prática de leitura deles em relação aos textos literários em português. Essas atividades foram desenvolvidas a partir dos três contos: Dois velhinhos, Chuva e O leão, retiradas na obra *Mistérios de Curitiba*, publicada em 2014, de Dalton Trevisan, o autor curitibano, trabalhadas com nove estudantes estrangeiros de países diferentes. Além disso, foi aplicado um questionário aos estudantes para diagnosticar suas relações com o texto literário. Os dados do questionário demonstram que a maioria dos participantes era leitores da literatura nas suas línguas maternas e até em outras línguas, já alguns, suas leituras eram voltadas para os textos acadêmicos, jornais e notícias. Por meio da aplicação das atividades, foi possível compreender a possibilidade de se utilizar a literatura na aula da língua estrangeira para criar um momento que permita aos estudantes constituírem os sentidos e significarem o

texto literário conforme suas experiências. O gráfico a seguir apresenta a quantidade dos trabalhos encontrados no repositório da biblioteca da Unilab.

Gráfico 5-Os trabalhos achados no repositório da Unilab: artigos e monografias



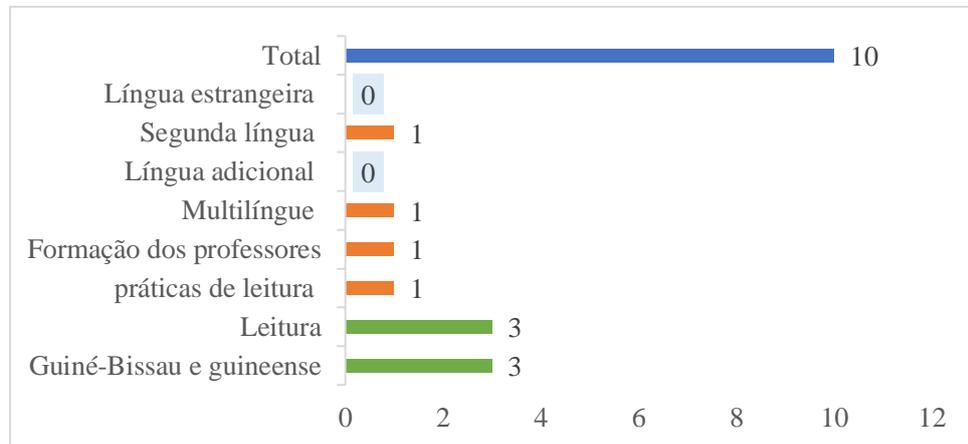
Fonte: elaborado pelo autor.

No repositório da biblioteca da Unilab, nos 46 trabalhos selecionados, a palavra-chave Guiné-Bissau e guineense teve 44 e língua adicional com 2, as restantes das palavras com nenhum trabalho. Nesse repositório, somente o trabalho de Yurna e Souza (2018) se aproxima um pouco do nosso. Essa pesquisa se dedicou a compreender o estatuto do português na Guiné-Bissau, seu ensino e como se dá o processo de formação dos professores. Contou com a participação dos docentes guineenses de língua portuguesa que deram os seus depoimentos sobre o ensino e formação do professor de português na realidade guineense. Os resultados apontaram a falta da existência de uma formação específica para o ensino do português considerando a situação dessa língua no país, igualmente inexistência das políticas linguísticas que orientam o ensino e produção dos materiais didáticos que auxiliarão o ensino do português nessa realidade.

Já outras pesquisas abordam estes temas: as políticas curriculares no ensino básico guineense; a história da educação superior na Guiné-Bissau; a pedagogia de Paulo Freire para o desenvolvimento da educação guineense; a importância dos jogos e das brincadeiras tradicionais guineenses voltada para o ensino-aprendizagem das crianças; a contribuição do letramento para o desenvolvimento escolar no contexto do ensino guineense; preconceito linguístico na Guiné-Bissau; a inserção da língua bissau-guineense no sistema de ensino; o processo de alfabetização e o letramento no sistema de ensino na Guiné-Bissau; os impactos do uso do português no sistema de ensino guineense, especificamente na educação pré-escolar; a

relação entre a língua e a cultura no sistema de ensino guineense, dentre outros. O gráfico 6 abaixo apresenta as quantidades dos artigos acadêmicos selecionados no Scielo.

Gráfico 6-Trabalhos encontrados na busca no Scielo: artigos acadêmicos



Fonte: elaborado pelo autor.

Como consta no gráfico acima, os descritores Guiné-Bissau e guineense e leitura tiveram 3 trabalhos cada. Já práticas de leitura, formação de professores, multilíngue e segunda língua com 1 cada. Enquanto língua adicional e língua estrangeira não pontuaram. Nesse repositório, as pesquisas achadas que não foram voltadas para a realidade guineenses abordam estas temáticas: as práticas de leitura dos surdos; o impacto da aquisição tardia de libras por surdos na leitura e na compreensão leitora em português; as práticas de leitura dos alunos de ensino fundamental em língua estrangeira.

Já os trabalhos achados voltados para o contexto guineense (Braga; Frota; Fernandes-Svartman, 2022, Cá; Timbane, 2021, Cá; Rubio, 2019) versaram sobre o estudo das sentenças interrogativas do português guineense; a variação lexical e semântica do português guineense; a realidade do português na Guiné-Bissau e seu ensino, respectivamente. Nesse sentido, só foram comentados os trabalhos de Brito e Ribeiro (2021) e de Borges-Almeida (2023) por se aproximarem do nosso.

Brito e Ribeiro (2021) refletiram sobre a utilização da literatura no contexto da formação do professor da língua inglesa, buscando especificamente compreender o modo de criar as práticas de leitura na academia com o intuito de contribuir para o graduando lidar com o texto literário, considerando sua dimensão linguístico-discursiva, assim, afirmar como um leitor. Para isso, a pesquisa é de cunho documental, tendo como objeto de análise, o currículo de curso de letras Inglês de uma universidade pública de Minas Gerais e relatos dos professores em formação sobre uma experiência referente ao uso dos textos literários, em um componente

curricular que visa desenvolver a prática de leitura em língua inglesa. Os resultados demonstraram que o currículo ainda foca na periodização do uso do texto literário, possibilitando pouco espaço para seu ensino.

Por sua vez, Borges-Almeida (2023) objetivou mapear o nível da proficiência de leitura dos discentes do curso de letras de uma universidade brasileira desde o início até a metade da graduação para entender se progredem de nível conforme estão cursando os componentes específicos voltados para a constituição de habilidades orais e de escrita. O estudo seguiu abordagem quantitativa, para a construção dos dados, os participantes, 385 discentes de uma universidade pública brasileira, responderam um questionário que visa mapear seus perfis acadêmicos e realizaram simulados de prova de leitura e de compreensão oral. Ainda sobre a construção dos dados, 32 sujeitos de pesquisa refizeram a teste de compreensão oral e 15 a de leitura. Os resultados apontaram a progressão dos participantes em relação à proficiência leitora, tanto em nível da leitura quanto na compreensão oral.

Já em relação à revista bakhtiniana, conforme critério apresentado na introdução deste capítulo, foi selecionado apenas um trabalho. Cabe sublinhar que durante nossa busca, encontramos os trabalhos relacionados ao ensino do português para os falantes não nativos, mas não abordam especificamente a leitura ou as práticas de leitura. O estudo achado nesse sítio foi realizado por Orlando (2013), objetiva demonstrar as contribuições da teoria bakhtiniana para conceituar a leitura e a escrita, bem como para o processo de análise de eventos de letramento. Foram analisados, pelo autor, dois eventos de letramento realizados com os textos acadêmicos no curso de leitura de português como língua estrangeira. Os participantes são hispano-falantes, estudantes de graduação e de pós-graduação de uma faculdade pública do Uruguai.

Em síntese, durante nossa busca, encontramos os trabalhos que tratam a temática da língua estrangeira de modo generalizado, principalmente, os artigos acadêmicos, os estudos inseridos na perspectiva da língua inglesa que são mais numerosos. Em seguida, a língua portuguesa, nesse quesito, a maioria dos trabalhos aborda a constituição leitora dos surdos em português como segunda língua. Depois apareceram os estudos voltados para a língua francesa, alemão, espanhol e italiano.

Não encontramos nenhum trabalho que versa sobre as práticas de leitura dos professores em exercício ou em formação que lecionam ou lecionarão a língua portuguesa para os falantes não nativos dessa língua. Também, não achamos trabalhos que investigaram práticas de leitura dos professores em formação inicial ou em exercício no contexto multilíngue em que a língua da formação não é predominante, como é o caso da Guiné-Bissau. O artigo de Camargo e Guimarães (2021) voltado para a realidade timorense, uma realidade em que a língua

portuguesa tem uma situação semelhante com o país da nossa investigação, discutiu apenas as estratégias que os docentes timorenses usam para ensinar a leitura. Essa questão reforça a importância acadêmica e social da nossa proposição de pesquisa, dado que, a leitura é uma prática cultural complexa e situada (Street, 2014).

Considerando essa perspectiva, no contexto guineense, as práticas de leitura dos professores em formação inicial da língua portuguesa não serão iguais às de um professor que se formou no contexto brasileiro, por exemplo, a realidade em que a língua portuguesa é uma língua veicular. Por isso, os trabalhos que visam compreender as práticas de leitura dos docentes em formação como este podem revelar os desafios de constituição leitora na Guiné-Bissau, o país em que o português embora tenha o estatuto da língua oficial, não se consolidou ainda como língua da interação do dia a dia. Além do mais, podem contribuir para melhorar a prática docente de ensinar a leitura no contexto multilíngue e da diversidade cultural guineense, por meio do entendimento da formação leitora como uma questão social e contextualizada. No próximo capítulo, apresentamos a organização do sistema educativo guineense, uma discussão relevante para a contextualização desta investigação.

3 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE

Neste capítulo apresentamos a organização do sistema educativo guineense. Ele está estruturado em quatro partes: a educação pré-escolar, a educação básica, a educação secundária e a superior.

3.1 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Conforme a Lei de Base do sistema educativo guineense (Guiné-Bissau, 2010), a educação pré-escolar antecede o ensino escolar. É um nível de escolarização não obrigatória, ou melhor, é facultativo e complementar, funcionando em colaboração com a instância familiar. A não obrigatoriedade diz respeito à matrícula, não ao direito de aprendizagem, por exemplo, uma mãe não é obrigada matricular sua filha, mas o estado tem a obrigação de criar as vagas para que todas as crianças tenham oportunidade de frequentar as escolas infantis. Devem cursar essa etapa de ensino as crianças a partir de três anos até terem a idade de ingressar no ensino básico, aos seis anos de idade. De acordo com o artigo 10 de LB, a Educação pré-escolar pretende atingir estes objetivos:

- 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).

A educação pré-escolar busca integrar a criança nas diferentes esferas sociais; contribuir para que ela tenha um desenvolvimento equilibrado; ajudar na formação moral e cívica firmada na liberdade e na responsabilidade. Ainda a educação pré-escolar pretende colaborar para que a criança tenha sucesso no sistema de ensino e ajudando-lhe a transpor a barreira linguística, ou seja, implicitamente nesse nível, a instituição escolar deve trabalhar as práticas linguísticas na língua do ensino, a língua portuguesa, para permitir que a criança desenvolva suas competências comunicativas nessa língua. Esse nível de ensino é desenvolvido de uma forma colaborativa por rede pública, promovida pelo estado, e rede privada, como consta no artigo 11 da LB:

1. A Educação Pré-Escolar é integrável numa rede constituída por

instituições do estado e de outras pessoas individuais ou colectivas e, dentro destas, públicas, privadas ou cooperativas.

2. Ao Estado incumbe a responsabilidade de criar e manter as instituições da Educação Pré-Escolar abarcadas pela rede pública e apoiar as instituições privadas e comunitárias do mesmo tipo.

3. Cabe ao Ministério responsável pela coordenação da política educativa fixar as normas gerais aplicáveis à Educação Pré-Escolar.

4. A Educação Pré-Escolar é realizada, nomeadamente, em unidades educativas específicas e em espaços sócio-culturais polivalentes por formas diversificadas e enquadráveis nas realidades locais (Guiné-Bissau, 2010, p. 6).

Em relação ao inciso 2, o estado assume a responsabilidade de criar e manter as instituições escolares públicas que oferecem o ensino pré-escolar, bem como apoiar as privadas. Esse compromisso porquanto não é uma realidade: o que apuramos em Bissau, a capital guineense, é que o estado não tem instituições que oferecem ainda esse nível de ensino, assim a educação pré-escolar está praticamente na responsabilidade das instituições privadas. Por exemplo, conforme Guiné-Bissau (2017), até 2013, apenas 13% das crianças guineenses têm acesso ao ensino pré-escolar, que é também um nível praticamente ofertado nos centros urbanos, sobretudo em Bissau e na região de Oio. Nas outras regiões, as instituições privadas quase não ofertam esse nível e também não existem as escolas públicas em que as crianças possam ter acesso a essa oportunidade.

Na Guiné-Bissau, se a educação deve ser a prioridade do estado, o ensino pré-escolar tinha que ser a prioridade da educação por dois motivos. O primeiro considerando a realidade socioeconômica do país, a maioria dos pais não têm condição financeira para oferecer a seus filhos uma alimentação de qualidade e equilibrada, o que pode ter impacto nos seus desenvolvimentos físicos e cognitivos e, conseqüentemente, impactar nas suas trajetórias escolares. Nesse sentido, existindo os jardins infantis públicos em todo território nacional e cobertos por uma política pública de alimentação escolar, o estado poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento saudável das crianças. O segundo motivo é dar às crianças as oportunidades de vivenciarem a infância de uma forma plena e potente, aprendendo e ensinando.

Na prática, a educação pré-escolar funciona em duas realidades. A primeira é ofertada nos jardins privados, pensados e estruturados para atender às crianças. Nesse contexto o valor da mensalidade fica muito alto, considerando a realidade econômica do país, assim poucas crianças têm o privilégio de frequentar essas instituições. A segunda é ofertada nas chamadas “escolas de banco”, que funcionam até em uma varanda, e cada criança leva sua cadeira ou um banco para se sentar e assistir às aulas. Igualmente nas escolas privadas, que funcionam até em

uma moradia, uma casa, que a priori são pensadas para alfabetização, mas acabam ofertando pré-escolar para atender às crianças do bairro em que a escola está situada, apesar de não terem a estrutura pedagógica e espacial para abrigar esse público.

Na primeira realidade, embora o ensino pré-escolar seja muito escolarizado, em que as crianças já realizam as atividades voltadas para alfabetização, por exemplo, cobrir as letras, cópias, aprender a contar, com a preocupação de prepará-las para o ensino escolar, as atividades lúdicas também são trabalhadas. Na segunda realidade, devido à falta de espaço, o foco é totalmente na alfabetização. Por conta disso, em relação a esse nível existem duas classes popularmente conhecidas no país: pré-buru⁶ (pré-burro) e pré-djiru (pré-inteligente). Pré-buru é uma criança que ainda não conhece as letras e não sabe contar, tem dificuldades de cobrir as letras e fazer cópias. Já pré-djiru é a criança que consegue decodificar as letras, conhece os números e sabe contar. Para isso, as crianças fazem avaliações no sentido de passar de uma classe para outra. Em nosso entendimento, o termo pré-buru (pré-burro) além de rotular a criança pejorativamente é também antipedagógico porque não vê aprendizagem como um processo. Na seção seguinte, abordamos o ensino básico guineense.

3.2 O ENSINO BÁSICO

Diferentemente do Brasil, em que a Educação básica é um termo guarda-chuva que contempla a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o ensino básico guineense é um nível de ensino constituído de nove anos (1^a a 9^a classe), nesse caso, equivalente ao ensino fundamental I e II brasileiro. Conforme LB, é universal, todos os cidadãos têm o direito de cursar esse nível de ensino, também é obrigatório e parcialmente gratuito. Da primeira à sexta classe (ensino fundamental I), o ensino básico é totalmente gratuito, ou seja, o/a aluno/a deve ser isentado do pagamento de propina⁷, cobrança de matrícula e emissão da certificação. Além disso, o estado precisa disponibilizar os livros e outros materiais didáticos. No entanto, isso não se verifica totalmente na prática, por exemplo, conforme minha experiência e o que foi constatado durante minha estadia em Bissau para esta investigação, os pais pagam os certificados. Também para esta pesquisa, fizemos visitas em algumas escolas e constatamos que os/as alunos/as não recebem materiais didáticos do estado. Já a partir da sétima classe

⁶ A nomenclatura pré-buru e pré-djiru não são oficiais, ou seja, não são níveis definidos pelo Estado guineense. São definições construídas socialmente.

⁷ Propina refere-se ao pagamento trimestral, semestral ou anual da escola ou da universidade.

praticamente não existe a gratuidade, por exemplo, o/a aluno/a paga matrícula, propina a cada trimestre, certificados e diploma.

O ensino não gratuito nesse contexto pode retardar a universalização do direito à educação. Dado que, por exemplo, de acordo com Guiné-Bissau (2017), 49% da população a partir de 15 anos de idade não é alfabetizada. Nesse sentido, o ensino público precisa ser totalmente gratuito e acompanhado de políticas públicas que possam combater a evasão escolar. Ainda para Guiné-Bissau (2017), 23% das crianças guineenses não chegam a entrar no ensino básico e 18% das que ingressam evadem antes de complementarem o último ano (6º) do segundo ciclo do ensino básico. Uma vez que após o primeiro ciclo do ensino básico, do primeiro ao quarto ano, as chances de prosseguir com os estudos se tornam reduzidas, considerando que 75% das escolas não oferecem níveis posteriores. Assim as crianças precisam se deslocar para outras escolas, às vezes, distantes das suas tabancas (aldeias), porquanto no país não existem políticas públicas voltadas ao transporte escolar.

Como já foi mencionado, o ensino básico guineense é constituído de nove anos de escolaridade, primeira a nona classe, está dividido em três ciclos. O primeiro ciclo de primeira à quarta classe está organizado em duas fases: primeira e segunda classe constituem primeira fase; já a segunda fase inclui terceira e quarta classe. Já o segundo ciclo abarca quinta e sexta classe e, por fim, o terceiro ciclo inclui sétima, oitava e nona classe, o último ano do ensino básico guineense.

Conforme LB, devem cursar o ensino básico as crianças que farão 6 anos até 1 de outubro, já aquelas que completarão seis anos, a partir de 2 de outubro até 31 de dezembro, podem ingressar no ensino básico se seus pais manifestarem interesse. No entanto, para Guiné-Bissau (2017), a idade média de 96% das crianças que cursam a segunda classe, segundo ano do ensino básico, é de 11 anos, estando acima da idade desejada, que é 7 anos. Isso também se verifica no quinto ano, 98% das crianças têm 15 anos, enquanto a idade adequada é 10 anos, o que aponta para a necessidade de fomento das políticas públicas para a primeira infância, desde pré-escolar, como forma de permitir que as crianças tenham oportunidade de estar na escola desde os primeiros anos de vida. Para LB, o ensino básico pretende dar conta destes objetivos:

- a) Proceder à despistagem de precocidades, inadaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente;
- b) Ministrando uma formação geral aos seus destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética e estética, numa dimensão em que o *saber fazer* se encontram amalgamados;
- c) Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense;
- d) Formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente

responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionando aos alunos experiências favoráveis à sua maturidade cívica e sócio-afectiva e a aquisição de atitudes autónomas;

e) Contribuir para a preservação do ambiente, com vista a melhoria da qualidade de vida;

f) Promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida activa. (Guiné-Bissau, 2010, p. 7).

Em relação ao conteúdo, no primeiro ciclo (1^a a 4^a) deve dar início ao processo de “desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, expressões motora, plástica, musical e dramática” (Guiné-Bissau, 2010, p. 7). Esse nível, no ponto de vista da concepção, não se preocupa somente com a alfabetização, visa também levar os/as alunos/as a terem experiências artísticas que possam contribuir no seu desenvolvimento cognitivo e físico.

No segundo ciclo (5^a e 6^a), devem ser trabalhados os conteúdos que possam contribuir para o progresso pessoal e social, buscando explorar estas temáticas: “a educação sexual e reprodutiva, educação sanitária, educação ambiental e do consumidor”. Além disso, esse ciclo prioriza “a formação física e desportiva, de direitos humanos, cívica, artística e musical, científica e tecnológica” (Guiné-Bissau, 2010, p. 7), visando que os/as alunos/as sejam críticos e criativos, quer dizer, considera a formação de uma cidadã consciente e responsável no exercício da sua cidadania.

Já o terceiro ciclo (7^a a 9^a) aprofunda o trabalho desenvolvido no segundo ciclo, assim deve se preocupar com a construção do conhecimento numa dimensão “humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica” (Guiné-Bissau, 2010, p. 8), visando possibilitar ao educando viver uma vida ativa ou prosseguir conscientemente sua formação no ensino secundário.

No que se refere à organização do ensino básico, no primeiro ciclo a abordagem deve ser numa perspectiva mais ampla, tendo apenas um docente por cada turma, com a possibilidade de ser “**eventualmente auxiliado** em áreas especializadas como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física” (Guiné-Bissau, 2010, p. 8). O estado embora considere o desenvolvimento artístico e físico do educando, mas na estrutura desse nível abdica um pouco da sua responsabilidade, ou seja, não assumiu de modo explícito ter especialistas que possam desenvolver experiências artísticas e físicas com os educandos. Nesse ciclo, tanto na primeira fase, primeira e segunda classe, como na segunda, terceira e quarta classe, o educando tem estas disciplinas: **português, matemática, ciências sociais, ciências naturais e expressão**⁸.

⁸ Expressão é disciplina de desenho.

O segundo ciclo (5^a e 6^a) tem organização semelhante ao primeiro, “o ensino é ministrado por áreas de formação básica em moldes interdisciplinares, cabendo ao único professor por turma, sendo auxiliado em áreas especializadas, nomeadamente, a educação artística ou a educação física” (Guiné-Bissau, 2010, p. 8). Nesse ciclo, discursivamente, o estado afirma explicitamente o compromisso de ter profissionais que possam desenvolver as experiências artísticas e físicas com os/as alunos/as. No entanto, as escolas públicas visitadas não têm estrutura para promover desenvolvimento artístico da criança, por exemplo, não têm bibliotecas, que é um equipamento fundamental para atingir esse objetivo. Estas são as disciplinas que um/a aluno/a desse ciclo deve cursar: **português, matemática, ciências sociais, ciências naturais, expressão e educação física.**

Nesse ciclo ainda o/a aluno/a não tem a opção de escolher francês ou inglês, porém há escolas privadas em que é possível cursar inglês ou francês, até as duas línguas, visando atrair mais os pais e as mães para matricularem seus filhos na escola, mas não na perspectiva efetiva de aprendizagem dessas línguas. Além do mais, nas escolas privadas administradas pelas comunidades religiosas existem disciplinas voltadas para a dimensão religiosa, por exemplo, educação moral e a educação religiosa, que são abordadas totalmente na prescrição religiosa. Nesse sentido, o ensino é usado como um meio de catequese, o que vai contra a realidade da diversidade cultural e religiosa do país.

Já no terceiro ciclo (7^a a 9^a), o ensino deve ser ministrado considerando as áreas disciplinares, tendo vários docentes, um por cada disciplina. Nesse ciclo, na sétima classe, o/a aluno/a cursa: **português, matemática, educação visual⁹, educação social, biologia, geografia, história e educação física.** Além disso, tem a opção de ter língua **inglesa** ou **francesa**. Essa escolha precisa prosseguir até nona classe, o último ano do ensino básico guineense, porque as turmas são organizadas conforme opção da língua que o/a aluno/a escolhe: há turmas só para os/as alunos/as que escolherem língua inglesa, igualmente existem turmas apenas para aqueles/as que preferiram o francês. Há escolas privadas em que os/as alunos/as estudam juntamente inglês e francês. Já na oitava e nona classe, além das disciplinas supracitadas entra a **química.**

Conforme a norma nacional do sistema de ensino guineense, nos anos finais de cada ciclo do ensino básico e no último ano do ensino secundário, os/as alunos/as devem passar no final do ano letivo por exames nacionais, que devem ser feitos no último trimestre de cada ano letivo, o semestre que termina em junho ou julho. Infelizmente essa normatização não está

⁹ Educação visual é uma disciplina também do desenho.

sendo cumprida, exceto no ano letivo 2011/2012, o ano em que essa norma entrou em vigor. O ministério da educação não realiza exames nacionais. Então, o estado não sabe de uma forma mais profunda o nível de aprendizado dos/as alunos/as, isso pode comprometer o processo de formular e repensar políticas públicas que possam contribuir para o progresso do sistema de ensino, sobretudo a favor das práticas docentes contextualizadas, a formação inicial e continuada dos/as professores/as.

3.3 O ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário guineense, equivalente ao ensino médio brasileiro, engloba a décima, décima primeira e décima segunda classe. A partir da sua concepção, não faz parte do ensino básico nem do ensino superior, é um nível intermediário entre o ensino básico e superior, visando contribuir para que o/a aluno/a adquira “conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida activa” (Guiné-Bissau, 2010, p. 9). Pode ingressar no ensino secundário quem concluiu o ensino básico ou nível equivalente.

Conforme o artigo 19 da LB, o ensino secundário visa responder estes objetivos: a) “favorecer o aprofundamento de um saber alicerçado na observação, estudo, reflexão crítica e experimentação; b) conferir uma formação que, assente nas nossas realidades, seja capaz de sensibilizar os alunos para a resolução dos problemas nacionais e internacionais” (Guiné-Bissau, 2010, p. 9).

O ensino secundário pretende contribuir para que o/a aluno/a possa aprofundar sua formação e desenvolver sua capacidade em relação à visão crítica, bem como adquirir a capacidade de solucionar os conflitos nacionais e internacionais. Como consta no artigo 20, inciso 2 nas alíneas a e b, da LB, organiza-se em duas vias: “a) via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos primacialmente para o prosseguimento dos estudos; via técnico-profissional, integrando cursos dirigidos primacialmente para a inserção na vida activa” (Guiné-Bissau, 2010, p. 9).

Via geral, ou o ensino geral, está dividido em três grupos: **primeiro, segundo e terceiro**. Se no ensino básico, terceiro ciclo, sétima a nona classe, as turmas são organizadas conforme a opção da língua estrangeira: inglês e francês, no ensino secundário via geral, as turmas são estruturadas de acordo com o grupo escolhido pelo/a aluno/a. O quadro seguinte mostra a estrutura curricular do ensino secundário guineense via geral ou ensino geral.

Quadro 1- Organização curricular no ensino secundário via geral

Grupos	Disciplinas		
I	10º ano	11º ano	12º
	Português	Português	Português
	Psicologia	Filosofia	Filosofia
	Matemática	Matemática	Matemática
	Física	Física	Física
	Química	Química	Química
	Biologia	Biologia	Biologia
	Desenho	Desenho	Desenho
II	10º ano	11º ano	12º ano
	Português	Português	Português
	Psicologia	Filosofia	Filosofia
	História	História	História
	Geografia	Geografia	Geografia
	Francês	Francês	Introdução à economia
	Inglês	Inglês	Inglês
	Matemática	Matemática	Matemática
III	10º ano	11º ano	12º ano
	Português	Português	Português
	Psicologia	Filosofia	Filosofia
	C. naturais	C. naturais	C. naturais
	Francês	Francês	Francês
	Inglês	Inglês	Inglês
	História	História	História
	Mat. Aplicada à c. sociais	Mat. Aplicada à c. sociais	Mat. Aplicada à c. sociais

Fonte: elaborado pelo autor a partir do levantamento feito no campo.

Conforme esse quadro, em relação ao **primeiro grupo**: no décimo ano o/a aluno/a cursa **português, psicologia, matemática, física, química, biologia e desenho**. Já no décimo primeiro e segundo ano, sai a **psicologia**, entra a **filosofia**, as restantes disciplinas permanecem. Essa estruturação levou a que socialmente seja dito que quem quiser ser engenheiro ou médico deve cursar o primeiro grupo.

Já no que se refere ao segundo grupo, no décimo ano, os/as estudantes cursam: **português, psicologia, história, geografia, francês, inglês e matemática**. No décimo primeiro ano sai a psicologia, entra a filosofia; e no décimo segundo ano entra a introdução à economia no lugar do francês.

Em relação ao terceiro grupo, o/a aluno/a cursa: **português, psicologia, ciências naturais, francês, inglês, história e matemática aplicada às ciências sociais**. No décimo primeiro e segundo a **filosofia** é introduzida no lugar da **psicologia**. O que constatei é que esse grupo não funciona atualmente, porque os estudantes preferem o primeiro ou o segundo grupo.

De acordo com o artigo 21 da LB, “a via geral é organizada por áreas e integra cursos prevalentemente dirigidos ao prosseguimento dos estudos, mas também à inserção na vida activa, cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina” (Guiné-Bissau, 2010, p. 10). Nesse artigo não ficou claro o que significa ingressar na vida ativa: seria ingressar no mercado de trabalho? Porque essa terminologia também foi usada na concepção do ensino técnico-profissional. No entanto, na concepção dessa via, o estudante não sairia como um profissional em um campo disciplinar específico, ou seja, o objetivo não é formar um profissional em língua portuguesa ou em matemática, mas aprofundar as discussões nessas áreas e outras para que ele/ela possa prosseguir seus estudos.

Essa questão demonstra a limitação dessa via do ensino secundário, o foco é preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior. Por isso o estado desvinculou esse nível do ensino básico e isso também explica a razão de os/as alunos/as do ensino secundário, via geral, sobretudo na décima segunda classe, serem chamados de pré-universitários. Embora nenhum nível de ensino precise preparar para o outro, as experiências adquiridas no ensino secundário podem possibilitar a um estudante melhor transição no ensino superior, o que seria uma consequência, não necessariamente um objetivo que deve ser visado. Quando o centro é preparar o/a estudante para o nível seguinte, o sistema de ensino corre o risco de privá-lo do conhecimento que ele deveria ter aprendido no nível em que está. Até a universidade não é somente uma instituição de ensino, é uma esfera com sua própria organização social e cultural e tem seus próprios gêneros do discurso.

Já a via técnico- profissional conforme o artigo 22 tem esta estruturação:

1. A via do ensino técnico-profissional integra cursos prevalentemente dirigidos à preparação para ingresso na vida activa, mas também ao prosseguimento dos estudos, cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina.
2. A via técnico-profissional organiza-se em áreas de formação geral, tecnológica e oficial.

3. A conclusão satisfatória do ensino secundário via técnico-profissional dá direito a diploma de técnico profissional e dá acesso ao ensino superior em cursos e áreas a definir em legislação própria (Guiné-Bissau, 2010, p. 10).

Considerando o inciso 1, o ensino técnico-profissional pretende formar o/a aluno/a para ingressar na vida ativa, ou seja, ingressar no mercado de trabalho, porque ao concluir essa via do ensino secundário sairia como um técnico em uma área específica. Essa via deve ter vários docentes, um por disciplina. Já no inciso 2, no ensino técnico-profissional é organizada nas áreas de “formação geral, tecnológica e oficial”. Em âmbito desse ensino técnico, a partir da parceria entre o Ministério dos negócios estrangeiros brasileiro e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e em cooperação com o estado guineense foi instalado no país o Centro de Formação Profissional Brasil-Guiné-Bissau. Esse centro oferta seguintes cursos técnicos: carpintaria, pedreiro, canalização, refrigeração, eletricidade, costura, panificação, serralheria, manutenção de computadores e manutenção de microcomputadores e celulares (Brasil, 2021¹⁰).

Além dessa iniciativa, desconheço outras ações públicas que oportunizem o ensino técnico-profissional, porque a maioria das escolas visitadas em Bissau, via geral, não ofertam vagas para o ensino técnico profissional, pois não têm estrutura para isso. Também a LB traz pouca informação sobre a organização do ensino técnico profissional, por exemplo, quais são as escolas que ofertariam as vagas para os/as alunos/as que pretendem ingressar nessa via? Implicitamente, percebe-se que deveria haver uma lei específica para normatizar esse nível de ensino. Entretanto, não tive conhecimento se essa normatização já existe devido à dificuldade de encontrar documentos públicos no contexto guineense, tendo em conta pouca publicidade deles.

3.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme LB, no ensino superior guineense são outorgados graus de licenciado, mestre e doutor. Diferentemente do Brasil, em que o grau de licenciado é voltado apenas para a área da docência e bacharelado para outras áreas, no contexto guineense não existe essa diferenciação. A partir da entrada em vigor da atual lei LB, promulgada em 2010, todos os cursos de graduação no país devem conferir grau de licenciatura aos seus estudantes, não importa a área.

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/abc/pt-br/assuntos/noticias>, acesso em 27 jan. 2025.

No entanto, quando Escola Superior Tchico Té foi fundada em 1979, apesar de ser uma instituição que forma os/as docentes, os/as professores/as eram outorgados/as graus de bacharelado. Em 2002, a partir da cooperação do Ministério da educação com Instituto Camões, foi implementado na Tchico Té curso de licenciatura em língua portuguesa, funcionando em paralelo com o curso de bacharelado que já existia. Agora não existe mais o curso de bacharelado em língua portuguesa na Tchico Té, só o de licenciatura e outros cursos da instituição, que são de bacharelado, estão no processo de transição para licenciatura.

No ponto de vista prático, no país a licenciatura é vista como um grau académico superior a bacharelado, por exemplo, há estudantes que já fizeram bacharelado em língua portuguesa na Tchico Té, um curso voltado também para a docência. Entretanto voltaram para realizar algumas cadeiras no sentido de obter grau de licenciado. O ensino superior guineense deve ser ofertado nas seguintes instituições de ensino, conforme artigo 26 da LB:

1. O ensino superior é ministrado nos seguintes estabelecimentos:
 - a) Universidades – para o ensino universitário;
 - b) Escolas universitárias não integradas em universidades – para o ensino universitário;
 - c) Institutos superiores ou Técnicos.
2. No ensino superior podem existir os seguintes tipos de estabelecimentos e agrupamento de estabelecimentos:
 - a) Universidades constituídas por Faculdades, Institutos, Escolas e outras unidades distintas;
 - b) Universidades estruturadas internamente em Departamentos ou outras unidades semelhantes;
 - c) Universidades que integram estabelecimentos dos tipos anteriormente mencionados;
 - d) Universidades de quaisquer dos tipos discriminados nas alíneas precedentes;
 - e) Escolas universitárias não integradas em universidades. (Guiné-Bissau, 2010, p. 11-12).

As alíneas a, b e c, do inciso 1 do artigo 26, apontam que o ensino superior deve ser ofertado nas universidades, nas escolas universitárias, por exemplo, a Escola Superior da Educação, constituído de sete unidades: Escola Normal Amílcar Cabral, Escola Normal 17 de Fevereiro, Centro de formação de professores Domingos Ramos, Centro de formação de professores Domingos Mendonça, Centro de formação de professores Serifo Fall Camará, Escola Superior Tchico Té (a unidade em que esta pesquisa foi realizada) e Escola nacional da educação física e desporto. E nos Institutos superiores ou técnicos. Conforme LB, o ensino superior visa estes objetivos:

- a) Ministar formação adequada à inserção do diplomado no mundo laboral e à participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau;
- b) Estimular a pesquisa e a investigação científica;

- c) Incentivar a criação cultural e a afirmação do pensamento reflexivo e do espírito científico;
- d) Promover a difusão de conhecimentos técnico-científicos e culturais que façam parte do património comum da humanidade;
- d) Provocar uma fecunda insatisfação cultural e profissional, de forma a lograr o aperfeiçoamento permanente das pessoas (Guiné-Bissau, 2010, p.12).

O ensino superior guineense pretende formar as pessoas para participarem no processo de desenvolvimento do país, contribuir para que haja a formação permanente dos cidadãos e das cidadãs guineenses, difundir os conhecimentos acadêmicos e culturais que são patrimônios da humanidade, proporcionar a criação cultural e defesa da constituição do pensamento reflexivo, através do espírito científico. Em relação à investigação científica, de acordo com LB, artigo 29 apresentado abaixo, o estado se compromete em criar as possibilidades para que haja a pesquisa no país:

1. O Estado deve garantir as condições materiais e financeiras para a criação e investigação científicas, assim como fomentar a cooperação entre as entidades públicas, privadas e cooperativas, na perspectiva do desenvolvimento da cultura, ciência e tecnologia.
2. Devem ser forjadas, nas instituições de ensino superior, as condições para o desenvolvimento da investigação científica.
3. Devem ser asseguradas as condições de divulgação de trabalhos científicos (Guiné-Bissau, 2010, p.13).

Infelizmente, esse compromisso não está sendo assumido. Na prática, o estado não investe na investigação científica, por exemplo, não existe uma instituição pública de fomento à pesquisa nem um programa de pós-graduação. Conforme o que constatei no campo, o ensino superior guineense ainda funciona praticamente no âmbito do ensino, a pesquisa e a extensão são muitos embrionários.

Diante da discussão tecida neste capítulo, percebemos que a educação guineense ainda enfrenta grandes desafios, que precisam ser superados o mais rápido possível. A primeira, o estado deve assumir o compromisso com o desenvolvimento pessoal, humano e físico das crianças, sobretudo com a primeira infância, criando possibilidades para que todas tenham direito de frequentar pré-escolar, dando-lhes oportunidades de aprenderem com seus pares e com docentes. Caso contrário, o país não conseguirá democratizar a educação a curto prazo, o que pode contribuir para aprofundar as desigualdades entre as crianças: só aquelas que têm pais/mães abastadas economicamente continuariam a ter possibilidade de cursar esse nível de ensino.

Ainda a inércia do estado provocaria as desigualdades também entre as crianças da zona urbana e as da zona rural, porque, porquanto, a oferta desse nível se concentra no meio urbano, principalmente em Bissau e nas capitais regionais. O investimento potente do estado nesse nível ajudaria de um modo significativo as mães, em especial as bideras (vendedeiras), que labutam muito para ganhar dinheiro no sentido de colocar a comida na mesa, mesmo assim, são obrigadas a investir também na educação dos/as seus/suas filhos/as, o que pode agravar seus problemas financeiros.

No contexto guineense, a educação pré-escolar torna-se extremamente importante, pois a língua do ensino, português, não é veicular. Nesse sentido, as existências dos jardins infantis permitiriam que as crianças comecem muito cedo a imersão na língua portuguesa, sobretudo se as didáticas dos/as professores/as forem assentadas nas práticas discursivas, por exemplo, a contação das histórias: fábulas e contos populares, também com a inserção das músicas, brincadeiras e as atividades físicas. Se essas práticas forem realizadas na língua do ensino e não só, as crianças, sem dúvida, chegarão no primeiro ciclo do ensino básico, já tendo muito contato com português. Isso pode ajudá-las nas suas trajetórias escolares, sobretudo na maneira que tomarão a palavra para interagir com os/as docentes e seus pares.

Em relação ao ensino básico e secundário, o estado precisa proporcionar um ensino público gratuito como uma política pública da universalização e da democratização da educação. O pagamento das propinas e matrículas pode provocar o abandono e a evasão escolar, o direito à educação seria negado a quem se encontra nessa situação. Cabe ressaltar que é fundamental interiorizar o ensino público no país, pois, as escolas que ofertam o terceiro ciclo do ensino básico e secundário são distantes das residências dos/as alunos/as, o que pode impedi-los/las continuarem seus estudos.

Ainda se advoga a favor de uma política pública voltada para permanência feminina no sistema de ensino, dado que, há discrepância entre os rapazes e as badjudas (meninas) no sistema escolar guineense. Também o estado precisa assumir o compromisso de instalar as bibliotecas nas escolas e acompanhado com uma política pública de compra dos livros didáticos e paradidáticos, como a maneira de permitir que os/as alunos/as tenham oportunidade de se desenvolverem cientificamente, bem como se relacionarem com a linguagem artística.

Além disso, o estado precisa garantir a estabilidade no ensino público, ou seja, extinguir as sucessivas greves dos/as professores/as que acontecem ano após ano. Essas greves contribuíram para que os pais e as mães dos/as alunos/as perderam a confiança nas escolas públicas, tirando seus filhos e suas filhas nelas. Isso foi constatado a partir das visitas que fiz em algumas escolas públicas, através das listas dos/as alunos/as fixadas nas vitrines, verifiquei

que há turmas até de quatro alunos/as. O êxodo dos/as discentes para as escolas privadas pode agravar ainda mais o problema do aprendizado no contexto guineense, porque a maioria das escolas privadas no país não tem suas próprias estruturas, funcionam nas casas alugadas.

No que se refere ao ensino superior, o problema da gratuidade também se coloca, desconheço uma instituição pública guineense que é totalmente gratuita. Essa questão pode aumentar as desigualdades no país, porque só aqueles/as que têm a capacidade financeira cursariam esse nível de ensino, podendo deixar de fora um número muito significativo dos/as estudantes. Ainda com o ensino superior não gratuito, o estado corre risco de perder a capacidade intelectual dos/as estudantes que eram brilhantes na educação básica, todavia por questão financeira, não podem dar continuidade com a formação superior.

Face à discussão sobre a organização do sistema educativo guineense empreendida neste capítulo, no próximo, discutimos o contexto multilíngue da Guiné-Bissau e o ensino do português, a língua do ensino guineense, e fechamos com a abordagem do ensino do português como uma língua adicional.

4 O ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, abordamos o contexto multilíngue guineense. Na segunda, discutimos a realidade do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, um contexto que suscita um ensino dessa língua em uma dimensão particular, considerando a situação do português no país e os perfis linguísticos dos/as alunos/as. Na terceira e última seção, apresentamos as especificidades do ensino do português para os falantes não nativos, levando em conta a particularidade de cada público-alvo.

4.1 O CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Conforme Holquist (2017), multilíngue e bilíngue se enquadram nas terminologias que os gramáticos dominam de adjetivos anafóricos, pois seus significados estão relacionados com o adjetivo monolíngue. Sob essa perspectiva, como um termo anafórico, multilíngue aponta para uma oposição entre vários e um, ou melhor, entre uma língua e várias línguas. E igualmente como monolíngue, o conceito de multilíngue também considera a possibilidade de existir apenas uma única língua (Holquist, 2017).

Obviamente, numa dimensão generalizante, é feita a distinção entre as pessoas que falam somente suas próprias línguas e aquelas que além das suas línguas sabem outras. Esse entendimento corriqueiro pode servir em certas situações, por exemplo, para fazer um censo linguístico. No entanto, essa abordagem nos impede de enxergar a existência multifacetada que uma língua carrega em caso de uma análise mais abrangente (Holquist, 2017). Assim sendo, o autor ressalta:

Uma concepção mais precisa, na minha opinião, é a de que a língua daqueles considerados falantes de uma única língua, no sentido cotidiano do termo, já está ela própria imersa na inelutável desunidade e multiplicidade formal que constituem a condição necessária para que uma língua possa existir. Deixar de perceber a multiplicidade sistêmica que mora no cerne de qualquer língua falada é ter uma visão desinformada em termos linguísticos, que histórica e politicamente resultou em monismo linguístico (Holquist, 2017, p. 143-144).

Nessa perspectiva, uma língua é constituída formalmente pela diversidade, melhor dizendo, todas as línguas nascem em um contexto de multiculturalidade. Porém a negação dessa pluralidade, impregnada em qualquer que seja língua falada, está na origem da abordagem equivocada da língua, que histórica e politicamente contribuiu na afirmação da visão do

monolinguíssimo e do purismo linguístico. Bakhtin (2015) também aborda essa constituição ideológica da língua:

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. Por isso a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização sociopolítica e cultural (Bakhtin, 2015, p. 40, grifo do autor).

O falante não recebe uma língua simplesmente como um sistema abstrato estruturado pelas regras gramaticais, pelo contrário, participa na constituição ideológica da língua que é um processo extremamente valorado. Assim, a investida na consolidação de uma língua única é uma criação ideológica que visa a centralização sociopolítica e cultural, isto é, a busca pela língua única não é um argumento linguístico, mas é uma questão política e firmada nas relações de poder. Bakhtin (2015) reforça seu argumento:

Em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo (segundo traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos), mas também – o que é essencial para nós – em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc. (Bakhtin, 2015, p. 41).

Nessa linha de pensamento, dentro de uma língua existem muitas línguas, ela é diversa socialmente. E a padronização de uma língua não anula essa diversidade, isto é, a heterodiscursividade que se constitui em diferentes esferas da sociedade. Podemos ver o exemplo do português, conforme Faraco (2016), essa língua só foi denominada assim no século XV. Antes desse período era chamada como *linguagem e nossa linguagem*, a denominação era geral, não era atrelada a um povo específico.

Na base disso, Faraco (2016, p.47) afirma que “o recorte e a nomação de uma língua histórica (ou seja, o recorte de determinados conjuntos de variedades agrupadas sob um nome singular- português, galego, inglês, chinês etc.) são fenômenos fundamentalmente socioculturais e políticos”. Nesse sentido, a invenção de monolinguismo em qualquer ambiente linguístico é mais uma questão sociopolítica que linguística, atrelada às relações de poder que são estabelecidas nas diferentes esferas sociais em que alguma cultura é mais prestigiada em relação às outras.

Também a invenção do monolinguismo está fundamentada na ideia imaginária de uma unidade nacional, coesão nacional em busca da construção da identidade coletiva, em que a

pluralidade linguística ou a pluralidade cultural é vista como a ameaça a essa unidade. O contexto linguístico guineense é exemplo disso, nesse território convivem várias línguas, que podem ser agrupadas em três categorias: a língua oficial (português), a língua nacional (crioulo), denominada atualmente nos estudos linguísticos por guineense ou bissau-guineense (a denominação que uso), e línguas étnicas. Faraco (2016), falando sobre a opção dos países africanos invadidos por Portugal que adotaram português como língua oficial nos seus contextos multilíngues, afirmou:

Cada um desses novos países adotou a língua portuguesa como língua oficial. Apesar de ser a língua do antigo colonizador, os países consideraram que ela poderia ser útil para lhes facilitar o intercâmbio internacional e mesmo a organização do Estado nacional, atribuindo a ela o estatuto de língua veicular em suas sociedades em geral multilíngues (Faraco, 2016, p. 61).

Os países africanos que têm português como língua oficial, veem essa língua como um veículo que possa permitir suas inserções no cenário mundial. Essa compreensão imaginária da língua aponta para um entendimento de que existem línguas que podem facilitar o intercâmbio internacional e outras não, ou seja, as línguas que já existiam nesses países antes do português só podem servir localmente. No entanto, as relações de poder que estão por detrás da expansão das línguas vistas como internacionais, que vão para além dos seus territórios de nascimento são desconsideradas. Isso teve impacto na política linguística adotada nesses países depois da independência, em que o português se torna a única língua de ensino, embora não seja a mais dominante socialmente, por exemplo, no caso guineense.

Conforme Couto e Embaló (2010), só 13% dos guineenses têm conhecimento do português, mas como segunda língua, às vezes, muitos já sabem falar duas línguas, por exemplo, o bissau-guineense (crioulo da Guiné-Bissau) e mais uma outra língua étnica, como no meu caso: nasci e adquiri em simultâneo o bissau-guineense (crioulo) e o pepel, na minha comunidade. Só depois, quase a partir de 10 anos, tive contato com o português na escola. Para Couto e Embaló (2010), o português é apenas a primeira língua dos filhos dos guineenses que residem no Brasil ou em Portugal como imigrantes, ou por motivo de estudo, ou no contexto do casamento misto: casamento de um guineense e uma portuguesa.

Os dados obtidos no censo de 2009, o último realizado no país, divergem com os de Couto e Embaló (2010). Esse censo aponta que 27% dos guineenses têm conhecimento do português, na zona urbana essa porcentagem é de 46, 3%, acima da nacional, já na zona rural é de 14, 7%, abaixo da porcentagem nacional (Guiné-Bissau, 2009).

Já o bissau-guineense, chamado também de língua nacional por não pertencer a nenhuma etnia guineense, de acordo com Couto e Embaló (2010), é falado por 75% a 80% da

população guineense. Enquanto para o censo de 2009, 90,4% dos guineenses sabem essa língua. Na zona urbana essa porcentagem sobe para 92,4% e na zona rural é de 89,8%, um pouco abaixo do resultado nacional (Guiné-Bissau, 2009). Esses dados confirmam a predominância do bissau-guineense no ambiente linguístico guineense. Por isso, tem sido debatido a sua inserção como língua do ensino no país. Esse debate teve início desde a segunda metade do século XX, concretamente durante a luta armada para a independência da Guiné-Bissau que decorreu entre 1963 a 1973, como podemos constatar nesse discurso do Amílcar Cabral, líder da luta armada guineense contra o colonialismo português:

Há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar no crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas se ouviram isso, ficam muitos contentes, mas agora não é possível. Como é que vamos escrever balanta agora? Quem que sabe a fonética do balanta? Ainda não sabe, é preciso mudar primeiro, mesmo o crioulo. Eu escrevo por exemplo, n'ca na bai. Um outro pode escrever por exemplo, n'ka na bai. Da na mesma. Não se pode ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira, senão é uma confusão do diabo (Cabral, 1976, p. 50, grifo nosso).

No discurso de Cabral, nota-se duas posições divergentes: havia um grupo que defendia adoção da língua bissau-guineense e o outro queria as línguas étnicas, por exemplo, balanta, fula e mandinga, mencionadas na fala dele. Porém, Amílcar Cabral defendia a adoção da língua portuguesa, pois, para ele, as línguas étnicas e o bissau-guineense não estavam ainda prontos para exercer a função da língua de ensino porque não são padronizadas. Devido a isso, perguntou “quem que sabe a fonética do balanta?” Assim, as línguas étnicas e bissau-guineense precisam ainda passar por um processo de normatização. Para sustentar esse argumento, trouxe dois exemplos do bissau-guineense “n'ca na bai” e “n'ka na bai”, que podem ser traduzidos para a língua portuguesa como “eu não vou”. Esses exemplos servem para mostrar que essa língua não podia ainda ser língua do ensino, pois não tem uma norma ortográfica unificada.

Considerando esse aspecto, o português seria uma boa opção. Cabral acrescenta: “mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para a frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso é que vale a pena falar-se aqui tanto o português como o crioulo”. Cabral não fecha a possibilidade de bissau-guineense ser o idioma do ensino, porque isso pode ser feito no futuro, porém naquele momento, não reuniu as condições para cumprir esse papel.

Além do mais, implicitamente o discurso dele mostra uma dualidade em termos de enxergar a língua portuguesa desde a época da luta de libertação. Havia combatentes que enxergavam o português como a língua do inimigo, enquanto o líder da luta armada via o

português como uma língua também do país, que, depois da independência, poderia ser adotado posteriormente pelo estado guineense para ser a língua do ensino em todo território nacional, como estava acontecendo nas zonas libertadas.

A maioria dos combatentes guineenses fazia parte do grupo da população que os portugueses classificavam como “indígenas”, vieram do campo para lutar contra o colonialismo português, não tinham contato com a cultura e a língua portuguesa. Enquanto Amílcar Cabral era uma pessoa que se formou em Portugal como engenheiro agrônomo, posteriormente regressou à Guiné-Bissau para liderar a luta armada. Isso pode estar na origem de como eles enxergavam a língua portuguesa.

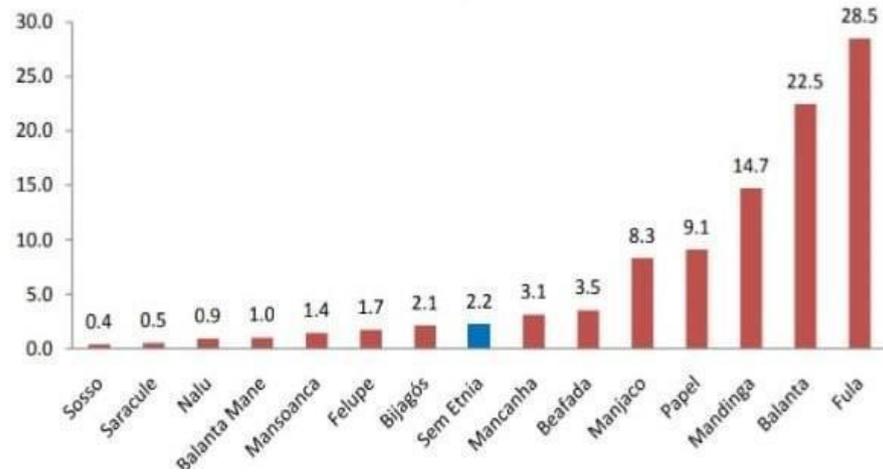
Em 1976, a partir de Genebra, Suíça, Paulo Freire, que esteve na Guiné-Bissau em 1975 para ajudar no processo de alfabetização de adultos, respondendo à carta da Teresa Mônica, membro da comissão de Alfabetização dos adultos, sobre qual deve ser língua de alfabetização, rematou: “daí a urgência, caso o crioulo, que deve estar para o português como este para o latim, se afirme como língua nacional, de um sério esforço a ser feito no sentido de sua ‘regulamentação’, como língua escrita, pois que, enquanto língua que se fala, já tem sua estrutura” (Freire, 1978, p.136). Ele mostra a urgência de padronização da língua bissau-guineense para que ela possa exercer futuramente o papel da língua de ensino, na base disso, acrescenta:

O papel que o crioulo vem jogando – e que você sublinha em sua carta – na unidade nacional, desde os tempos duros da luta, parece indiscutível. Não temeria, por isso mesmo, colocar o trabalho de sua “regulamentação”, como língua escrita, que demanda, obviamente, a orientação de linguistas competentes, entre as prioridades da luta pela reconstrução do país (Freire, 1978, p. 136).

Considerando o bissau-guineense como uma língua da unidade nacional que desempenhou um papel muito importante no contexto multilíngue guineense no período da luta de libertação nacional, Paulo Freire sugere a necessidade da sua normatização, porém deixa claro que esse trabalho deve ser conduzido pelos linguistas. Para o autor, a normatização do bissau-guineense devia ser uma prioridade do estado guineense, formando urgentemente os linguistas competentes que possam tocar esse desafio como uma etapa fundamental para atingir o objetivo de reconstrução do país, que além de sofrer a invasão territorial, também foi invadido culturalmente.

No que refere às línguas étnicas, o gráfico a seguir apresenta as etnias identificadas na Guiné-Bissau, conforme censo de 2009.

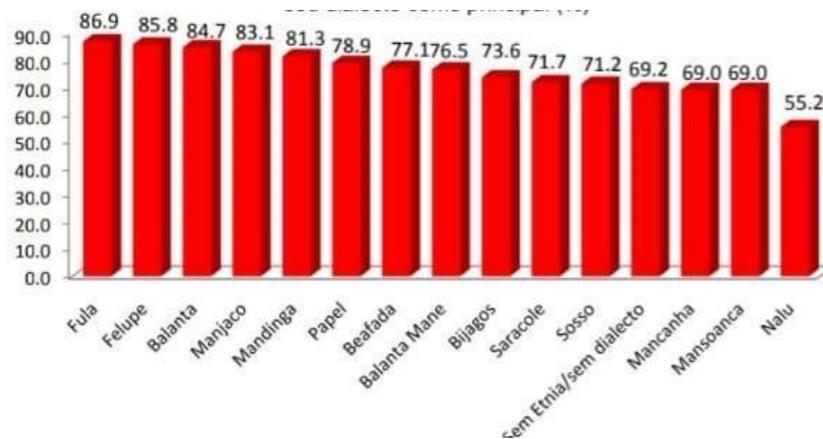
Gráfico 7-Repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia (%)



Fonte: Guiné-Bissau (2009, p. 22).

Nesse gráfico, a etnia fula aparece em primeira posição, tendo 28,5% da população; balanta fica na segunda com 22,5%; na terceira, mandinga, com 14,7%; em seguida, pepel, com 9,1%; e mandjaku com 8,3%. Essas etnias somam 80% da população guineense. Ainda o gráfico demonstra que apenas 2,2% dos guineenses não pertencem a nenhuma etnia, o que mostra que a Guiné-Bissau é um país constituído na multiculturalidade étnica. Já o gráfico 8 traz a população de cada etnia em que a língua da sua etnia é a principal da comunicação. No entanto, não ficou claro, no censo, se esse resultado é obtido considerando apenas as línguas étnicas ou se o bissau-guineense e o português também foram incluídos. Como essas duas línguas não constam no gráfico, tudo indica que não fazem parte dessa categoria.

Gráfico 8-População de nacionalidade guineense de cada etnia que considera seu dialecto como principal (%).



Fonte: Guiné-Bissau (2009, p. 32).

Os resultados desse gráfico demonstram que existem cidadãos e cidadãs guineenses que não usam, no dia a dia, a língua da sua etnia como a principal língua de interação. No entanto, como o censo definiu inadequadamente a língua e o dialeto, isso prejudicou a compreensão mais profunda dos dados. Conforme Guiné-Bissau (2009, p. 17, grifo nosso), “**dialecto-** meio de comunicação de uma etnia dotado de vocabulários, mas sem regras formais da gramática. **Língua-** meio de comunicação dotado de vocabulários de um idioma e das suas regras gramaticais”. Por meio dessa definição, todas as línguas étnicas guineenses são consideradas dialetos, não seriam línguas, a partir do pressuposto de que não têm regras gramaticais formais, como se fossem essas regras as responsáveis por conferir a uma língua o seu estatuto como tal. Todas as línguas têm as regras que permitem a prática discursiva entre seus falantes, ou seja, a língua existe antes de uma gramática descritiva ou normativa.

Ainda, como as línguas étnicas não são vistas como línguas, o censo não trouxe a percentagem dos guineenses que falam uma determinada língua étnica, por exemplo, em termos de percentagem, quantos guineenses falam fula? Porque uma língua étnica não é falada só pelo povo daquela etnia. Esses dados são importantes para compreender o ambiente linguístico guineense, bem como contribuir na formulação das políticas linguísticas e políticas educativas. Já nos grupos das línguas, o bissau-guineense foi considerado, como consta na tabela abaixo. Tudo indica que o censo considerou a proposta de padronização dessa língua apresentada em 1987 pelo estado guineense, a partir da Direção Geral de Cultura (Couto; Embalo, 2010). Também existe o Dicionário do guineense, escrito por linguista padre Luigi Scantamburlo, segundo volume desse dicionário conta com notas gramaticais (Scantamburlo, 1999).

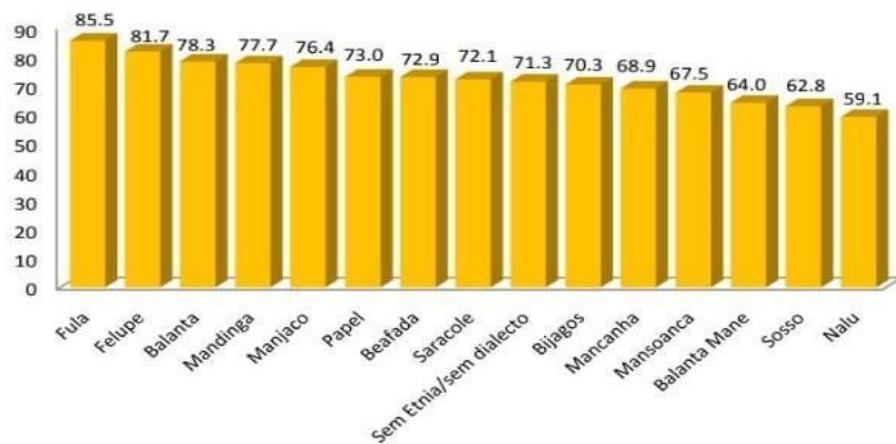
Tabela: População de nacionalidade guineense segundo línguas faladas por etnia.

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

Fonte: Guiné-Bissau (2009, p.38).

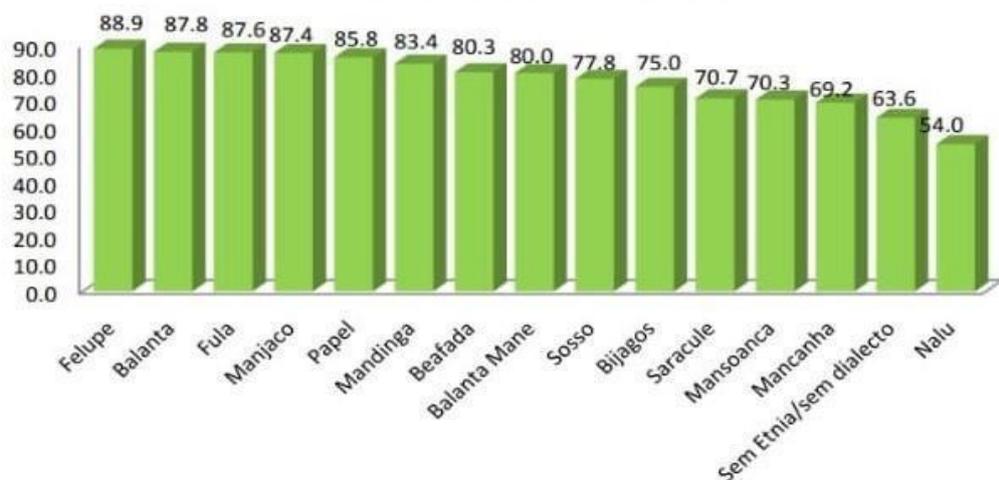
Por meio da leitura da tabela, pode-se inferir que, para o censo, a formalização das regras em uma gramática foi o principal requisito para que uma língua tenha estatuto de língua. Por conta disso, houve a preocupação de saber quantos guineenses falam as línguas francesa, inglesa, espanhola e russa, em detrimento das línguas étnicas nacionais, que deveriam merecer uma atenção especial no contexto guineense. Os gráficos 9 e 10 trazem a população de cada etnia em que a língua da sua etnia é mais usada na comunicação, no meio urbano e no rural.

Gráfico 9-População de nacionalidade guineense de cada etnia que considera seu dialecto como principal- meio urbano (%)



Fonte: Guiné-Bissau (2009, p. 35).

Gráfico 10-População de nacionalidade guineense de cada etnia que considera seu dialecto como principal- meio rural (%)



Fonte: Guiné-Bissau (2009, p. 36).

Esses dois gráficos trazem uma situação importante para compreender o contexto linguístico guineense, pois demonstram que as línguas étnicas são mais usadas no meio rural

que no meio urbano. A situação é inversa em relação aos bissau-guineense e português, que são mais usados na zona urbana que na zona rural. A partir desse resultado, podemos afirmar que as línguas étnicas correm perigo de extinção, tendo como principais fatores: o alargamento da urbanização no país e a expansão da escolarização. Como são as línguas menos valorizadas socialmente, a tendência é a de “encolherem”, à medida que a urbanização e a escolarização se expandam para as profundezas do país.

Em resumo, pode-se afirmar que no contexto guineense há busca constante para a consolidação de um cenário bilíngue: português e bissau-guineense (crioulo). Como foi dito, o português pode contribuir para a internacionalização do país, função idealizada pelo estado. Enquanto o bissau-guineense seria muito importante para a unidade nacional, já as línguas étnicas são desvalorizadas a nível estatal, o que acaba tendo impacto na sociedade guineense. Esse imaginário terá consequências futuramente em relação à extinção de muitas línguas étnicas, processo que já está em curso.

Conforme Couto e Embaló (2010), as línguas étnicas, como o bayote, o banhum, o badyara (pajadinca), o cobiana, o nalu, o cunante e o cassanga já contam com um número ínfimo de falantes. Até essas línguas, exceto nalu, não constam nos gráficos 9 e 10 das línguas étnicas do censo de 2009 apresentados acima. Essa questão demonstra que estão sofrendo processo de extinção de uma forma acelerada. Para os autores, o cassanga é uma língua praticamente extinta no ambiente linguístico guineense e quanto à língua cunante já não se pode mensurar o número dos seus falantes no país, o que demonstra a urgência de pensar uma política e planejamento linguístico voltados para essas línguas, visando sua preservação. Depois da apresentação da realidade multilíngue guineense, na próxima seção resenhamos os trabalhos acadêmicos que versaram sobre a situação do ensino do português nesse contexto.

4. 2 A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO GUINEENSE

As pesquisas que se debruçaram sobre o ensino da língua portuguesa na realidade multilíngue guineense apontam para uma abordagem centralizada na gramática normativa em detrimento de um ensino focado na prática discursiva da língua (Barbosa; Bizarro, 2011, Balde, 2013, Batista Cá, 2015, Pinto e Carvalho, 2018, Cá, 2019, Cá e Rubio, 2019, Correia, 2021). Essa questão prejudica a imersão do/a aluno/a guineense na língua de ensino, português, que não é sua língua materna.

Barbosa e Bizarro (2011) observaram as aulas de língua portuguesa nas turmas de 6^a, 7^a, 8^a e 10^a classes. Na maioria das turmas observadas, constataram que há desconhecimento da língua portuguesa por parte dos/as alunos/as, não têm uma compreensão plena dessa língua. Diante dessa situação, os/as docentes, às vezes, recorrem à língua bissau-guineense com a finalidade de reforçar a explicação do conteúdo. Para essas autoras, as aulas do português são voltadas para a definição dos conceitos gramaticais e com seus respectivos exemplos, priorizando o discurso puramente gramatical em detrimento da prática discursiva do uso da linguagem.

Os domínios estudados nas aulas assistidas foram os da gramática e da leitura. No primeiro o ensino circunscreve-se à abordagem de conteúdos linguísticos passados no quadro, explicita-se e define-se o conceito, apresentam-se exemplos, os alunos reproduzem no caderno de acordo com a ordem estabelecida pelo professor. Convoca-se o discurso gramatical, mas apenas com uma intenção prescritiva e normativa (Barbosa; Bizarro, 2011, p. 117).

A prática docente é fincada primeiramente na exposição dos conceitos linguísticos com seus respectivos exemplos e os/as alunos/as copiem para o caderno, conforme orientação do docente. Assim, o centro do ensino é nas dimensões prescritivas da língua, deixando de fora as práticas discursivas que possam contribuir para o/a discente imergir na língua portuguesa, algo que seria útil para sua formação. No que tange à leitura, para Barbosa e Bizarro (2011), durante o processo da observação da aula da língua portuguesa, nota-se que a leitura é trabalhada na dimensão estrutural:

No segundo caso fica-se pela leitura silenciosa do texto, pela escrita no quadro das palavras desconhecidas, previamente seleccionadas pelo professor. Às vezes há tempo para uma outra pergunta de compreensão literal ou para a referência a uma figura de retórica, que são também passadas no quadro pelo professor e copiadas pelos alunos para os seus cadernos. Quando os alunos não têm livro, o texto é todo ele passado no quadro. Nestes casos a aula pode resumir-se apenas a este exercício de cópia. A leitura como propósito educativo não se reflecte nesta metodologia, fica a ideia que poucos alunos leram o texto e que este ficou para quase todos vazio de sentido (Barbosa; Bizarro, 2011, p. 117).

A abordagem da leitura é focada na perspectiva reduzida de alfabetização, que busca somente levar o/a aluno/a a conhecer o código linguístico e, conseqüentemente, ter capacidade de decodificá-lo, assim apartando-lhe de se relacionar com a leitura como uma prática discursiva concreta em que ele/a precisa agir ativamente para construir sua compreensão do material lido.

Já Balde (2013), ao descrever as práticas usadas no processo do ensino do português no contexto multilíngue guineense, também constatou que a ênfase é no ensino das regras estruturais da língua:

O Português é ensinado mais pela perspectiva gramatical, dado que, há uma grande preocupação em exigir e aproximar os alunos a variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão. Nesta linha de pensamento, o estímulo a criatividade é insuficiente para superar a necessidade de maior domínio da linguagem. A ideia é que, se os alunos dominassem a classificação gramatical estariam aptos para comunicar em Português. Mas a realidade contrasta com a prática, visto que muitos alunos concluem o ensino secundário sem dominar as competências comunicativas, de ler, escrever, falar e ouvir (Balde, 2013).

O ensino pautado na gramática normativa parte do pressuposto de que o/a aluno/a só terá proficiência linguística se dominar o sistema linguístico, ou seja, precisa compreender profundamente as regras para depois usá-las para interagir nas práticas linguísticas em que participa. No entanto, o domínio da gramática normativa de uma forma descontextualizada é insuficiente para outorgar a uma pessoa a capacidade de se relacionar e participar em diferentes práticas sociais e culturais.

De acordo com Balde (2013), a centralidade do ensino do português na gramática normativa, desconsiderando o contexto sociolinguístico dos/as alunos/as guineenses, é causado pela ausência de investimento sério do estado no sistema educativo, visando proporcionar o ensino-aprendizagem de qualidade. Também a concepção da língua dos professores, elaboração dos materiais didáticos contextualizados que possam contribuir para o desenvolvimento intelectual dos/as alunos/as em relação à produção de textos, na prática de leitura e interpretação dos textos.

Por sua vez, Batista Cá (2015) investigou as práticas de letramento e alfabetização reveladas nos discursos dos docentes alfabetizadores, considerando o contexto multilíngue e cultural guineense. Para a construção dos dados, a pesquisa foi realizada em duas escolas: uma pública e a outra em regime de autogestão¹¹, ambas situadas na capital guineense, Bissau.

¹¹ Na Guiné-Bissau, nas escolas públicas, a partir do sétimo ano, os pais/as mães pagam uma propina trimestral. Contudo em uma escola de autogestão que existe em todos os níveis da educação básica. Esse pagamento costuma ser mensal, a direção da escola usa esse dinheiro para pagar subsídio aos/as professores/as que assinam um termo de compromisso de não aderir às sucessivas greves decretadas por sindicato dos professores para reivindicar pagamento salarial, mesmo não recebendo seus salários. Assim a escola de autogestão é uma estratégia usada para não prejudicar o processo de aprendizado dos/as alunos/as devido às greves que a educação guineense sempre enfrenta. Enfim, é um assunto que suscita muita controvérsia no contexto guineense.

Realizou-se a observação participante e a entrevista semiestruturada com os docentes alfabetizadores, além de análise dos livros didáticos usados para a alfabetização. A autora percebeu que o ensino do português, especificamente em relação à alfabetização e letramento, não dialoga com a realidade multilíngue e multicultural do país. Em relação aos livros didáticos, apresentam a concepção estrutural da língua e suas abordagens de alfabetização são embasadas no método fônico.

Pinto e Carvalho (2018) também estudaram o processo de alfabetização e letramento no contexto guineense, a partir dos materiais didáticos destinados para os/as alunos/as de primeira classe, *Periquito Beta*, e da terceira classe, *Nélio e os amigos*. Constataram que as atividades desses materiais voltadas para a leitura e a escrita são descontextualizadas e embasadas na perspectiva estrutural da língua, investindo em um ensino que prioriza a memorização do conteúdo. Por isso, no entendimento delas, são inadequadas para possibilitar que os/as alunos/as desenvolvam seus letramentos.

Cá (2019) realizou seu estudo nas três escolas guineenses do ensino secundário, equivalente ao ensino médio brasileiro, e duas instituições universitárias do país com a finalidade de investigar em que perspectiva a língua portuguesa é ensinada. Nessa pesquisa, o autor também constatou que o ensino da língua portuguesa é pautado na abordagem gramatical:

O ensino de LP em todas essas aulas é baseado na memorização das regras gramaticais prescritas pela gramática normativa/tradicional, no conhecimento e reconhecimento das categorias e elementos gramaticais, na produção e preenchimento das palavras em lacunas localizadas em sentenças, de acordo com a categoria gramatical solicitada pelo professor, na produção de frases soltas e pequenas para usos específicos, no uso abundante de metalinguagem gramatical verbalizada e cobrada, e na recomposição de frases mediante elementos dispersos com emprego de tempos verbais (Cá, 2019, p.102).

Não se adota abordagem dialógica no ensino de português em que a língua seria vista como uma prática social, a centralidade é sobre a gramática normativa que é muito insuficiente para resolver as necessidades linguísticas dos/as estudantes guineenses no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa. Nesse sentido, a preocupação com a prática linguística, considerando os/as alunos/as guineenses como falantes não nativos, é desconsiderada:

A prática, o uso intensivo da língua como meio que pode proporcionar o desenvolvimento na língua em aprendizagem em tarefas ou atividades similares que geram comunicação e interação entre pessoas na língua que se deseja promover, não ocorre nem sequer numa única atividade registrada. Os

professores pedem, sistematicamente, aos alunos que estudem e memorizem as regras e as definições de cada categoria gramatical ensinada. Os professores explicam as categorias gramaticais, em seguida fazem uma pergunta didática de natureza elicitadora, o aluno responde e ele corrige a resposta do aluno, assumindo a posição de autoridade na turma (Cá, 2019, p.102).

O/a aluno/a guineense, como uma pessoa não nativa do português, precisa mergulhar nele para poder interagir nessa língua. No entanto, a perspectiva do ensino não lhe dá possibilidades para que ele/a atinja esse objetivo, dado que a língua é abordada como um código a partir de frases descontextualizadas, que visam levá-lo/la a conhecer somente a estrutura da língua, o que não contribui para que o/a educando/a se relacione com a língua do ensino de uma maneira efetiva.

Cá e Rúbio (2019) também afirmam que o ensino da língua portuguesa é baseado na gramática normativa da língua portuguesa e não se utilizam os gêneros discursivos autênticos no processo de mediação da aula do português. Além disso, a leitura, a escrita e a oralidade não constituem objeto de ensino e não são trabalhadas baseadas na abordagem interativa da linguagem. Os autores, ao analisarem o material didático *Periquito Beta*, de Barros et al (1991), perceberam que o material não traz textos autênticos que possam contribuir para o ensino da língua portuguesa. Esse material é constituído predominantemente pelas sentenças descontextualizadas em que não existem conexões entre as frases e sentenças.

Existe, no material, grande quantidade de sentenças e textos, nos quais se enfatizam mais as questões voltadas ao ensino do sistema, da estrutura e da função sintática da palavra, com foco somente nos elementos gramaticais. As propostas das atividades para o ensino da língua portuguesa estão voltadas, com maior ênfase, às atividades de cópia, de repetição e de escrita (Cá; Rúbio, 2019, p. 412).

O material didático é constituído a partir dos parâmetros gramaticais, em que a língua é vista como um sistema pronto, assim o/a estudante precisa adquirir esse código linguístico para se relacionar socialmente, ou seja, estabelecer a interação linguística com os demais falantes. Não obstante, a perspectiva gramatical demonstra-se insuficiente para que uma pessoa seja proficiente e se comunique competentemente em uma determinada língua. Os autores também constataram no material didático ausência de tarefas que podem levar os/as estudantes a desenvolverem a prática comunicativa em relação à oralidade, simulando o uso do português numa situação concreta. A partir dessas questões, Cá e Rúbio (2019) concluíram que o material

didático investigado é inadequado para o contexto em que a língua portuguesa se configura como segunda, dado que é desprovido de tarefas voltadas para a oralidade, que visem contribuir para que o/a aluno/a use a língua em uma situação autêntica.

Já Correia (2021) investigou o ensino da língua portuguesa no contexto multilíngue guineense a partir dos livros didáticos *Histórias dos avós*, livro de leitura e de atividades, utilizados no ensino básico guineense, 4ª classe. Constatou que esses materiais, embora sejam contextualizados, trazendo textos, ilustrações e narrativas que circulam na sociedade guineense, difundidas de geração a geração, focalizam suas abordagens no ensino tradicional da língua. Em relação ao livro de exercícios, a autora ressaltou:

As frases soltas no Caderno de exercício em descrição exemplificam exatamente a concepção de ensino apresentada pela autora. Da forma como as palavras soltas estão organizadas no texto, os professores não precisam trazer frases artificiais criadas em casa para atividades dentro de salas de aula, pois o próprio Caderno de exercícios já está lotado desses tipos de frases, que não levam a nenhuma reflexão sobre a língua. São, ao todo, cópias de frases, preenchimento de lacunas com nomes, verbos, adjetivos e pronomes, que não ajudam o aluno a refletir sobre a língua, muito menos, sobre o desenvolvimento da competência linguística, nem comunicativa. E para os alunos guineenses, que precisam tanto dessas habilidades, porque o português não faz parte do seu dia a dia, o livro acaba deixando muito a desejar (Correia, 2021, p. 84).

As atividades propostas no livro de exercício são voltadas para o domínio de sistema linguístico, assim desconsiderando os perfis linguísticos dos/as alunos/as guineenses, como sujeitos que não são nativos do português, tendo primeiro contato com essa língua na esfera escolar. Nesse sentido, precisam existir as práticas linguísticas autênticas que possam lhes levar a imergir no português e, conseqüentemente, realizar suas práticas linguísticas nessa língua. No que se refere à abordagem de interpretação e compreensão textual, Correia (2021) constatou que o livro de exercícios é dominado pelas perguntas literais que não contribuem para que o/a aluno/a possa refletir sobre a língua e sobre a sociedade.

Notamos que o livro didático, apesar de estar cheio de imagens que poderiam constituir um dos pontos a serem analisados nas perguntas de interpretação, não as leva em consideração; por isso, não aparecem em nenhuma parte de interpretação ou perguntas que façam com que os alunos tenham uma reflexão crítica sobre tais imagens ou desenhos, que eles poderiam relacionar com sua própria realidade ou seu conhecimento do mundo para construir o sentido do texto (Correia, 2021, p. 85).

O livro de leitura é constituído pelos textos literários, contos e fábulas. No entanto, essas narrativas são abordadas na perspectiva estrutural, desconsiderando as questões estéticas e sociais que possam ser discutidas a partir dessas histórias.

Em síntese, constatou-se que o ensino do português no contexto guineense é pautado na perspectiva gramatical. Essa abordagem é inadequada até para o ensino do português para os nativos (Antunes, 2007, 2014) quanto mais para os falantes não nativos, porque a ênfase é no sistema linguístico, não na prática discursiva. Face ao exposto com relação ao ensino de português no contexto guineense, na próxima seção, discutimos o ensino do português voltado para os falantes não nativos.

4. 3 UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO UMA LÍNGUA ADICIONAL

Os/as estudiosos/as que discutem o ensino das línguas para os falantes não nativos apontam para uma abordagem em que a língua será enxergada como uma prática social, indo para além do sistema linguístico, considerando a dimensão cultural, ou melhor, não dissociando a língua e a cultura e também adotando uma ação pedagogicamente específica no sentido de atender às necessidades de cada público-alvo (Widdowson, 1991, Almeida Filho, 1998, Leffa, 2007, Andrighetti; Schoffen, 2012, Santos; Baumvol, 2012, Selan, 2013, Ferreira, 2013, Teixeira, 2013). Portanto, essa abordagem foca no uso funcional da língua, não no conhecimento dos conceitos gramaticais.

Widdowson (1991) defende que o ensino da língua seja voltado para o uso, não no sistema linguístico. Ele não desconsidera o ensino da norma, porém, as regras precisam ser ensinadas dando ao/à aluno/a possibilidade de materializá-las em uma prática comunicativa, assim, deve ser contextualizada, não abordada de uma forma “seca”, sem vínculo com a prática. Dado que ensinar as regras de uma forma solta torna esse conhecimento inútil e insuficiente para que o/a aluno/a possa ter proficiência linguística e interagir na nova língua. O autor acrescenta que:

Um conhecimento de uso (comunicativo) precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento da forma (gramatical) mas o contrário não procede: é possível que alguém tenha um grande número de modelos de frases e um extenso cabedal léxico o qual pode se encaixar na estrutura frasal sem se constituam de fato como conhecimento de uso comunicativo (Widdowson, 1991, p. 36).

O ensino de uma língua precisa partir do uso, não das regras gramaticais, porque o domínio dessas regras não se traduz automaticamente em um conhecimento que pode ser

materializado em uma prática concreta da interação. A necessidade de aprender uma língua adicional é para se relacionar e participar em diferentes práticas linguísticas, jamais para saber como o sistema linguístico é constituído.

Almeida Filho (1998) também compartilha o entendimento do ensino da língua adicional voltado para a dimensão comunicativa em que o uso da língua estaria no centro da prática pedagógica, não a gramática normativa. Para ele, o ensino comunicativo precisa preocupar-se com o/a estudante como sujeito real e um/a agente que está inserido/a em um processo de formação em uma língua adicional. “Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa” (Almeida Filho, 1998, p. 42). Nesse entendimento, aprender uma língua é muito mais que adquirir uma nova língua, é também um processo de formação, que pode abrir ao público-alvo novas possibilidades de relações em diferentes esferas sociais.

Por sua vez, Leffa (2007), preocupado com a elaboração do material didático para o ensino da língua adicional, alegou quatro critérios fundamentais nesse processo com o intuito de que o material possa servir como um instrumento de aprendizado: (1) análise; (2) desenvolvimento; (3) implementação e (4) avaliação. Essas etapas precisam constituir um ciclo recursivo em que a avaliação pode possibilitar uma nova análise e, conseqüentemente, recomeçando outro ciclo de produção do material. Essas etapas propostas pelo autor apontam para o ensino contextualizado do português como língua adicional, em que a preocupação é sobre o uso, não sobre a parte mecânica da língua.

Conforme Leffa (2007), a análise é o levantamento das necessidades dos/as discentes, buscando mapear o que eles/as já sabem e o que devem aprender. Para o autor, pode-se atender às necessidades quando são consideradas as especificidades individuais dos/as estudantes, suas aspirações, suas expectativas e suas preferências em relação a um modo específico de aprendizado. Ele acrescenta que “para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe” (Leffa, 2007, p. 16). Constata-se, assim, que saber de antemão o conhecimento prévio do/a aluno/a pode ser um grande aliado para que ele/a possa aprender algo novo, assim a análise não é apenas um requisito do planejamento de elaboração do material, mas é momento efetivo e é fundamental para o êxito do material didático, uma vez que o seu potencial interlocutor/a, nesse caso o/a aluno/a, foi visto como um sujeito e agente de aprendizagem no processo de elaboração do material.

Para Leffa (2007), o desenvolvimento é executado a partir dos propósitos que são pensados, após análise das necessidades dos/as alunos/as. Definir claramente os objetivos pode direcionar as tarefas que são realizadas usando o material. Igualmente essa etapa “ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele. Ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação” (Leffa, 2007, p. 17). O/a estudante conhece a demanda discursiva a qual ele/a é chamado/a para responder no processo do aprendizado, isso pode ter impacto na maneira que irá se engajar em relação à língua que deseja aprender.

De acordo com Leffa (2007, p. 34), a implementação, o momento do uso do material, "pode receber um cuidado maior ou menor dependendo, via de regra, da maior ou menor presença de quem preparou o material". Nesse processo há três situações básicas: (1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem presença de um professor". O autor ressalta que cada uma dessas situações demanda uma estratégia particular de implementação.

Já a avaliação de materiais didáticos, uma etapa fundamental para repensar as práticas docentes no contexto do ensino do português como língua adicional, conforme Leffa (2007), pode ser realizada de uma forma informal caso em que elaboração envolve apenas um docente, que prepara uma atividade e aplica uma vez em uma determinada turma, observa sua funcionalidade, repensa para aplicar outra vez. Já quando “o material é preparado por um grupo de professores para uso próprio e/ou de outros colegas da mesma instituição” (Leffa, 2007, p. 38). Nessa situação a avaliação pode ser formal, realizada por um consultor, especialista na área, ou através de aplicação de questionários e entrevistar os/as discentes.

Andrighetti e Schoffen (2012) refletem sobre o processo de elaboração dos materiais didáticos destinados para o ensino do português na perspectiva da língua adicional que possam promover a reflexão em relação ao ensino de língua e cultura nas práticas didáticas concretas na sala de aula. Fazem isso por meio de uma visão social da língua e de uma perspectiva em que a cultura é vista como ações tecidas no cotidiano: crenças, comportamentos e hábitos. Assim, as autoras analisaram uma atividade construída para o curso "História e Cultura Gaúcha do Programa de Português voltado aos estrangeiros", da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE/UFRGS).

Nesse trabalho, defenderam a indissociabilidade entre a língua e cultura no ensino do português aos falantes não nativos, porque “as ações desempenhadas pelos participantes em uma dada interação não estão relacionadas apenas ao plano de escolhas lexicais e de estruturas linguísticas, mas também a padrões culturais que organizam os discursos compartilhados em

uma determinada comunidade de fala” (Andrighetti; Schoffen, 2012, p. 18). Assim sendo, aprender uma língua não é um aprendizado das regras do sistema da língua, entretanto, diz respeito à construção da competência linguística para participar plenamente nas práticas sociais de uso da linguagem.

Ainda nessa abordagem, o ensino de uma língua adicional precisa inserir o cotidiano na sala de aula, com o intuito de colocar os/as alunos/as nas situações comunicativas concretas e, conseqüentemente, possibilitar o uso da língua. Por isso, “o uso de materiais autênticos em aulas de LA se justifica por possibilitar a reflexão sobre as condições de produção do uso da linguagem na interação social, e por promover, assim, o trabalho indissociado de língua e cultura” (Andrighetti; Schoffen, 2012, p. 26). Os materiais autênticos nasceram nas práticas sociais de uso de linguagem, não são artificiais, assim permitirão que os/as estudantes sejam capazes de analisar e compreender a prática linguística, bem como instigá-los/las a se envolverem na produção de linguagem em diferentes esferas sociais.

Santos e Baumvol (2012) também compartilham o uso dos materiais autênticos no ensino do português como língua adicional, assim apresentaram e refletiram sobre uma sequência de didática elaborada através do gênero carta do leitor para trabalhar com os/as discentes não nativos do português. A partir de Bakhtin, as autoras afirmaram que “a prática de sala de aula voltada ao trabalho com gêneros do discurso torna mais explícita ao aluno a necessidade de adequação da linguagem aos diferentes campos discursivos em que ele pretende atuar” (Santos; Baumvol, 2012, p. 69). Nesse sentido, essa abordagem visa levar os/as alunos/as a perceberem que a língua não é apenas conjuntos de regras gramaticais, ou melhor, a produção linguística brota nas interações concretas entre os interlocutores reais em que o contexto discursivo é constitutivo dessa prática.

Selan (2013) apresentou resultados de algumas visitas guiadas, pautadas na perspectiva comunicativa da língua, realizadas com estrangeiros em âmbito do aprendizado do português em alguns locais históricos da cidade de São Paulo. A autora defende que a língua seja ensinada considerando a dimensão cultural. Nesse sentido, o ensino não deve dar atenção apenas ao sistema linguístico:

O ensino-aprendizagem de uma nova língua não deve estar circunscrito apenas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o sistema da língua alvo, mas deve focalizar outros conhecimentos relacionados também à aquisição da oralidade e escrita, aos atos de fala, às condições de produção discursiva, à organização textual, aos usos de argumentos, à seleção e emprego lexicais e às visões sócio-histórico-culturais (Selan, 2013, p. 28).

Nessa colocação, o ensino do português aos não nativos precisa focar também em abordar a constituição da oralidade, da escrita, a organização dos atos de fala, debruçar sobre os

mecanismos de produção discursiva, o modo de sistematização textual, a forma de organização dos argumentos, o modo de selecionar e empregar os léxicos e, por fim, considerar as dimensões sócio-histórico-culturais. A autora não vê a língua como um código pronto que o/a aluno/a recebe as regras primeiro e para depois empregá-las nas práticas discursivas, pelo contrário, a língua se aprende nas práticas linguísticas concretas e contextualizadas.

A proposta da autora leva em consideração o conhecimento e preparo do/a estudante, sua motivação e o propósito que lhe fez querer aprender uma outra língua, nesse caso, português. Porque para a autora, sua experiência demonstrou que a disponibilidade e a intenção de permanecer no país e a partir do português, lançar no mundo dos negócios, para continuar os estudos, igualmente estabelecer as relações sociais contribuem para que o/a estudante seja disponível em se envolver nos desafios de aprendizagem e buscar as formas de solucioná-las inteligentemente.

Ferreira (2013), abordando o ensino do português voltado para o povo Xavante da terra Indígena Pimentel Barbosa, ressaltou a importância da cultura no aprendizado de uma nova língua, ou seja, as atividades precisam ser contextualizadas e fundamentadas na cultura do aprendiz como forma de permitir que a escola contribuía para resolver os problemas da sua comunidade. Nesse sentido, foi produzido um livro de narrativas do povo Xavante contadas pelas contadoras de histórias da aldeia supracitada, no âmbito da oficina de formação continuada ofertada aos professores que atuam nessa comunidade, e destinado posteriormente para ensinar o português aos/às alunos/as dessa etnia indígena.

O ensino de Português L2 na comunidade indígena Xavante se constitui em uma necessidade dos professores, que aprendem e ensinam português em suas escolas. Nesse processo, os Xavante querem saber a Língua Portuguesa para se relacionar com diferentes instâncias da sociedade e, nessa perspectiva, eles precisam saber usar o Português oral e escrito no seu funcionamento social. Eles necessitam compreender como funciona a infinidade de gêneros textuais utilizados nas diferentes atividades e esferas sociais, valorizando o que é próprio da sua cultura. Nessa situação particular, as aulas de Português L2 para professores Xavantes precisam levar em considerações vários aspectos relacionados às particularidades culturais e de política linguística do povo (Ferreira, 2013, p. 51).

O ponto de partida para o ensino do português nesse contexto é a cultura do povo Xavante. Os habitantes dessa comunidade almejam aprender o português para se relacionar e interagir em diferentes esferas sociais. Por isso, necessitam dominar tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita do português atrelados à sociedade. Precisam entender o funcionamento de múltiplos gêneros discursivos que são usados nas diversas atividades e

diferentes esferas da sociedade, tudo isso ancorado na sua própria cultura. Nesse sentido, o aprendizado da língua não é desvinculado da cultura e da sociedade, ou melhor, o foco não é sobre a estrutura da língua, mas sobre o funcionamento da língua em uma situação real. Em relação ao contexto guineense, C6 (2021) defende que sejam usados os gêneros do discurso que circulam nessa realidade com o intuito da dimensão cultural possa ser considerada no processo de ensino da língua portuguesa.

Já Teixeira (2013), outro trabalho também que se preocupa com o ensino do português muito além do sistema linguístico, ressalta que os materiais didáticos elaborados para ensinar a língua portuguesa aos falantes de outras línguas, no contexto de Portugal, sejam avaliados cuidadosamente com o intuito de contribuir para que o/a aluno/a possa ser proficiente na leitura, na escrita, na oralidade e compreender o funcionamento da língua. Nessa perspectiva, o ensino da língua deve dar o/a estudante possibilidade de mergulhar na língua e poder usá-la para participar em diferentes esferas sociais.

A partir do exposto, percebe-se que o ensino da língua aos falantes não nativos precisa focar na prática discursiva em que o/a aluno/a poderá se relacionar com a língua como algo real, não como um objeto artificial que será recebido cognitivamente sem nenhuma imersão profunda nela. Nesse sentido, na prática docente é fundamental recorrer aos enunciados, como unidades da interação linguística, não as palavras, as orações e as frases descontextualizadas que não se direcionam a ninguém e são desprovidas do contexto concreto (Bakhtin, 2016).

Nossa jornada neste capítulo nos revela duas questões que devem ser consideradas no ensino de uma língua, em particular uma língua adicional. A primeira, nesse processo é extremamente importante levar em conta o perfil linguístico do/a aprendiz, ou melhor, compreender de antemão que ele/a não é falante nativo dessa língua, não é a língua que ele/a se constitui como um sujeito.

Esse ponto aponta para a necessidade do/a docente realizar a avaliação diagn6stica no sentido de aferir a rela6o do/a discente com essa língua antes de ingressar na institui6o de ensino. Quer dizer, o que ele/a j6 sabe que pode servir de andaime para acelerar sua imers6o na língua alvo. A língua ou as línguas j6 faladas s6o pr6ximas ou distantes da nova língua? Como elas podem contribuir, considerando a dimens6o cultural, para o aprendizado da língua alvo. Essa quest6o nos conduz ao principal questionamento neste processo: para que nosso/a aluno/a deseja aprender essa língua? Em outros termos, qual é o estatuto que essa língua desempenha na sociedade em que vive? Por exemplo, na Guiné-Bissau, o português é uma língua oficial e a única de ensino, mas não é a dominante no cotidiano. Isso significa que o/a estudante guineense

não aprende apenas uma língua adicional, mas ele/a estuda uma língua oficial que desempenha um papel fundamental na esfera social e pública na sua sociedade.

Esse aspecto torna o ensino do português nessa realidade muito complexo, porque não é um ensino meramente instrumental, aquilo que objetiva ensinar o/a aluno/a a realizar uma tarefa específica, por exemplo, para ler um artigo acadêmico em uma determinada língua. Pelo contrário, é um ensino que precisa levar o/a aluno/a a se tornar proficiente na oralidade, na escuta, na leitura e na escrita com o intuito de ele/a possa estar em condição de usá-la na esfera pública e social, bem como para exercer sua cidadania de uma maneira plena e crítica. Aqui ser competente na língua do ensino é um direito que todo cidadão e toda cidadã não deve ser privado.

Essa primeira questão já carrega a segunda, mas vale a pena explicitar a segunda. No processo do ensino de uma língua adicional, é extremamente relevante considerar se o/a aluno/a está inserido/a no contexto da imersão ou não. De outro modo, qual é o grau do uso da língua que ele/a está a aprender no seu cotidiano? Se essa língua não é tão usada na sociedade, como acontece com o português na Guiné-Bissau. Então a sala de aula precisa ser um espaço importante para sua imersão nessa língua, isto é, o/a docente deve criar as práticas linguísticas que permitem que seu/sua educando/a se relaciona constantemente com a língua. Dado que, ele/a terá pouca oportunidade de usá-la fora do ambiente escolar, o que poderia retardar sua imersão nela. No capítulo seguinte, abordamos a concepção de língua do Círculo de Bakhtin, o principal pilar teórico e metodológico que sustenta esta tese.

5 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Este capítulo apresenta a concepção dialógica de linguagem do Círculo¹² de Bakhtin adotada neste trabalho. Está dividido em cinco seções: na primeira, trazemos a crítica do CB sobre os postulados linguísticos do Subjetivismo individualista e do Objetivismo abstrato, as duas tendências linguísticas daquela época. Na segunda, discutimos o enunciado como unidade real da interação discursiva. Na terceira, abordamos o conceito de dialogismo como constitutivo da prática linguística. Na quarta, debruçamos sobre a responsividade, o outro conceito constitutivo da linguagem, na perspectiva de Círculo. E, por fim, na quinta, tecemos as discussões sobre a ideologia, conforme esta vertente teórica.

5.1 O SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA E O OBJETIVISMO ABSTRATO

A concepção dialógica de linguagem formulada pelo Círculo de Bakhtin subverte a da linguagem centralizada no falante e no sistema linguístico, postulados pelas duas tendências linguísticas: o Subjetivismo individualista e o Objetivismo abstrato.

O Subjetivismo individualista, para Volochínov (2018), tem como principais defensores: Wilhelm Von Humboldt e Vossler.

A primeira tendência analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção). O psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis da criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Elucidar um fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato individual e criativo consciente (muitas vezes até inteligente) (Volochínov, 2018, p. 148).

O Subjetivismo individualista concede ao falante o lugar central no ato da produção linguística, porque acredita que o uso da língua depende meramente da criatividade dele. Assim, a língua é um artefato armazenado na mente do falante, isto é, graças a sua inteligência, a interação discursiva se materializa como uma atividade concreta. Para Bakhtin (2016), Humboldt até considera a dimensão comunicativa da língua que se constitui em relação ao outro, contudo essa preocupação é colocada no segundo plano, coloca no primeiro plano, o entendimento da língua como um componente de formação do pensamento, independente da interação discursiva.

¹² As obras dos membros do Círculo de Bakhtin foram assinadas individualmente por eles, mas suas ideias foram tecidas coletivamente a partir das suas discussões no círculo. É por isso que usamos o círculo de Bakhtin em detrimento de só Bakhtin.

Já em relação ao grupo do Vossler, o outro teórico do Subjetivismo individualista, Bakhtin (2016) anuncia:

Outros, os partidários de Vossler, colocavam em primeiro plano a chamada função expressiva. A despeito de toda a diferença na concepção dessa função por teóricos particulares, sua essência se resume à expressão do mundo individual do falante. A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se (Bakhtin, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, o sujeito não é constituído na/pela língua, quer dizer, ele é separado da língua. Dito de outro modo, a língua é externa ao sujeito, que só precisa dela para expressar seu pensamento interior. No entanto, na concepção do Círculo de Bakhtin, o sujeito se constitui na prática discursiva. Por exemplo, a língua materna é uma das partes constituintes do sujeito, ela está dentro de nós, jamais fora de nós. No caso do aprendizado de uma língua adicional, precisamos imergir nela, pois sem essa imersão será impossível interagir nessa língua.

Diante desse cenário, Volochínov (2018) fórmula quatro postulados que sintetizam a concepção da linguagem do Subjetivismo individualista:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação..., 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 criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto..., 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 (Volochínov, 2018, p.148).

Como se vê, o Subjetivismo individualista compreende a linguagem como um fenômeno criado no psiquismo do falante. Além disso, a língua é um produto pronto e estável, constituído por aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais. Assim “todos os fatores que determinam um fenômeno linguístico (sejam eles físicos, políticos, econômicos etc.), de acordo com Vossler, não têm uma importância direta para um linguista, que se importa apenas com o sentido artístico desse fenômeno linguístico” (Volochínov, 2018, p. 152). Por ser a língua um objeto pronto, gerado pelo falante, então, o linguista não deve se importar com o processo em que se dá a interação discursiva, mas com sua criação como um produto a partir da inteligência individual do falante.

Está bastante claro que, para Vossler, o fenômeno principal, isto é, a realidade fundamental da língua não é o sistema linguístico pronto, no sentido de um conjunto de formas fonéticas, gramaticais e outras existentes e herdadas, mas sim o ato criativo individual discursivo... Disso decorre o fato de que em cada ato discursivo, do ponto de vista da formação da língua, o que importa não são

as formas gramaticais gerais, estáveis e presentes em todos os outros enunciados da língua, mas a modificação e a concretização estilístico-individual dessas formas abstratas em um enunciado (Volochínov, 2018, p. 153).

O Subjetivismo individualista apesar de ter uma compreensão da língua como um sistema pronto e estável, centraliza sua preocupação no sujeito falante de modo individual e desconsidera sua relação com o outro e com o contexto social em que ele está inserido. O que importa é compreender como o falante, por meio da sua capacidade psíquica, constitui seu próprio estilo na prática discursiva.

Já o Objetivismo abstrato, diferentemente do Subjetivismo individualista, que atribui centralidade à criatividade do falante, centraliza seu pensamento linguístico no sistema linguístico.

Todo ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos dos outros enunciados de um dado grupo discursivo. São justamente esses elementos idênticos- fonéticos, gramaticais, lexicais – e, portanto, normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade (Volochínov, 2018, p. 155).

Para o Objetivismo abstrato, a criação linguística é individual e a constituição do enunciado é também um ato individual e único. Portanto, o enunciado é composto por elementos idênticos, esses elementos que dão à língua uma unicidade, bem como sua compreensão em uma comunidade linguística. Nesse sentido, o Objetivismo abstrato acredita que a língua é um sistema completo que não depende do contexto extraverbal. Ainda essa tendência linguística desvaloriza a mudança linguística ou ela é uma questão pontual que não tem potencialidade de causar os impactos de uma maneira significativa no sistema linguístico.

O indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, e qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual. O ato individual de pronúncia de qualquer som torna-se um ato linguístico apenas na medida em que ele pertence ao sistema linguístico imutável em um dado momento e é indiscutível para o indivíduo (Volochínov, 2018, p. 157).

A língua é um sistema pronto, cabe apenas ao falante usá-la, ele não interfere na língua, que é um sistema imutável. A partir dessa centralidade no sistema, Saussure, o principal expoente do objetivismo abstrato, no entendimento do Bakhtin (2003) e de Volochínov (2018), defende que a língua (*langue*) que deve se constituir como objeto do estudo de um linguista, dado que ela é uma identidade coletiva e não é heterogênea, e não a fala (*parole*) que é heterogênea. Para Saussure (2006), a língua seria social e essencial, enquanto a fala é individual,

acessória e porventura pode se estabelecer de modo mais ou menos accidental. Ele reforça sua tese:

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação... A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1.º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2.º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações (Saussure, 2006, p. 22).

Ficou evidente nessa citação de que para o objetivismo abstrato, o sujeito concreto não faz parte da língua, que é um sistema pronto, independentemente do indivíduo real. Nesse sentido, o falante apenas a usa passivamente, sem interferir nela. Quando um falante intervém no sistema da língua é só para sua classificação, visando compreender como o sistema linguístico está constituído ou como funciona. Nessa mesma linha, a fala é uma prática firmada no desejo individual e na capacidade intelectual do sujeito, isso significa que, para essa perspectiva, a língua já está completa, restando a cada falante combinar suas estruturas para atingir seu propósito comunicativo. Aqui a importância do interlocutor e do contexto extraverbal não são tão determinantes para o êxito da prática linguística.

Volochínov (2018) também formulou quatro postulados que definem o pensamento linguístico do objetivismo abstrato:

- 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; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (Volochínov, 2018, p. 162).

Como se vê, nessa abordagem a língua está desvinculada da realidade social, assim, não se relaciona com a cultura nem com a história. Em outras palavras, a língua é um fenômeno completo em si mesmo e ela não se muda, porque é constituída por elementos normativos e idênticos. As leis linguísticas são objetivas, não permitem a interferência subjetiva das

consciências humanas e suas relações se estabelecem somente no interior do sistema linguístico. Os usos individuais dos falantes são apenas um pequeno deslize que, todavia, não têm impactos significativos no sistema linguístico. Em razão disso, Volochínov (2018) crítica severamente essa concepção:

De fato, o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele, não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica (por enquanto, admitiremos a sua existência) em um contexto concreto. O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto (Volochínov, 2018, p. 177).

O falante usa a língua por meio de um enunciado concreto. Esse uso não consiste em executar uma norma já estabelecida de modo idêntico em uma situação concreta da prática de linguagem, pois a grande questão não está na normatividade da forma usada, contudo no sentido adquirido naquele contexto discursivo. De outro modo, isso significa que, por exemplo, uma mesma forma linguística empregada em contextos diferentes, sem dúvida, suscitará sentidos diferentes. Por conta disso, o Círculo considera o enunciado como uma unidade real da interação discursiva, não a oração. O autor acrescenta:

Para um falante, não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta (Volochínov, 2018, p. 177).

O que importa para o falante é o objetivo linguístico que ele deseja atingir em uma situação concreta, não a identidade da forma linguística. A escolha linguística de um falante não é feita pensando na regularidade da forma, mas se aquela escolha daria conta naquela situação em que a interação está sendo feita. Nesse sentido, será impossível o enunciado produzido não ter relação direta com o contexto em que foi engendrado. Volochínov (2018) sintetiza a compreensão do Objetivismo abstrato sobre a palavra alheia, isto é, a negação da palavra do outro no discurso do falante.

- 1) O aspecto estável da identidade das formas linguísticas prevalece sobre a sua mutabilidade.
- 2) O abstrato predomina sobre o concreto
- 3) A sistematicidade abstrata prevalece sobre a historicidade.
- 4) As formas do elemento responderam sobre as formas do todo.
- 5) Ocorre a substancialização do elemento linguístico isolado, ao invés da dinâmica da fala

- 6) Uma palavra com um único sentido e ênfase, ao invés da pluralidade viva de seus sentidos e ênfases
- 7) A compreensão da língua como um objeto pronto, transferido de uma geração para outra.
- 8) A incapacidade de compreender a formação da língua a partir de dentro. (Volochínov, 2018, p.192).

Rebateu criticamente esses pontos, colocando a língua sempre na perspectiva dialógica. Para ele, a compreensão linguística não está no reconhecimento das formas idênticas, porém na significação que cada elemento adquire em um determinado contexto concreto. Além do mais, um enunciado monológico é simplesmente uma abstração, não faz sentido no processo concreto da interação linguística, porque a concretude do enunciado só é possível a partir da sua inserção na situação histórica. Por isso, o enunciado monológico não consegue estabelecer ligação com o contexto histórico.

Ainda defende que um enunciado depende dos outros enunciados para fazer sentido “... as formas de um enunciado inteiro podem ser sentidas e compreendidas apenas em comparação com outros inteiros na unidade de uma esfera ideológica” (Volochínov, 2018, p. 194). Se o enunciado for analisado isoladamente, sem relação com o contexto extraverbal será impossível sua compreensão. Diante disso, rejeita a substancialização da forma linguística, porque é impossível um enunciado se constituir de modo independente e sem se relacionar com o contexto histórico. Para ele, o sistema linguístico, isoladamente, não é capaz de se estabelecer historicamente, pois o sentido de um enunciado é determinado pelo contexto da sua produção.

Considerando esse aspecto, no entendimento do Volochínov, a língua não é um sistema pronto e imutável, transferido de uma geração a outra, dito de outra maneira, “a língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez” (Volochínov, 2018, p. 198). A língua não é um instrumento que uma pessoa usa simplesmente, mas é um elemento constitutivo do sujeito. Ele acrescenta que a realidade concreta da linguagem não é constituída pela abstração do sistema linguístico nem pela enunciação, porém “pelo acontecimento social da interação verbal, realizada com uma ou mais enunciações”. A partir desse posicionamento, formula seu ponto de vista sobre a linguagem considerando estes princípios:

- 1) A língua como sistema fixo de formas normativamente idênticas é só uma abstração científica que é produtiva somente para objetivos teóricos e práticos bem precisos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- 2) A língua está num processo ininterrupto de formação que se realiza através da interação verbal dos falantes.
- 3) As leis que regulam o processo de formação linguística não são absolutamente as leis psicológicas-individuais, mas não podem ser separadas da atividade dos falantes. As leis que regulam o processo de formação linguística são leis sociológicas.

- 4) A criatividade linguística não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra criatividade ideológica particular. Ao mesmo tempo, porém, a criatividade linguística não pode ser compreendida se se prescinde dos significados e dos valores ideológicos que a preenchem completamente. O processo de formação linguística, como qualquer outro processo gerativo histórico, pode ser percebido como uma “necessidade livre”, uma vez que tenha se transformado numa necessidade consciente e desejada.
- 5) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação enquanto tal se dá entre falantes. A enunciação individual (no sentido estrito do termo individual) é uma *contradictio in adjecto* (Volochínov, 2013, p. 129-130).

O sistema linguístico é apenas uma forma abstrata que tem potencialidade de estabelecer a interação, mas ela não representa a situação concreta da prática linguística, já que a situação extraverbal, que é um elemento constitutivo da linguagem, é imprescindível para isso. A língua não é um sistema pronto e imutável, está se constituindo ininterruptamente na interação dos falantes. As leis sociológicas que regulamentam a constituição da língua, não as leis psicológicas-individuais. A crítica linguística não deve ser desvinculada das valorações ideológicas formadas na sociedade em que os/as interlocutores/as da prática da linguagem estão inseridos/as. E, por fim, o enunciado é constituído por uma estrutura social, assim, não pode ser analisado de modo individual e descontextualizado.

Perante o que foi exposto, percebe-se que as duas tendências linguísticas abordadas e analisadas por Bakhtin e Volochínov colocaram a língua numa dimensão psíquica em que a capacidade intelectual do indivíduo é determinante para a efetividade da linguística. Além disso, negaram o contexto extraverbal na interação linguística, porque concebem a língua como um sistema independente em si mesmo, que não precisa da situação social para constituir o sentido.

Já o Círculo de Bakhtin coloca a língua numa perspectiva dialógica, estando seu processo de constituição em constante movimento, a partir dos usos dos sujeitos reais, inseridos nas situações concretas de comunicação. Assim, o Círculo considera as dimensões culturais, sociais, históricas, políticas e ideológicas da linguagem, conseqüentemente, nessa abordagem, o enunciado não deve ser analisado desconsiderando o contexto de sua produção e seu conteúdo ideológico.

Essa é a razão da escolha do Círculo de Bakhtin, sobretudo sua concepção dialógica da linguagem, para compreender nosso objeto de estudo, inserido no contexto da Guiné-Bissau, um ambiente multilíngue e multicultural, em que o português mesmo sendo uma língua oficial, porém não é a dominante. O entendimento da língua apenas como um sistema pronto e imutável seria muito insuficiente para a compreensão do nosso objeto nessa realidade linguística de extrema complexidade. Na próxima seção, abordamos o enunciado como unidade da interação

discursiva contrapondo-o à oração e à palavra, que são as unidades do sistema da língua, a discussão que nos ajudou a compreender a relevância do contexto extraverbal na prática linguística.

5.2 O ENUNCIADO A UNIDADE REAL DA INTERAÇÃO

O Círculo de Bakhtin formula sua compreensão da linguagem a partir do entendimento do enunciado como unidade real da interação discursiva, em oposição à oração e à palavra, que são os elementos do sistema da língua.

A língua como sistema tem uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem o direcionamento real na totalidade de um enunciado concreto (Bakhtin, 2016, p. 68- 69).

O sistema linguístico é constituído pelas unidades que direcionam a expressão formal, como aspectos lexicais, morfológicos (pronomes, formas pessoais dos verbos, construções sintáticas (diversos padrões e modificações das orações). No entanto, esses elementos só adquirem o direcionamento comunicativo se tornaram um enunciado concreto, sem este estatuto, não têm capacidade de expressar nada.

No tocante aos enunciados reais e aos falantes reais, o sistema da língua é de índole meramente potencial. E o significado da palavra, uma vez que é estudado por via linguística (a semasiologia linguística), só é definido com o auxílio de outras palavras da mesma língua (ou de outra língua) e nas suas relações com elas; só no enunciado e através do enunciado tal significado chega à relação com o conceito ou imagem artística ou com a realidade concreta (Bakhtin, 2016, p. 93).

O sistema da língua tem potencialidade interativa, todavia não representa efetivamente a relação comunicativa. Uma palavra da língua só é compreendida considerando outras palavras da mesma língua ou da outra língua, buscando compreender suas semelhanças, dado que, uma palavra não suscita a relação direta com o contexto concreto. Só o enunciado, a unidade da interação linguística, estabelece essa relação.

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios

enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (Bakhtin, 2016, p. 69).

A oração é uma unidade da língua esvaziada do contexto concreto, não é direcionada por ninguém, não causa uma resposta antecipada, não estabelece a cadeia dialógica nem possibilita alternância de vozes dos/as interlocutores/as da interação. Essas finalidades só são realizadas pelo enunciado, a unidade concreta da interação discursiva. Ainda a oração como unidade do sistema da língua pode se repetir incontáveis vezes:

{...}devemos admitir que qualquer oração, mesmo a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode se repetir: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação) (Bakhtin, 2016, p 79).

Por exemplo, a oração “eu te amo” pode repetir-se infinitamente, mas como um enunciado concreto, usada em um contexto real de uso da linguagem, será sempre irrepitível. Ela não será sempre direcionada para uma mesma pessoa: pode ser direcionada a uma namorada, a uma mãe, a um pai ou a um irmão. Pode ser dita numa festa de aniversário, em um velório, em um hospital etc. em cada situação de uso, terá um sentido próprio. Nessa ótica, o contexto extraverbal não representa apenas uma ambiência da prática linguística, é sua parte constitutiva. Por conta disso, o Círculo deu o contexto extralinguístico a grande importância numa prática social da linguagem.

Ainda, para Bakhtin (2003, p. 278), “a oração carece de capacidade de determinar a resposta; ela ganha essa capacidade (ou melhor, familiariza-se com ela) apenas no conjunto do enunciado”. A oração não tem um sujeito, isto é, não saiu na boca de ninguém, não tem um interlocutor concreto: não é direcionada a ninguém. Assim é impossível respondê-la. Por isso, o enunciado deve constituir a principal unidade da interação discursiva:

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva (Bakhtin, 2003, p. 289).

A oração e a palavra são apenas elementos da língua, somente fazem sentido dentro do sistema linguístico abstrato. Também só expressam um posicionamento quando adquirem o estatuto de um enunciado pleno em um contexto linguístico concreto. Ainda a oração como unidade do sistema da língua é esvaziada do elemento extralinguístico.

{...} A oração não se correlaciona de forma imediata nem pessoal com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com os enunciados de outros falantes, mas tão somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto (Bakhtin, 2016, p. 32).

A oração desempenha a função meramente linguística, carece do contexto extraverbal que é fundamental para a compreensão do enunciado, ou seja, é impossível compreender um enunciado analisando-o isoladamente sem considerar o contexto concreto. Além disso, o Círculo de Bakhtin não toma a palavra isolada como unidade da interação discursiva, pois, ela é esvaziada da bivocalidade, não suscita uma resposta, só pode desempenhar essa função se for um enunciado:

As palavras ‘belo’ e ‘sublime’ carecem de bivocalidade; a segunda voz só entra na combinação de palavras que se torna um enunciado (isto é, recebe o sujeito do discurso sem o qual não pode haver uma segunda voz). E uma palavra pode tornar-se bivocal se vier a ser uma abreviatura de enunciado (isto é, se ganha autor (Bakhtin, 2016, p. 78).

Enquanto a palavra, tal qual a oração, é esvaziada fora do contexto, dos sujeitos concretos, o enunciado reúne todas essas condições. “O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos penetram o enunciado também por dentro” (Bakhtin, 2016, p. 79-80). O elemento extralinguístico não pode ser visto como algo que está fora do enunciado, porque é constitutivo do enunciado que, sem ele, não existe, nem sua compreensão seria possível. Este exemplo a seguir confirma que a dimensão linguística é insuficiente no processo da interação e compreensão linguística:

Imagem 1-O contexto extraverbal como constitutivo do enunciado



Fonte: TNT.

Yuri Alberto, número 14 na imagem, não é jogador de vôlei, mas, jogador de futebol do Corinthians (Timão), o que torna impossível sua convocatória para a seleção brasileira de vôlei, assim, a imagem é uma montagem. Então qual é a natureza desse enunciado? Em 18 de setembro de 2023, Corinthians e Grêmio disputaram a partida atrasada da décima quinta rodada do primeiro turno do Brasileirão Série A. Quase no fim do jogo, o atacante Yuri Alberto, bloqueou uma bola dentro da área do Corinthians com o braço, porém o árbitro não marcou penalidade, nem o árbitro de vídeo (VAR) recomendou a revisão do lance.

Alguns dias depois, a Comissão de Arbitragem da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), a entidade que organiza o campeonato, reconheceu que deveria ser sinalizada uma grande penalidade. Desse modo, suspendeu a equipe de árbitro de vídeo desse jogo. Assim, esse post está ironizando, em tom de crítica, a falha da equipe da arbitragem nessa partida. Para o autor do post, agora o futebol virou vôlei, esporte no qual é permitido jogar com a mão, o que justificaria a não marcação da penalidade a favor do Grêmio. Quem desconhece esse contexto terá sua compreensão responsiva prejudicada, porque é fundamental estabelecer a relação dialógica com um enunciado, a partir de outros enunciados, no sentido de compreendê-lo. Por conta disso, Bakhtin (2016) ressalta que:

Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas, estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua (Bakhtin, 2016, p 92).

Nesse contexto, a palavra deve ser entendida como enunciado, pois ela, isoladamente, carece das relações dialógicas, só um enunciado pode estabelecer essas relações. De outro modo, as relações dialógicas só ocorrem na interação discursiva por meio dos enunciados concretos, jamais no sistema linguístico.

O dado e o criado no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.) (Bakhtin, 2016, p. 95).

O enunciado não é apenas uma expressão, é povoado de uma valoração que pode ser uma bondade, verdade, mentira, beleza, assim sucessivamente. Por isso, Bakhtin sublinha que não ouvimos uma palavra, pelo contrário, escutamos uma mentira ou uma verdade, dito por alguém em um determinado contexto concreto da interação discursiva. Ele reforça na citação seguinte que o enunciado é vinculado diretamente com uma realidade concreta:

Só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). Na língua existem apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas- e isso é o que mais importa para nós- de forma imediata com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação (Bakhtin, 2016, p. 98-99).

O enunciado não é uma unidade potencial da interação, é constitutivo da interação, é a partir dele que o diálogo linguístico se estabelece. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 41) ressalta que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. As orações e as palavras descontextualizadas, também como elementos do sistema da língua, não têm sujeitos reais.

O enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do ‘fluxo da língua’ ou ‘cadeia da fala’), mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido. (isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor- com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão responsiva que inclua em si o juízo de valor). A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica (Bakhtin, 2016, p. 103).

O enunciado não é uma unidade do sistema da língua, como a oração, a palavra e outros elementos linguísticos que só fazem sentido nesse sistema, é a unidade que estabelece a cadeia comunicativa de modo concreto. Em virtude disso, sem enunciado é impossível que ocorra a prática de linguagem. Também diferentemente da oração e da palavra, que não podem ser respondidas, um enunciado possibilita uma resposta concreta do outro. E sua compreensão só ocorre por meio de um ato ativo responsivo que o sujeito da interação antecipa, isto é, o enunciado é direcionado por um interlocutor. Além do mais, diferentemente das unidades do sistema da língua- a oração e a palavra, que são repetíveis - o enunciado, como unidade concreta da interação, é irrepitível, ou seja, jamais pode ser reproduzido: “as unidades da comunicação discursiva- enunciados integrais – são irreprodutíveis (ainda que possamos citá-las) e estão ligadas entre si por relações dialógicas (Bakhtin, 2016, p. 107). Exemplificamos essa questão com esta imagem a seguir:

Imagem 2-Exemplo da irrepitibilidade do enunciado.



Fonte: UFJF (junho de 2023).

Em 4 de maio de 2023, houve um episódio de racismo no restaurante universitário do Campus da universidade federal de Juiz de Fora. Em reação a esse fato, em 5 de maio do mesmo ano, a universidade emitiu uma nota informativa em que lê o seguinte: “a UFJF não aceita e não compactua com ações racistas ou que expressem qualquer outra forma de preconceito. Neste sentido, tem desenvolvido políticas afirmativas e de inclusão, assim como campanhas educativas”. Dias depois, a imagem acima e outras foram fixadas nas dependências da universidade, visando sensibilizar a comunidade universitária sobre a luta contra o racismo.

Diante dessa situação concreta, a UFJF produziu um enunciado, a imagem supracitada, com esta citação de Verinha Sfalsin, “não precisamos ser negros para lutar contra o racismo, só precisamos ser humanos”, querendo dizer que toda a comunidade acadêmica, negros e brancos, precisa se envolver na luta contra o racismo, porque esse é um problema que não é apenas dos negros, mas de toda a sociedade. Essa citação jamais deve ser vista como o mesmo enunciado produzido pela sua autora, porque, no contexto relatado, ele foi proferido por outros sujeitos, nesse caso, a UFJF e situado em um contexto concreto específico. Assim, a citação integra um novo enunciado que é toda a imagem, incluindo a parte verbal e não verbal.

Considerando dado o exposto nesta seção, neste trabalho o enunciado foi apropriado a partir do contexto da sua enunciação, visando compreender sua bivocalidade, a relação dialógica que estabelece com os outros, o seu interlocutor específico, o seu supradestinatário, a dimensão cultural, a social e a política. De outro modo, nossa análise considerou sua dimensão linguística e a extraverbal, que é também a parte constitutiva dele. Na próxima seção, abordamos o conceito do dialogismo, o núcleo da abordagem linguística do Círculo de Bakhtin e fundamental para compreender a concepção de linguagem lavrada pelo Círculo.

5. 3 DIALOGISMO: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM

Diferentemente do Subjetivismo individualista e do Objetivismo abstrato, que compreenderam o enunciado de modo monológico, em que o falante detém sua totalidade, o Círculo de Bakhtin, a partir do conceito de dialogismo, reestabeleceu o lugar do/a interlocutor/a na prática de uso de linguagem, considerando-lhe como um/a parceiro/a da interação discursiva.

Para essa abordagem teórica, o enunciado, a unidade concreta da linguagem, é caracterizado pelo seu caráter dialógico. Nesse sentido, “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (Bakhtin, 2016, p.61). Pelo contrário, está inserido dentro de uma esfera dialógica de construção discursiva.

Volochínov (2013) segue essa mesma linha argumentativa:

O significado da orientação da palavra para o interlocutor é de excepcional importância. Em substância, a palavra representa um ato bilateral. Ela vem determinada em igual medida seja *de quem ela provém quanto a quem ela é dirigida*. Esta é uma palavra própria enquanto *produto de uma relação recíproca entre falante e ouvinte*. Qualquer fala exprime ‘um’ na relação com o ‘outro’. No falar eu me conformo ao ponto de vista *de um outro*, ou seja, em última instância, ao ponto de vista da comunidade a que pertença. A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se uma extremidade desta ponte se apoia sobre mim, a outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum existente entre o falante e o interlocutor (Volochínov, 2013, p. 127).

A palavra é produzida a partir do reconhecimento de que existe um outro com quem se estabelece a interação discursiva, ou melhor, o/a interlocutor/a não recebe a palavra, pois pega uma outra extremidade dela, ele/a sempre está ativo/a na prática linguística. Ainda o falante antecipa a interpretação do outro no momento da produção da palavra. Essa antecipação permite-lhe adequar o seu modo de dizer considerando o outro, assim, este é determinante no processo da escolha linguística.

Quem é o falante? Ainda que a fala não lhe pertença inteiramente, sendo por assim dizer uma zona de limite entre ele e o interlocutor, todavia esta lhe pertence por uma boa metade. Existe um aspecto pelo qual o falante é indiscutivelmente o dono da fala e que, por tal aspecto, não lhe pode ser expropriada: o ato fisiológico da realização da fala. Mas a este ato, tomado em consideração como ato puramente fisiológico, não se aplica a categoria de posse (Volochínov, 2013, p. 127).

Do ponto de vista da produção, ou melhor, no que diz respeito à questão meramente fisiológica, o falante é dono da palavra, mas isso não representa sua posse em relação à palavra. De outro modo, em termos da produção, a palavra tem dono; já como signo sua posse é compartilhada, porque ela circula na cadeia discursiva a partir das relações sociais constituídas, até o uso meramente individual está inscrito neste âmbito maior.

Se não nos pretendemos no ato fisiológico da realização do som, mas aquele da realização da palavra como signo, o problema da posse se complica. A parte do fato de que a palavra como signo seja tomada de empréstimo pelos falantes da reserva dos signos existentes, a própria formulação individual de tal signo é inteiramente determinada pelas relações sociais. A própria individualização estilística da enunciação daquele que fala, de que trataram os discípulos de Vossler, é um reflexo das relações sociais em cuja atmosfera se constrói tal enunciação (Volochínov, 2013, p. 127).

Por exemplo, Itamar Vieira Junior é o autor do Torto Arado, o nome dele que consta na capa desse grande romance, ele que assinou a obra. Essa autoria precisa ser entendida apenas do ponto de vista fisiológico. No entanto, quando se fala na cadeia discursiva estabelecida, a obra não pode ser atribuída somente a Vieira Junior. Igualmente a interação entre os personagens está afirmada pelas relações dialógicas estabelecidas socialmente, ou seja, em um contexto mais amplo, nesse caso, o Brasil, em que a escravização e a desigualdade racial ainda atormentam a sociedade brasileira, em particular o povo negro. Volochínov vai ainda mais longe, o falante até depende das relações sociais para usar a palavra estilisticamente.

A palavra diálogo na perspectiva do Círculo de Bakhtin não deve ser entendida como algo relacionado com uma interação pacífica ou exclusivamente face a face:

O vocábulo ‘diálogo’ significa, entre outras coisas, ‘solução de conflitos’, ‘entendimento’, ‘promoção de consenso’, ‘busca de acordo’, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens. Não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergências ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto (Fiorin, 2006, p.24).

O dialogismo diz respeito às relações dialógicas estabelecidas nos enunciados, que podem ser de acordo ou de desacordo, de divergências ou de convergências, de aceite ou de recusa, assim por diante. Porque o enunciado reflete as diferentes visões do mundo que constituem nossa sociedade. Volochínov (2013) reforça essa posição:

O significado da orientação da palavra para o interlocutor é de excepcional importância. Em substância, a palavra representa um ato bilateral. Ela vem determinada em igual medida seja *de quem ela provém quanto a quem ela é dirigida*. Esta é uma palavra própria enquanto *produto de uma relação recíproca entre falante e ouvinte*. Qualquer fala exprime ‘um’ na relação com o ‘outro’. No falar eu me conformo ao ponto de vista *de um outro*, ou seja, em última instância, ao ponto de vista da comunidade a que pertença. A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se uma extremidade desta ponte se apoia sobre mim, a outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum existente entre o falante e o interlocutor (Volochínov, 2013, p. 127).

A palavra é determinada pela mesma medida tanto para quem a produz fisiologicamente bem como para quem ela é direcionada. Visto que, só é uma palavra quando estabelece uma relação recíproca entre o falante e o ouvinte. No momento da prática linguística, a percepção do outro me orienta, igualmente da comunidade em que estou inserido. Assim, a palavra é uma ponte em que o/a enunciadador/a pega uma extremidade enquanto o seu parceiro da interação

segura a outra, assim, a autoria da palavra precisa ser sempre compartilhada. Considerando essa questão, Bakhtin (2016) anuncia que qualquer signo linguístico é interindividual:

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da ‘alma’ do falante, não pertence só a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos, têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (Bakhtin, 2016, p. 98).

O enunciado não pertence apenas ao falante, que produziu a palavra fisiologicamente: ele desempenha um papel importante sobre o enunciado, entretanto, o ouvinte, como um parceiro fundamental da interação discursiva, também detém os direitos sobre ela. Além disso, aqueles cujos discursos estão contidos na palavra têm seus direitos. Relacionado a essa questão, Fiorin (2006) afirma:

Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (Fiorin, 2006, p. 19).

A palavra do enunciador não está somente dialogando com a palavra do outro, pelo contrário, a palavra do outro está contida na palavra do enunciador, porque é a partir do outro que o falante constitui sua palavra, que estabelece também a relação dialógica com as outras palavras, isto é, o discurso dos outros está “embutido” no nosso. O poema **Somos o Primeiro Mundo**, que consta no livro **O Canto dos escravizados**, da Paulina Chiziane, a escritora moçambicana vencedora do prêmio Camões, em 2021, a mais alta distinção da literatura em língua portuguesa, transcrito a seguir, é um ótimo exemplo para compreender esse argumento:

Somos o primeiro Mundo

Quem inventou a bússola e as coordenadas do globo
 Tinha inspiração suprema e buscava orientação da terra
 Mas outros, com intenções más, usaram esse conhecimento
 Para dividir, parcelar, hierarquizar o mundo e as raças

É tempo de banir a classificação irreal

Dos supostos poderosos que se querem sobrepor
 Quem disse que a obra de Deus pode ser classificada
 Catalogada, depreciada pela pequenez dos homens?

Nós, africanos, somos o primeiro Mundo
 Somos também o Segundo e o Terceiro
 Porque a terra gira redondamente
 E não se detém apenas num ponto

Somos o universo inteiro
 Somos o Ocidente, o Oriente e o Centro
 Onde converge a maior cobiça do mundo
 Somos sangue derramado no parto do futuro

Resistiremos às novas invasões
 Buscaremos, no passado, a força e a inspiração
 Ensinares ao mundo, a força e a inspiração
 Ensinares ao mundo a lição mais valiosa da História:
 Não é preciso matar gente para construir uma civilização (Chiziane, 2018, p. 62).

Esse poema ironiza, problematiza e reescreve a classificação dos países a partir do conceito do “desenvolvimento” e da “industrialização”. Essa questão fica evidente desde o título: “Somos o Primeiro Mundo”. Essa afirmação é uma resposta à afirmação de que “você são O Terceiro Mundo”, embora isso não esteja explícito no poema. Se alguém não tivesse dito que os países africanos são do Terceiro Mundo, a autora não escreveria um poema para rebater isso, porque não faria sentido. Por isso, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, se o enunciado não fosse dialógico seria impossível sua compreensão:

De modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel) (Volochínov, 2018, p. 178).

Não basta apenas reconhecer o enunciado para compreendê-lo, mas é preciso estabelecer uma relação dialógica com ele, a partir dos outros enunciados já produzidos anteriormente. O autor acrescenta:

Uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento (Volochínov, 2018, p. 179).

O reconhecimento de uma forma linguística é insuficiente para sua compreensão, porque o enunciado será sempre orientado por algo no exterior. Essa questão pode ser verificada neste trecho do conto **O pescador**, que consta no livro **Cantar do galo**, do escritor guineense Eliseu Banori:

O essencial era alimentar muitas bocas que tinha em sua casa. Três mulheres, doze filhos, três sobrinhos e duas sobrinhas, além da outra mulher que já mandou **pegar-bico**, que todo ano dava alguma coisa para manter fidelidade do compromisso tomado há muito tempo, se não correria risco de perdê-la. Isso ele bem sabia, por isso, nunca deixou faltar alguma coisa na casa dos pais dela (Banori, 2017, p. 93-94, grifo nosso).

Qualquer pessoa alfabetizada em língua portuguesa reconhecerá a forma linguística **pegar-bico**. No entanto, quem não é guineense ou não conhece a cultura guineense, por mais que seja alfabetizado nessa língua, não compreenderá essa forma linguística em um enunciado concreto, desconsiderando sua orientação social. Dado que, o sistema linguístico é simplesmente uma abstração, apenas o enunciado estabelece uma relação dialógica concreta com a realidade social. Nesse caso, a decodificação da forma linguística **pegar-bico** é insuficiente para sua compreensão, é imperativo saber também que socialmente significa pedir casamento de uma criança logo ao nascer ou ainda pequena. Nesse sentido, o Círculo de Bakhtin coloca a língua na dimensão histórica, social e cultural.

Fiorin (2006) dividiu o conceito de dialogismo em três partes: o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, o dialogismo como forma composicional e o dialogismo como princípio da constituição do indivíduo.

O dialogismo como princípio constitutivo da linguagem não se mostra fisicamente no signo linguístico, mas é compreendido a partir da relação de sentido estabelecida, isto é, por meio do enunciado subentendido:

A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os

enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição (Fiorin, 2006, p. 25).

O enunciado que, como elemento constitutivo da interação, estabelece sempre a cadeia discursiva. Também é constituído por diferentes vozes sociais, assim tornando um espaço de luta entre diferentes grupos da sociedade. Isso fica evidente no cartum apresentado na imagem 03.

Imagem 3-O dialogismo constitutivo



Fonte: Medium.com.

Recentemente, no cenário de polarização política que tem caracterizado o Brasil, a classe docente tem sido acusada de “doutrinação”. Noutras palavras, os/as professores/as têm sido acusados/as de serem parciais e atuarem deliberadamente em favor de uma ideologia denominada “de esquerda”. Isso tem dificultado o trabalho docente, ou seja, o/a professor/a não tem liberdade para realizar sua prática docente de modo independente, o que impacta negativamente a afirmação da profissão docente na sociedade. O cartum apresentado na imagem 3 dialoga com essa realidade, na qual setores da sociedade buscam interferir no trabalho do/a professor/a. Se não houvesse acusação de que os/as professores/as são doutrinadores/as, esse enunciado não seria construído, porque não faria sentido.

No cartum, a professora anunciou “Joãozinho tinha 12 laranjas e resolveu dividir com três amigos em quantidades iguais” ... um aluno rebateu “doutrinação comunista!!! Vou ligar pro meu pai! ”. Constata-se assim que a classe docente é acusada de doutrinação devido à preocupação de construir uma sociedade mais solidária, justa, equilibrada e democrática. Esse papel incomoda à classe dominante brasileira, que teme perder privilégios sociais. A interação entre a professora e o aluno expressa a polarização política entre a esquerda e a direita, no

Brasil: a professora seria da esquerda, que, no debate político, é acusada pela direita de desejar tornar o país uma nação comunista, modelo de estado que a direita considera retrógrado; o aluno representa a direita, que é contra o comunismo.

Por sua vez, o dialogismo como forma composicional se mostra fisicamente no signo linguístico, ou seja, “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro (s) no enunciado” (Fiorin, 2006, p. 32). O autor esclarece:

Isso é o que Bakhtin chama concepção estreita de dialogismo. Estreita não significa menos importante. Com esse adjetivo, o filósofo pretende mostrar é que o dialogismo vai além dessas formas composicionais, ele é o modo de funcionamento real da linguagem, é o próprio de constituição do enunciado. Essas formas de absorver o discurso alheio no próprio enunciado são a maneira de tornar visível esse princípio de funcionamento da linguagem na comunicação real (Fiorin, 2006, p. 33).

Na cadeia discursiva, os/as interlocutores/as podem usar os enunciados produzidos em outros contextos para reforçar suas posições ou também podem inserir nos seus discursos enunciados já produzidos anteriormente para discordar dos argumentos defendidos neles. Assim, marcam fisicamente as vozes dos outros nos seus discursos. O poema, *As leis de Deus*, de Paulina Chiziane, que também consta do livro *O canto dos escravizados*, explicita essa questão:

As leis de Deus

Os africanos conhecem os mandamentos da Lei de Deus

Mesmo sem os ter lido em Bíblia nenhuma

E conhecem-nos pela dor e sofrimento

Os que os pregavam diziam uma coisa mas faziam outra

1º... **“Adorar a Deus”...**

Para o escravo nunca haverá outros deuses para além

Do Deus da liberdade que o fez sobreviver à mais terrível tortura

2º ... **“Não idolatrar” ...**

Porque chamam idolatria à arte sagrada do escravizado

Quando esculpe os seus orixás, seus medianeiros

Se os invasores também fazem o mesmo?

Muitas religiões esculpem as imagens dos seus santos

Será isso idolatria?

3º... **“Não usar o nome de Deus em vão”...**

Os senhores do mar tomaram em vão o santo nome de Deus
 Usaram-no para colonizar e escravizar a África inteira
 Ainda usam o nome de Deus para usurpar o ser dos oprimidos
 4° ... **“lembra-te do dia de sábado”**...

Os invasores feriram esta lei
 Privaram os africanos da liberdade e repouso
 Esqueceram ainda que para Deus todos os dias são sábados
 Todo o ser humano deve viver a paz e o repouso de cada dia
 5° ... **“Honrar pai e mãe”**...

Como podia o escravizado honrar pai e mãe?
 Os invasores arrancaram os filhos do colo das mães
 Apagaram o nome, a terra, a memória, a história

Os descendentes dos escravizados procuram a pista dos pais
 Buscam incessantemente as raízes dos antepassados
 Onde encontrá-los se os senhores apagaram todos os rastros?
 Por isso alguns desenham o futuro com memórias inventadas
 6° ... **“Não matar”**...

Esta lei é a letra mais morta de todos os tempos
 Mataram pessoas, mataram também a natureza
 Mataram os sonhos e a felicidade de um continente
 Por que desobedeceram todos esta magna lei?
 7° ... **“Não adular”**...

Os invasores lutam ainda por adular o nosso ser
 Tentam fazer de nós outros e não nós mesmos
 Com filosofias inventadas adularam toda a nossa essência
 8°... **“Não furto”** ...

Furtaram-nos tudo
 A nossa terra, a nossa vida e os nossos sonhos
 9° ... **Não dar falsos testemunhos**...

Dão até hoje contra a África falsos testemunhos
 E espalham aos quatro ventos os mais abominável preconceitos
 10° ... **“Não cobiçar”** ...

Os invasores cobiçam ainda tudo o que é nosso

A nossa força, o petróleo, diamante e os solos...

(Chiziane, 2018, p. 96, 97-98, destaques nossos).

Logo no início do poema, o eu lírico afirma que os africanos são conhecedores dos mandamentos de Deus sem lê-los em uma Bíblia. No entanto, aqueles que se autodenominam conhecedores das leis de Deus, a ponto de ensiná-las às outras pessoas, nesse caso, os invasores citados em alguns versos do poema, são os que violam mais essas leis. Em alguns versos o eu lírico fez menção direta a “invasores”: “os invasores cobiçam ainda tudo o que é nosso. A nossa força, o petróleo, o diamante e os solos”. Acrescenta, “os invasores lutam ainda por adulterar o nosso ser. Tentam fazer de nós, outros, e não nós mesmos”. Na base disso, fica claro que o poema foi tecido no sentido de rebater e problematizar o discurso colonial assentado na ideologia religiosa, mas cujo fim visa a exploração do outro, isto é, o poema ironiza a hipocrisia de usar nome de Deus em vão, com o intuito de escravizar os africanos e explorar seus recursos.

Já o dialogismo como princípio da constituição do indivíduo demonstra que o sujeito se constitui na relação social com o outro. No entanto, Fiorin afirma que:

O sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais (Fiorin, 2006, p.28).

O sujeito não é assujeitado completamente aos discursos sociais porque não recebe passivamente esses discursos. Nesse processo ele encontra sua liberdade e seu inacabamento, bem como sua singularidade em relação aos outros sujeitos sociais. De outro modo, o sujeito não é um robô que a sociedade orienta como entender, sua singularidade é constituída diariamente a partir das diferentes práticas sociais de uso de linguagem de que participa. Exemplifico essa questão com este meu poema, *Sou negro*, publicado em 2015, na *Coletânea novos escritores*:

Sou negro

Dizem-me que sou negro

Mas não me arrependo!

Nasci negro, me aceito

É só sentir e curtir,
 Dizem-me que sou negro
 E não renego!
 Se negro for feio
 Sou negro e meio!
 Se for negro é cantar, viver e dançar
 Sou negro!
 Se for negro é ser livre
 Gritar e amar
 Sou negro!
 Se negro for peixe, sou mar
 Se negro for céu, sou luar
 Se negro for música, sou tambor
 Se negro for inverno, sou chama,
 Esta é a minha cor!
 Ser negro é tudo, ser negro é nada
 Sou negro, minha voz clama!
 Sou negro, meu sangue é negro
 Sou negro, meu cabelo é negro.
 Meu pensamento e minha alma são negros.
 Sou negro e tu?
 Có, 2015, p. 34).

Não sabia que eu era negro, só soube disso, quando cheguei ao Brasil, em 2014, para cursar o ensino superior. Na Guiné-Bissau, Vaz Pinto Có é meu nome de escola¹³, já Catem é meu nome de casa¹⁴, que é mais vulgar socialmente. Mal pisei no solo brasileiro, “Negão” virou também meu nome, eu dizia sempre que esse não é meu nome, mas não adiantava, quando saía na rua a chance de um sujeito me chamar assim era muito grande. Nesse sentido, a partir do outro sei que sou negro, assim constituindo minha consciência como negro, bem como a consciência de classe: o que acontece com um negro, por exemplo, nos Estados Unidos da América me afeta drasticamente.

¹³ Nome oficial de uma pessoa

¹⁴ Nome mais vulgar, ou seja, que uma pessoa é mais conhecida socialmente.

Escrevi esse poema que é meu primeiro texto literário, ainda muito inexperiente na textura literária, em que o eu lírico expressa com orgulho sua identidade negra. O ato de expressar uma identidade está relacionado a outro, porque, se não existisse o outro que desvaloriza minha identidade, não teria necessidade de afirmá-la, também não saberia que sou diferente. E essa minha diferença pode determinar meu lugar na esfera pública e social. É fundamental ressaltar que o dialogismo constitutivo do sujeito não diz respeito ao determinismo do meio sobre o sujeito, pelo contrário o sujeito se constitui nas relações dialógicas com outros sujeitos. Em outras palavras, a consciência negra de uma pessoa, fundamentada numa perspectiva antirracista, não depende apenas do meio em que essa pessoa está inserida, depende também das relações dialógicas em que se envolve e a posição responsiva adotada nessas interações.

O conceito do dialogismo, sobretudo os três níveis abordados por Fiorin (2006) nos permitiu compreender as práticas de leitura dos/as nossos/as interlocutores/as em duas dimensões: a específica e a ampla. Na dimensão mais específica como sujeito se relaciona com a leitura no contexto multilíngue guineense em que português, sua língua de formação, não é falada no dia a dia, visando se constituir como leitor e posteriormente, como formador de leitor.

Já na mais ampla, constatamos que a realidade da língua portuguesa na Guiné-Bissau tem impacto na formação de leitor nessa realidade e há dificuldades de imersão nas práticas de leitura literárias nos contextos familiar e escolar devido à ausência de políticas públicas que promovem à circulação da palavra literária nessas esferas. Assim compreenderemos com mais profundidade nosso objeto, dado que, nossos achados extrapolaram nossos objetivos. Na próxima seção, debruçamos sobre o conceito de responsividade, igualmente constitutivo da linguagem, conforme o Círculo de Bakhtin.

5. 4. RESPONSABILIDADE: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM

O Círculo de Bakhtin aborda o enunciado na perspectiva responsiva, reconhecendo a dimensão ideológica da língua que, nesse caso, não é um instrumento que serve apenas para expressar o pensamento, como considera o Subjetivismo individualista ou como um sistema fechado em si, utilizado para a comunicação humana, em conformidade com a definição de língua do Objetivismo abstrato (Bakhtin, 2003; Volochínov, 2018).

Considerando essa questão, Volochínov (2018, p. 182) anunciou que “a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato”. Visto que, o sistema linguístico em si não dá conta da prática da linguagem, o elemento

extralinguístico é imprescindível para a efetividade da interação discursiva. A imagem 04 a seguir usado por Saussure (2006) para ilustrar prática linguística nos ajuda a entender a crítica de Volochínov sobre essa abordagem teórica:

Imagem 4-Esquema de processo de interação linguística



Fonte: Saussure (2006, p. 19).

Na citação a seguir, Saussure descreve esse esquema considerando apenas a perspectiva psíquica e do sistema linguístico:

O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma delas, por exemplo A, onde os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los. Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente psíquico, seguido, por sua vez, de um processo fisiológico: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B: processo puramente físico. Em seguida, o circuito se prolonga em B numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente. Se B, por sua vez, fala, esse novo ato seguirá - de seu cérebro ao de A - exatamente o mesmo curso do primeiro e passará pelas mesmas fases sucessivas, que representaremos como segue (Saussure, 2006, p. 19).

A partir do conhecimento armazenado no cérebro, um sujeito transmite acusticamente uma mensagem a outro, este recebe essa mensagem, podendo também devolver uma resposta por meio desse mesmo mecanismo. Nesse processo não foi considerada a questão da construção do sentido baseado na inferência nem em outros enunciados, nesse caso, os anteriores, porque o contexto discursivo é pouco valorizado, é insignificante na prática de linguagem. Por isso, Bakhtin (2016) rebate essa definição estanque de ouvinte e o entendedor, formulada por Saussure, o principal expoente do Objetivismo abstrato.

Até hoje ainda existem na linguística burguesa ficções como o ‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016, p. 24).

A interação discursiva é sempre um ato ativo, tanto do falante quanto do interlocutor. Assim, este não recebe passivamente a mensagem transmitida pelo falante. Além do mais, a língua é muito mais que um simples código de comunicação, é uma prática social altamente complexa. Nesse sentido, jamais poderia ser compreendida considerando somente o sistema linguístico que sozinho se torna impotente para desencadear uma prática de linguagem. Ele acrescenta:

Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure) aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva- o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte (Bakhtin, 2016, p. 24).

O filósofo russo da linguagem não desconsidera a existência dos esquemas para representar o falante e o ouvinte, porém no entendimento dele, não representam a realidade da interação discursiva. Assim, essa representação é uma ficção científica. Tendo em conta que o ouvinte desempenha um papel ativo na comunicação discursiva: “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 25). O interlocutor não recebe uma mensagem transmitida pelo falante, pelo contrário, constrói sua compreensão a partir de uma relação ativa com o enunciado do falante e outros enunciados, sem isso sua compreensão seria impossível. No entendimento de Bakhtin (2016), para que um enunciado possibilita uma resposta precisa ter uma conclusibilidade, que não se verifica no sistema da língua, mas na dimensão social:

Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado. Para isso, não basta que o enunciado seja compreendido no sentido linguístico. Uma oração absolutamente compreensível e acabada, se é oração e não enunciado constituído por uma oração, não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível, mas ainda não é tudo. Esse tudo- indício da inteireza do enunciado- não se presta a uma definição nem gramatical nem abstrato-semântica (Bakhtin, 2016, p. 35-36).

Se o enunciado fosse constituído apenas pela dimensão linguística não suscitaria a resposta do outro. A forma linguística precisa ser correlacionada com a questão social, isto é, a situação real da interação discursiva. Sem isso, a oração deve ser vista como uma unidade da

língua que faz sentido somente na estrutura formal da língua. Ressaltou que o acabamento do enunciado, que possibilita sua resposta, é constituído por três fatores que são relacionados à composição orgânica do enunciado, ou seja, são constitutivos do enunciado: 1) " a exauribilidade semântica-objetal; 2) o projeto de discurso ou vontade do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero" (Bakhtin, 2016, p.36).

Por sua vez, Volochínov (2018, p.184) acrescenta que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. O enunciado é um processo contínuo, ou melhor, não se encerra com a última palavra dita por ouvinte ou por interlocutor no contexto discursivo real, há possibilidade de ele ser retomado em outro contexto, porém, quando for retomado se transforma em um novo enunciado, já que cada situação social é única, isso também torna o enunciado irrepetível. Faraco (2014) reforça:

[...] cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo; é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. E, ao mesmo tempo que responde (no sentido de tomar uma posição socioaxiológica), espera uma resposta (espera que outros assumam uma posição socioaxiológica frente ao dito) (Faraco, 2014, p. 59).

O enunciado, como signo linguístico, é uma resposta a outro enunciado, podendo constituir uma relação de concordância ou de discordância, sendo assim, um fio ininterrupto da interação discursiva sociocultural. Ao responder por meio de uma valoração do contexto social, também deseja que outros adotem uma posição ativa de modo socioaxiológico diante do que foi dito. A imagem 05 exemplifica muito bem essa questão:

Imagem 5-A importância da responsividade na interação linguística¹⁵



Fonte: (TNonline-UOL).

¹⁵ Disponível em: <https://www.google.com.br/search>, acesso em 10 ago. 2023

A imagem mostra uma pista de corrida em que um grupo de homens está correndo livremente, enquanto uma mulher atrás deles corre com um obstáculo, o que a coloca na situação de desvantagem em relação a eles. Nesse sentido, se percebe que a imagem tem uma vinculação direta com a realidade social, ou seja, a desigualdade de gênero está relacionada com o privilégio que a sociedade dá ao homem em detrimento da mulher. Se nossa sociedade desse um tratamento igual entre homem e mulher, essa imagem não faria sentido, porque nenhum sujeito adotaria uma posição ativa em relação a ela.

De outro modo, essa imagem como signo linguístico carrega uma posição socioaxiológica sobre a situação social que precisa ser combatida urgentemente. Essa valoração também pode desencadear a resposta ativa dos outros sujeitos que se preocupam com a desigualdade de gênero, até aqueles que negam o tratamento desigual entre o homem e a mulher podem também usar essa imagem ativamente para rebater o argumento defendido no sentido de manter o *status quo* em nossa sociedade.

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), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, 2003, p. 271).

A compreensão de um enunciado depende da tomada de uma posição ativa em relação a ele. Por exemplo, na interação face a face a compreensão responsiva não ocorre apenas quando o falante diz a última palavra, mas pode se dar desde a primeira, dado que o/a interlocutor/a, a partir do contexto compartilhado e de sua experiência como um sujeito social, infere o que seu/sua parceiro/a de interação deseja anunciar. É devido a isso que Volochínov (2013) afirma que o contexto é imprescindível para a constituição de qualquer enunciação:

Tudo nos mostra de maneira bastante convincente o papel importante que tem a situação na criação da enunciação. Se os falantes não estivessem unidos por essa situação, se não tivessem uma compreensão comum do que está ocorrendo e uma clara atitude a esse respeito, suas palavras seriam incompreensíveis, insensatas e inúteis. Graças ao fato de que para eles existe algo ‘subentendido’, pode realizar-se sua comunicação verbal, sua interação verbal (Volochínov, 2013, p. 173).

Se os/as interlocutores/as não observarem a situação de constituição da enunciação, seus enunciados, jamais seriam compreendidos, porque o entendimento de que existe um subentendido possibilita que ocorra a interação discursiva. O enunciado também não é direcionado apenas aos seus interlocutores imediatos, mas também para um supradestinatário:

Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra discursiva procura e antecipa. Ele é o segundo (mais uma vez não em sentido aritmético). Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico (Bakhtin, 2016, p. 104).

A responsividade é um ato constitutivo da linguagem, o ouvinte de antemão reconhece a existência de um destinatário concreto, a partir disso, costuma antecipar a compreensão responsiva desse parceiro da prática linguística. Além desse sujeito concreto da prática da linguagem, também existe um supradestinatário (o terceiro participante da interação discursiva), que nem sempre é um sujeito de carne osso, pode ser uma normativa social, bem como as concepções ideológicas concretas, que conseguem moldar o modo de dizer do sujeito na prática de linguagem. A imagem seguinte ilustra esse argumento:

Imagem 6-O enunciado como elemento interindividual.



Fonte: Painel exibido no campus da UFJF (junho de 2023).

O destinatário imediato desse enunciado é a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora e demais pessoas que terão acesso a ele. Alguns destinatários podem concordar com ele, reconhecendo a necessidade e a urgência de luta contra o racismo na UFJF, bem como na sociedade brasileira em geral, sem expressar isso verbalmente. Outros podem discordar, porque acreditam que não existe racismo, tudo é “mimimi”, vitimismo do povo negro, também sem rebatê-lo verbalmente.

Já o supradestinário é a criminalização do racismo e a concepção social que defende a tolerância e o reconhecimento da diversidade em nossa sociedade, sublinhando a necessidade de adotar as medidas concretas para combatê-lo. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o supradestinário pode determinar atitude do falante, ou seja, uma pessoa pode dizer verbalmente que é contra o racismo, mas no seu interior negar a sua existência, porque sabe de antemão que se expressar tal posição, poderia ser criticada pela sociedade e correria o risco de ser responsabilizada judicialmente. A partir desse entendimento, Bakhtin (2016) afirma que o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade concreta da interação discursiva. Nesse sentido, seu limite é determinado pela alternância entre os sujeitos da interação:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado- réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão (Bakhtin, 2016, p. 29).

Como já foi frisado, a resposta de um enunciado não ocorre apenas por um ato ativo verbalizado, também pode se dar de modo silencioso ou por meio de uma ação realizada, com uma efetiva compreensão. Por exemplo, em uma palestra, o moderador pode anunciar que será permitida a intervenção dos participantes para apresentar as dúvidas, perguntas e comentários, depois da fala do palestrante. No entanto, na prática, ocorre o diálogo em toda a fala do palestrante, os participantes concordam e discordam com que está sendo dito silenciosamente. Já o palestrante, a partir da leitura facial da plateia, pode antecipar os possíveis questionamentos, assim, reformulando seus argumentos no decorrer da apresentação. Isso demonstra que o parceiro da interação molda o modo da constituição do enunciado do falante e vice-versa.

Em resumo, o conceito de responsividade foi muito importante neste trabalho. Tendo em conta que nos possibilitou compreender como os/as professores/as em formação, em contexto multilíngue guineense, em que a língua da formação não é dominante, afirmam a posição responsiva responsável para se constituir como leitores e como essa realidade interferiu nas suas experiências de leitura, sobretudo no contexto escolar e familiar. Na seção seguinte, a última deste capítulo, apresentamos o conceito da ideologia, conforme Círculo de Bakhtin.

5.5 O CONCEITO DA IDEOLOGIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Como constatamos nas seções anteriores, o Círculo de Bakhtin posiciona a língua na perspectiva dialógica e responsiva em que o enunciado é a unidade real da interação linguística. Nesse sentido, a ideologia se torna também um conceito constitutivo do enunciado, porque não existe o enunciado esvaziado da apreciação valorativa.

De acordo com Faraco (2009), a ideologia é um conceito com incontáveis significados sociais. Especificamente no Círculo de Bakhtin, a ideologia é usada geralmente para se referir ao processo de produção do "espírito" humano, o que é denominado por outros teóricos de "cultura imaterial ou produção espiritual", que pode ser "herança de um pensamento idealista... e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista)". Ainda segundo ele, a ideologia é um termo que o Círculo usa para falar do "universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista) (Faraco, 2009, p. 46).

Considerando esse aspecto, anunciou que a ideologia não é um termo restrito ou negativo no Círculo de Bakhtin, então, é inadequado compreendê-la na acepção de "mascaramento do real", como ocorre em outras correntes marxistas. Ainda para ele, no Círculo o adjetivo ideológico, às vezes, costuma ser equivalente a axiológico. Tendo em conta que no Círculo, "a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo" (Faraco, 2009, p. 47), assim todo enunciado é ideológico.

O caráter ideológico do enunciado se manifesta em dois sentidos: " qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) ” (Faraco, 2009, p. 47). Diante disso, uma prática discursiva não visa transmitir somente uma mensagem, mas é uma forma de afirmar ou refutar um determinado posicionamento.

Por sua vez, Miotello (2018, p. 168) atirou que para o Círculo de Bakhtin formular sua concepção da ideologia, partiu do conceito do marxismo em que a ideologia é ‘falsa consciência’, ou seja, [...] “vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação dominar e manter o mundo como é”. Nesse entendimento, a ideologia é meramente a criação da classe dominante para manter seu projeto de poder, então não existem disputas

ideológicas visando à manutenção ou às transformações sociais que estão firmadas constantemente na sociedade.

Em razão disso, o Círculo não concordou integralmente com essa concepção da ideologia, assim colocaram em diálogo a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. A ideologia oficial é compreendida “como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” (Miotello, 2018, p. 168-169). O uso da combinação “relativamente dominante” evidencia que a ideologia oficial é dominante, mas não imutável ou permanente, pode ser desestabilizada pela cadeia discursiva tecida diariamente na sociedade. Enquanto a ideologia do cotidiano é definida “como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (Miotello, 2018, p. 169).

O autor acrescenta que Bakhtin e seu colegas não compreendem a ideologia “como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade” (Miotello, 2018, p. 168). Nessa abordagem, a ideologia não é construída solidamente pela classe opressora, para depois ser absorvida passivamente e integralmente pelo grupo oprimido.

De acordo com Volochinov (2013, p. 151), a ideologia do cotidiano é “todo conjunto de sensações cotidianas- que refletem e refratam a realidade social objetiva- e as expressões imediatamente a elas ligadas”. Essa ideologia é determinante para que nosso ato e nossa ação possam ter significados o que também impacta na constituição dos nossos estados “conscientes”.

Miotello (2018, p.174) exemplificou a ideologia oficial e a do cotidiano com o debate que está sendo tecido no Brasil com o intuito de estabilizar o sentido do casamento. As diversas formas de organizações familiares na sociedade brasileira apontam para existência de diferentes sentidos e modelos de casamentos, gerando discussão permanente sobre o “casamento de pessoas do mesmo sexo”. Nesse caso, o grupo dominante trabalha arduamente para consolidar “um sentido relativamente estável para ‘casamento’ (união entre duas pessoas de sexo diferente), enquanto os estratos inferiores da ideologia produzem uma multidão de sentidos e de realidades”. Na percepção dele, essa disputa constante entre diferentes grupos sociais contribui para que o conjunto ideológico de uma determinada sociedade se afirme como algo único e indivisível, e estando permanentemente em movimentação, porque, as mudanças estão sendo engendradas em diferentes esferas produtivas da sociedade. Esse movimento em cadeia

discursiva, que ocorre tanto na estrutura da sociedade como na interação interpessoal, é determinante para que a ideologia se estabeleça e se modifique nas relações ininterruptas tecidas entre as pessoas socialmente organizadas (Miotello, 2018).

Conforme Volochinov (2018, p. 181), o falante toma a palavra em um determinado contexto comunicativo ideológico, ou seja, nas relações de certos enunciados. Diante disso, jamais expressamos ou escutamos as palavras, porém “ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano”. Considerando isso, Volochinov (2018) critica a abordagem linguística do objetivismo abstrato que separa a língua de seu conteúdo ideológico, nesse caso, o enunciado não carrega a intencionalidade dos falantes nas situações reais da interação humana.

Ainda para Volochinov (2018), qualquer enunciado dito não traz somente um tema e uma significação, porém é povoado de posição avaliativa:

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, contedístico dessas palavras, mas também uma avaliação, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa não há palavra (Volochínov, 2018, p. 233).

A comunicação humana não é meramente uma descrição objetiva, é uma afirmação de uma determinada posição estabelecida em relação aos outros enunciados. Por isso, é impossível que o enunciado não seja constituído da ênfase valorativa, pois ele não nasce em um vazio, todavia está inserido em um contexto comunicativo concreto. Em outras palavras, o enunciado é orientado socialmente, como ficou explícito nesta argumentação do Volochinov:

A avaliação social tem uma enorme importância, mesmo em um enunciado com um sentido mais amplo e apoiado em um vasto auditório social. Apesar de essa avaliação não ser expressa adequadamente por meio de uma entonação, ela determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significantes do enunciado. Não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa (Volochínov, 2018, p. 236).

A avaliação é constitutiva do enunciado, não existe o enunciado sem apreciação valorativa, mesmo em uma situação linguística em que o enunciado tem sentido mais generalizado, sem um auditório específico e a posição avaliativa não foi determinada explicitamente através da entonação. No entanto, a escolha linguística e a sequência dos elementos trazem uma posição social.

Nessa direção, Volochínov (2018) afirma que cada elemento do enunciado não só traz uma significação, mas também é carregado de uma posição avaliativa. Nesse caso, somente os elementos abstratos (as orações e as palavras), que só fazem sentido no sistema da língua, são privados da apreciação valorativa. Por conta disso, Bakhtin (2016, p.48) ressalta que as palavras, como as unidades do sistema da língua, não têm dono e “em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. As palavras fora do contexto concreto do uso da linguagem são esvaziadas do posicionamento ideológico, só emanam apreciação avaliativa em uma situação discursiva.

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em certos enunciados individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado (Bakhtin, 2016, p. 53).

Ouvimos as palavras nas bocas das pessoas reais e são lidas também nos gêneros do discurso autênticos. Nessas práticas discursivas, elas não são ditas somente em uma perspectiva objetiva e neutra, mas carregam a intencionalidade dos seus autores. Portanto, cada palavra usada é única, já que o sentido de uma palavra não é universal, é específico, depende do contexto do uso linguístico. Nessa perspectiva, de acordo com Bakhtin (2016), qualquer palavra existe para o locutor em três dimensões:

Como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (Bakhtin, 2016, p. 53).

O primeiro aspecto da palavra para o falante está circunscrito na dimensão lexicográfica da língua, a que o locutor pode recorrer para usar em diferentes contextos discursivos. Já no segundo aspecto, a palavra funciona como uma unidade comunicativa que foi dita por um sujeito concreto, podendo também ser respondido pelo outro real; ali entra o terceiro aspecto, em que um indivíduo toma a palavra para rebater outra palavra dita também pela outra pessoa. Podemos exemplificar isso com a palavra “narrativa” que está em voga no contexto da disputa política no Brasil. Conforme o quadro 2 a seguir, o dicionário Houaiss *online* não trouxe nenhuma acepção em que esse vocábulo é relacionado à mentira, significa uma história, uma criação artística literária.

Quadro 2-Algumas acepções da palavra narrativa no dicionário Houaiss online.

<p>narrativa (1619 cf. <i>FLobCort</i>) substantivo feminino 1 ação, pro_esso ou efeito de narrar; narração 2 exposição de um a_onte_imento ou de uma série de a_onte_imentos mais ou menos en_adeados, reais ou ima_inários, por meio de palavras ou de ima_ens cf. cont_ranarrativa 2.1 _onto, história, _aso 2.2 LIT prosa literária (_onto, novela, roman_e etc.), _ara_terizada pela presença de persona_ens inseridos em situações ima_inárias; fi_ção 3 o modo de narrar 4 LIT o _on_unto das obras de determinado autor ou de uma determinada épo_a, de um país etc.; fi_ção <i><a n. de José de Alencar></i></p>

Fonte: elaborado pelo autor a partir do dicionário Houaiss online.

No entanto, no campo político a palavra narrativa é usada para rebater o discurso do outro, para dizer que o que ele disse não é verdade, ou seja, não é um fato, mas é simplesmente sua criação para deturpar uma verdade e com isso manipular a opinião pública. Portanto, a palavra “narrativa” é neutra como um léxico de um dicionário, porém essa neutralidade se perde quando ela saiu da boca de uma pessoa “de carne e osso”. Nesse sentido, Volochinov (2013) demonstrou que uma palavra pode ter sentido diferente, dependendo do contexto de uso e da entonação em que foi pronunciada:

Uma mesma palavra, uma mesma expressão, pronunciadas com uma entonação diferente, toma um significado diferente. Uma expressão depreciativa pode tornar-se carinhosa; uma expressão carinhosa pode tornar-se depreciativa. Uma palavra afirmativa pode ser uma pergunta – ‘sim’! E ‘sim’?- uma fórmula de pedido de desculpas pode se tornar uma demanda: ‘Desculpe-me, peguei seu abrigo’ e desculpe-me, este é meu abrigo’ (Volochinov, 2013, p. 175).

Os sentidos dicionarizados das palavras são apenas sentidos potenciais, mas não esgotam as outras possibilidades que uma palavra adquire na situação concreta do uso. Do outro modo, os sentidos das palavras não são dados a priori, brotam no contexto concreto da prática linguística. Nesse sentido, o próprio Volochinov (2013) define o léxico dicionarizado como uma palavra morta deitada sobre um papel branco, porque nessa situação ela não tem uma orientação social, ou melhor, não foi pronunciada por ninguém também não foi dirigida por ninguém. O autor reforçou seu argumento em relação à importância do contexto e orientação da palavra nesta afirmação:

Qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliativo*. De fato, quando pronunciamos ou escutamos uma palavra, não a percebemos mais como algo destacado e separado da realidade, que se auto-satisfaz, que tem um valor próprio autônomo, como um fenômeno puramente sonoro (como ocorre na poesia transmental). Nós percebemos propriamente aquela *realidade objetiva* (natural, histórica ou artística) *que a*

palavra reflete enquanto dela é um signo (Volochinov, 2013, p. 196-197, grifo do autor).

Na situação concreta da interação discursiva, os/as interlocutores/as não usam as palavras apenas para afirmar suas opiniões, mas fazem isso também para trazer um ponto de vista apreciativo de uma forma objetiva. Assim sendo, o sentido da palavra é indissociável do contexto da prática linguística.

Na mesma linha de pensamento, a oração, conforme Bakhtin (2016), como a unidade da língua, é neutra, não é constituída de uma posição avaliativa. Porque a oração não é dita por ninguém, também não é direcionada para ninguém, ainda é esvaziada do contexto comunicativo. Para o autor, só o enunciado está inserido em um contexto, tem sujeitos reais, ou melhor, saiu na boca de alguém e é orientado socialmente, podendo ser respondido pelo outro.

Por exemplo, um professor de português criou artificialmente a oração “Maria, você é linda!”, para exemplificar o conceito de vocativo. Essa oração deve ser entendida, nesse exemplo, só dentro do sistema da língua, serve apenas para uma análise morfológica ou sintática, mas é privada de uma posição ideológica. No entanto, em uma situação concreta de interação será carregada de uma posição avaliativa, como nesse contexto hipotético, imagine uma pessoa de nome Maria estivesse passando numa praça e uma conhecida dela, olhou-lhe profundamente e disse em voz alta “Maria, você é linda!”

Nessa realidade, “Maria, você é linda”! Deixa de ser uma oração e adquire o estatuto do enunciado, funcionando como a unidade real da interação discursiva, podendo abrir um fluxo comunicativo permanente. Nesse caso, “Maria, você é linda” em um contexto discursivo pode ser um elogio e no outro pode ser uma ironia, assim por diante. Diante disso, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a oração como unidade do sistema da língua se repete, enquanto o enunciado, como a unidade da interação discursiva, é irrepetível, em cada contexto discursivo tem um sentido único.

Neste capítulo apresentamos a concepção de língua do Círculo de Bakhtin. Para tanto, focamos nos conceitos de enunciado, dialogismo, responsividade e ideologia, em conjunto, representam o coração da definição da língua dessa perspectiva teórica. Para encerrá-lo, cabe sintetizar dois argumentos centrais que evidenciamos nesta travessia.

Primeiro, a língua é muito mais que um instrumento de comunicação, ou seja, não é um objeto que recorremos para fazer uma atividade, após essa tarefa, nos desfazemos dele até quando precisamos novamente. Na verdade, é uma parte integrante nossa, não nos separamos com ela, sobretudo nossa língua materna. Por isso, o Círculo defende que o ser humano se

constitui na/pela língua em relação com o outro, ou melhor, nos constituímos nas práticas sociais e culturais em que participamos ativamente.

Isso nos conduz para o segundo argumento, se a língua não fosse constitutivamente dialógica, o enunciado, a unidade real da interação discursiva, seria incompreensível, assim, não haveria a prática de linguagem. Assim sendo, o Círculo deu a grande relevância ao contexto extraverbal, este que torna o enunciado compreensível e irrepitível, bem como podendo ser respondido pelo outro. Considerando esse aspecto, consideramos a responsividade também como uma categoria constitutiva da língua, porque todo enunciado sempre há de responder outro e, conseqüentemente, a prática de leitura seria um ato responsivo-dialógico, essa compreensão costurou toda nossa análise. No capítulo seguinte, discutimos a perspectiva da formação docente adotada nesta tese.

6 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO: AS ABORDAGENS CRÍTICAS

Este capítulo, organizado em quatro seções, apresenta a concepção da formação docente defendida neste trabalho. Na primeira, discutimos a formação voltada à docência. Na segunda, propomos a formação docente firmada na responsabilidade que se desdobra na terceira seção em que abordamos a formação constituída permanentemente. E por fim, na quarta, discorreremos sobre a situação da formação do/a professor/a na Guiné-Bissau, a partir do nosso relato de campo.

6.1 A FORMAÇÃO VOLTADA PARA A DOCÊNCIA

Na literatura sobre a formação do/a professor/a, existem discussões sobre a formação voltada para a docência, que articula a teoria e a prática, permitindo que o futuro docente esteja em condições de contribuir para o desenvolvimento humano e intelectual dos educandos (Nóvoa, 2007, 2009, 2017; Bélair, 2001, Zeichner, 2010, Imbernón, 2011, Passos, 2016, Silvestre, 2016, Garcia-Reis; Silva, 2018, Magalhães; Barbosa, 2018, Sampaio; Santos, 2018).

Nóvoa (2009) propõe cinco aspectos fundamentais no processo da formação do professor: prática, profissão, pessoa, partilha e pública. Quanto à dimensão da prática, ressalta que a formação precisa se preocupar com a constituição do aprendizado dos/as alunos/as, a partir dos estudos de casos concretos e tomando a escola como ponto de referência para o trabalho escolar. Para isso, sublinhou a importância da reflexão no interior da profissão no sentido da prática seja transformada em conhecimento. Nessa abordagem a profissão docente não é enxergada como um lugar de transmissão do conhecimento, pois é também um espaço de produção do conhecimento profissional. Sobre esse aspecto, Nóvoa (2007) afirma que:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (Nóvoa, 2007, p. 14).

Os conhecimentos teóricos e metodológicos são fundamentais para a profissão docente. No entanto, esses saberes não tornam ninguém automaticamente um ótimo profissional, dado que, a profissão docente vai pôr além dos conhecimentos teóricos e metodológicos do ensino. Por conta disso, vale também aprender sobre os conhecimentos profissionais e constituir constantemente a identidade profissional.

Para Silvestre (2016), ainda existe uma fragmentação em relação à teoria-prática no processo de formação docente, devido à compreensão da docência como uma prática voltada para a aplicação das teorias e técnicas já prescritas. Nesse sentido, o lugar em que ocorre a formação docente, nesse caso a universidade, é mais valorizado que o espaço em que o/a professor/a desenvolve o conhecimento aprendido. Na mesma direção, os problemas que dizem respeito ao dia a dia da escola são resolvidos de modo instrumental, combinando os conhecimentos e as técnicas. Pimenta (1997) também é partidário da abordagem que defende a formação voltada para o exercício profissional:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (Pimenta, 1997, p. 6).

A docência não é uma atividade burocrática, isto é, o/a professor/a não recebe mecanicamente, na universidade, os conhecimentos e as técnicas de ensino, para depois, usá-los na sua atuação profissional. Por isso, na formação docente, é importante preocupar-se com o exercício docente do futuro professor.

Em relação à profissão, Nóvoa (2009) defende a constituição da docência no interior da profissão, buscando adquirir a cultura profissional, considerando as experiências dos/as professores/as mais experientes que terão um papel imprescindível na formação dos mais novos. Para tanto, os/as docentes precisam ser principais atores na formação dos seus pares, ou seja, para Nóvoa (2009, p. 5), essa segunda proposição significa “devolver a formação de professores aos professores. A frase pressupõe que os professores terão sido afastados dos programas de formação. E, de facto, assim é”. Diante disso, propõe a criação de um “entrelugar” para se cuidar da formação docente:

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um ‘entrelugar’, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (Nóvoa, 2017, p. 1116).

A formação docente não é apenas da responsabilidade da universidade, embora não se negue sua importância. Entretanto, advoga-se a favor da criação de um espaço que permita uma relação harmônica entre a universidade, as escolas e as políticas públicas, igualmente entre os profissionais da universidade, os/as professores/as das escolas e demais profissionais da educação para decidirem sobre o caminho da formação docente.

Em relação a essa questão, Zeichner (2010), a partir do conceito do terceiro espaço, propõe a criação de espaços híbridos, na formação inicial, que integram os/as docentes do ensino superior, da educação básica, o conhecimento profissional e acadêmico. No entanto, sem hierarquização desses saberes, visando constituir novas perspectivas que visam contribuir para o aprendizado dos/as professores/as em formação. Para o autor, essa proposição defende a existência de uma conexão permanente entre a universidade e a escola no processo da formação, indo além do modelo tradicional em que a escola é vista apenas como um lugar da aplicação do conhecimento. Além do mais, isso pode estabelecer uma relação mais democrática e dialética entre o conhecimento constituído no meio acadêmico e profissional e aquele construído em âmbito do trabalho docente na escola.

Já Imbernón (2011) afirma que a competência profissional, fundamental em toda prática do processo educativo, será constituída a partir da relação dialógica estabelecida pelos docentes durante o exercício profissional. Em virtude disso, argumenta que a profissão docente necessita de um conhecimento pedagógico próprio, ter um comprometimento ético e moral e compartilhar a responsabilidade com outros atores sociais, visando que a docência não se torne uma profissão firmada praticamente na dimensão técnica de “especialistas infalíveis” que limitem apenas em transmitir os saberes acadêmicos.

No que se refere à dimensão da pessoa, de acordo com Nóvoa (2009), a formação docente precisa cuidar dos aspectos pessoais relacionados à profissão docente, se dedicando em trabalhar a capacidade de se relacionar e de se comunicar a partir do tacto pedagógico. Nesse sentido, ressalta que:

[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (Nóvoa, 2009, p.6).

Como se vê, existe uma dialética entre a dimensão pessoal e profissional do professor, ou melhor, o docente não se separa daquilo que ele é durante sua prática educativa. Nesta passagem, o educador reforça esse argumento:

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (Nóvoa, 2009, p.7).

O conhecimento técnico e acadêmico voltado para a atividade docente não esgotam toda possibilidade de ser um/a professor/a. Por isso, é relevante dar o devido cuidado à dimensão pessoal e profissional do professor, isto é, considerar “a pessoa-professor e o professor-pessoa” em uma perspectiva constitutiva.

Em relação à partilha, Nóvoa (2009) adverte que a formação docente considere o trabalho em equipe, as iniciativas coletivas voltadas para a profissão e dando a relevância aos projetos educativos escolares. Acrescenta que o trabalho docente é uma atividade complexa que requer ser aprofundada a partir das discussões tecidas nas equipes pedagógicas. Não obstante, ressalta que a iniciativa coletiva na profissão docente não é integrar as competências individualizadas. Pelo contrário, é desenvolver uma cultura docente assentada nas formas coletivas de produção dos sentidos.

[...] A ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009, p. 7).

A escola como um espaço coletivo de formação voltada para o exercício profissional precisa possibilitar diálogo permanente entre os profissionais para que troquem as experiências sobre a profissão e, conseqüentemente, tornar essas experiências em conhecimentos profissionais. Ainda em relação à importância da partilha, Passos (2016) apresentou a trajetória de um grupo de formação docente formado a partir do Programa Observatório da Educação/Capes/Inep.

Esse grupo é constituído por docentes experientes e iniciantes, que lecionam a disciplina de matemática no ensino fundamental; os discentes de licenciatura em matemática e pedagogia; os/as estudantes de Pós-graduação em educação matemática, em educação e discentes do mestrado profissional em Formação de formadores/as. Por meio dessa experiência, afirmou que os grupos formativos colaborativos preocupados com as práticas educativas são espaços potentes para a constituição da formação. Por isso, defendeu a existência de espaços colaborativos que visam qualificar a experiência profissional dos/as docentes, dado que, servem como um espaço contínuo de aprendizado.

Por sua vez, Sampaio e Santos (2018) discutem a relevância da experiência para a constituição de um modelo profissional e de que forma essa experiência ajudaria na estruturação de um plano de formação. Em face disso, defenderam a integração entre a formação inicial e continuada, sublinhando a importância de existirem nos cursos de formação inicial os espaços

que permitam a participação dos/as professores/as em atuação, com o intuito de contribuírem efetivamente na formação dos futuros professores.

Quanto à dimensão pública, Nóvoa (2009) defende a construção de um princípio de responsabilidade social na formação docente, possibilitando a comunicação pública e contribuindo para que o profissional participe no ambiente público da educação. Já, Nóvoa (2017) reforçou sua proposta para a formação docente defendida em Nóvoa (2009), propondo cinco posições que o professor deve afirmar como um profissional: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Em relação à disposição pessoal que visa levar o/a professor/a em formação a aprender a ser professor/a. Na percepção do autor, ser docente significa passar da predisposição para a disposição pessoal. Assim, sublinha a necessidade da existência dos lugares e tempos que contribuem para o trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução. Ainda demonstrou a importância do acompanhamento, da reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia que o futuro docente ingressa no ensino superior. No entendimento dele, ingressar em um curso superior voltado para uma profissão humana, como a medicina e o ensino, é diferente que ingressar em outro curso qualquer. Desse modo, é necessário conhecer os propósitos dos candidatos, seus perfis e suas predisposições para exercer a profissão docente.

No que diz respeito à interposição profissional, Nóvoa (2017) ressalta que o docente em formação precisa manter contato desde cedo com a profissão, relacionando de modo ativo com outros profissionais e compreender o funcionamento das instituições escolares. Reforça que se costuma dizer sobre a relação entre as universidades e as escolas, porém, é preciso também existir relação entre os docentes do ensino básico, que devem ter o estatuto de formadores, e os professores em formação. Tendo em conta que, embora os docentes das escolas estejam nas escolas, ficam, às vezes, ausentes na prática formativa, isso dificulta o contato entre os professores em exercício e aqueles em formação.

Em razão disso, acrescenta que a instituição universitária é decisiva e insubstituível. Não obstante, precisa ser completada com a atividade concreta dos docentes nas escolas. Nessa perspectiva, a universidade não é a única instituição da formação, a escola é também um lugar importante para isso, não menos relevante que a universidade. Nesse sentido, na percepção do Nóvoa (2017), a formação inicial deve ser um período em que o futuro docente aprende a constituir sua posição como professor/a, principalmente aprendendo a se sentir como um docente.

No que se refere à composição pedagógica, para Nóvoa (2017) o docente em formação deve aprender a agir como professor. Ressaltou que cada professor é único, assim, cada um precisa construir seu modo particular de ser professor/a, constituindo sua própria composição pedagógica. Nessa situação o conhecimento profissional, caracterizado por ele como terceiro conhecimento, precisa ser considerado, senão, corre-se o risco de valorizar apenas o conhecimento pedagógico e das disciplinas.

Quanto à recomposição investigativa, conforme Nóvoa (2017), a formação docente precisa possibilitar uma renovação e recomposição da prática pedagógica, tanto na dimensão pessoal como na coletiva. Para tanto, sublinha a necessidade de os/as docentes fazerem pesquisas, visando compreender as particularidades das instituições escolares e da atividade docente. A questão central, para o autor, não é a investigação conduzida no exterior da profissão, contudo é a forma que a profissão integra a pesquisa no interior da sua rotina, procurando desenvolver a cultura da reflexão no âmbito profissional, assentada na análise sistemática da atividade docente e em colaboração com outros docentes. Portanto, afirma que uma profissão deve “registrar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas” (Nóvoa, 2017, p. 1129).

Em relação à exposição pública, se refere à necessidade de o docente aprender a intervir publicamente como um/a professor/a. Para Nóvoa (2017), à docência exige assumir uma posição na profissão, todavia é fundamental também adotar uma posição no espaço público sobre as temáticas educativas e, conseqüentemente, contribuir na formulação das políticas públicas. No entendimento dele, para adotar essa posição é de extrema importância uma preparação voltada para a construção de uma visão crítica, que deve ser construída desde a formação inicial.

Por sua vez, Magalhães e Barbosa (2018), ao discutirem especificamente a formação de professores/as de língua portuguesa, abordaram a elaboração e (re) criação de materiais didáticos na formação inicial e continuada para explorar os saberes que os bolsistas e o supervisor aprenderam no desenvolvimento de projetos escolares para o ensino do português no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Para as pesquisadoras, a elaboração de materiais didáticos na formação docente pode possibilitar o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, dado que os/as docentes em formação ou em exercício realizam as práticas conscientes e reflexivas relacionadas às diferentes questões que dizem respeito à docência. Nesse sentido, defendem a imersão do futuro professor no contexto escolar:

A familiarização com as rotinas da escola, a reflexão crítica sobre a própria prática, a análise dos procedimentos didáticos com a possibilidade de (re) planejamento só é possível se o discente puder permanecer ao longo de um tempo na escola, o que certamente contribuirá para a compreensão do que realmente significa um ensino de LP calcado numa perspectiva discursiva da linguagem (Magalhães; Barbosa, 2018, p. 207).

A formação precisa integrar a teoria e a prática, principalmente enxergar ambas como uma unidade, assim, dando ao docente em formação a possibilidade de imergir na realidade escolar com o intuito de realizar as atividades que contribuem para a compreensão do ensino do português fundamentado na abordagem discursiva da linguagem. Ainda sobre a formação de docentes de língua portuguesa, para Garcia-Reis e Silva (2018), a formação inicial precisa permitir que o futuro docente desenvolva sua capacidade linguística por meio dos gêneros discursivos, como base da prática de linguagem. A partir desse aspecto, defendem a formação docente preocupada com o trabalho do futuro professor:

[..] Defendemos que, no texto do projeto pedagógico de um curso de formação de professores, deverá constar o tratamento dos conteúdos a serem objeto de seu trabalho futuro e a transposição desses conteúdos para o espaço da sala de aula da educação básica, bem como também o tratamento de saberes didáticos-metodológicos, discussões sobre as relações entre professor e alunos, de políticas sobre o campo educacional e de ensino de língua, dentre outros (Garcia-Reis; Silva, 2018, p. 68).

A formação deve abordar os conteúdos que serão objeto de ensino na educação básica e dar atenção sobre como esses conteúdos podem ser ensinados. Nessa perspectiva, a formação inicial não serve apenas para o aprendizado das teorias que fundamentam a prática docente, é momento também de aprender sobre a docência.

Bélair (2001) pesquisou o processo de estagiários da pedagogia da faculdade de educação da universidade de Ottawa, no Canadá. Nesse contexto, o estágio é compreendido como um momento importante da constituição do aprendizado profissional, não um período de testar as teorias aprendidas na universidade. A partir dessa compreensão, os eixos do conteúdo da formação foram elaborados reconhecendo a autonomia do estagiário:

- A aprendizagem é definida como um processo organizado pela pessoa que aprende;
- O ensino é definido como uma ação de comunicação orientada no sentido da transformação do aprendiz em sua formação;
- A formação implica a necessidade de se autoavaliar e de se questionar regularmente sobre suas ações para compreender seu sentido;
- As competências a serem adquiridas pelos estagiários dizem respeito à classe, à sociedade, às disciplinas, mas também ao aluno e a si mesmo (Bélair, 2001, p. 61).

Como se vê, o futuro professor é provocado a organizar seu processo de aprendizado, assim, sendo protagonista da sua formação. O ensino é orientado para possibilitar a transformação do professor em formação. Ainda a autoavaliação e o questionamento são levados em consideração com a finalidade de permitir que o futuro docente compreenda os sentidos das suas práticas educativas. Por isso, afirmou que a formação docente precisa ser realizada pensando na complexidade da profissão docente e orientada para a prática:

O ofício de professor é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos. As formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática. Disso decorre uma grande distância entre uma formação acadêmica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, dando, assim, a impressão de um eterno recomeçar (Bélair, 2001, p. 64-65).

As teorias aprendidas no processo da formação devem ser ancoradas na realidade concreta, com o intuito do/a professor/a poder usá-las posteriormente para fundamentar e construir sua prática docente. É nesse âmbito que a formação inicial será útil para o trabalho escolar. Ainda relacionado a essa questão, o autor reforça:

[...] o aprendizado de um ofício complexo como o ensino, deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria. Tal forma de articulação proposta implica, então, uma alternância entre o centro de formação e a escola; implica, sobretudo, que cada formador suscite em seu próprio meio a emergência de aspectos teóricos ligados às problemáticas vividas pelo estagiário (Bélair, 2001, p. 65).

No processo formativo existe uma dialética entre teoria e prática, assim o conhecimento docente precisa ser constituído a partir de um diálogo permanente entre a universidade e a escola, pois ambas têm a obrigação de exercer um papel importante na formação do futuro professor. Além disso, cada docente formador/a deve criar os espaços formativos em que sejam debatidas as questões teóricas problemáticas experienciadas pelos estagiários durante suas práticas educativas nas escolas.

Em síntese, percebemos que a formação inicial é o período para o futuro docente vivenciar e experienciar as práticas voltadas para o trabalho docente. Por isso, sua imersão na escola é totalmente indispensável, considerando que a escola é também um lugar para aprender sobre a profissão docente, sobretudo para construir o conhecimento profissional. Nessa perspectiva, ela deixa de ser o espaço de aplicação do conhecimento adquirido na universidade para se constituir também como um lugar de formação. Na próxima seção, discute-se a afirmação da posição responsável no processo da formação docente.

6.2 A FORMAÇÃO INICIAL FIRMADA NA RESPONSABILIDADE

A partir do que foi abordado na seção anterior, ficou evidente que a formação pautada na racionalidade técnica é insuficiente para o exercício profissional, já que a docência não é um trabalho burocrático. Nesse sentido, nesta tese, defendemos a perspectiva da formação docente firmada na responsabilidade, visando à imersão do/a professor/a na docência desde o primeiro momento que ingressou na universidade. Em nosso entendimento, quem anseia ser docente precisa se comprometer em imergir na profissão docente, dado que é impossível afirmar a posição docente estando fora da docência.

A formação docente firmada na responsabilidade não significa que o/a professor/a deve ser responsável por todos os problemas educativos. Os/as docentes não são “super-homens” nem “super-mulheres” que podem solucionar tudo, como ressalta Nóvoa (2017). Até a complexidade dos problemas educacionais requer a participação de toda a sociedade, não apenas deles/as. Pelo contrário, o/a professor/a em formação precisa se comprometer com a constituição do seu conhecimento profissional em diálogo com os outros e agir desde cedo como um docente. De outro modo, no exercício profissional, ele/a não pode estar indiferente em relação a sua sociedade nem em relação ao aprendizado do/a aluno/a, uma vez que não há álibi na existência humana (Bakhtin, 2010).

A qualidade da educação não depende somente da qualidade da formação docente, mas considerando o/a professor/a como um ator imprescindível no processo formativo. A qualidade da sua formação, sobretudo seu engajamento de modo responsável, pode ter impacto positivo na sua atuação profissional e, conseqüentemente, contribuir para o aprendizado do/a aluno/a, quem tem o direito de aprender. No livro, *Por uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin critica a dimensão filosófica baseada no teorismo, pois, para ele, é impossível existir um ato responsável no interior do mundo teórico:

Qualquer espécie de orientação prática da minha vida é impossível no interior do mundo teórico: é impossível viver nele, impossível realizar ações responsáveis. Nesse mundo eu sou desnecessário; eu sou essencialmente e fundamentalmente não-existente nele. O mundo teórico é alcançado através de uma abstração essencial e fundamental do fato do meu ser único e o sentido moral desse fato — ‘como se eu não existisse’ (Bakhtin, 2010, p. 10).

O mundo teórico não possibilita o agir responsável, porque o ato responsável precisa ser orientado para a prática. Ainda no mundo teórico, um sujeito pode ser indiferente, enquanto no ato responsável é impossível ser indiferente, visto que a responsabilidade na perspectiva bakhtiniana é um dever, não é uma opção, isto é, alguém pode adotá-la ou não. Por isso, chamou

atenção sobre o equívoco de colocar o ato-ação real na dimensão cognitiva do sujeito.

Uma instância ainda mais grosseira de teoreticismo é a tentativa de incluir o mundo da cognição teórica do Ser unitário na capacidade do ser psíquico. O ser psíquico é um produto abstrato do pensamento teórico, e é totalmente inadmissível conceber o ato-ação do pensamento real como um processo psíquico, e então incorporá-lo no Ser teórico com todo o seu conteúdo (Bakhtin, 2010, p. 11-12).

Enquanto o ser psíquico representa abstração do pensamento teórico, o ato-ação aponta para a concretude, volta-se para o mundo real, é dirigido para o outro, jamais é uma abstração construída exclusivamente na cognição individual. Nesse sentido, é inconcebível considerar o ato-ação no interior do pensamento psíquico do sujeito. Ele reforça esse argumento na passagem seguinte:

O evento único do Ser não é mais algo que é pensado, mas algo que é, alguma coisa que está sendo real e inescapavelmente completado através de mim e de outros (completado, *inter alia*, também na minha ação de conhecer); ele é realmente experimentado, afirmado de uma maneira emocional-volitiva, e a cognição constitui apenas um momento desse experimentar-afirmar (Bakhtin, 2010, p. 13).

Um ato não é um pensamento, é uma ação concreta que implica a existência do outro. Portanto, deve ser realizado responsabilmente, orientado para a prática e considerando um lugar único do outro, ou seja, o espaço que ele ocupa, jamais pode ser ocupado por ninguém. Devido a isso, ele afirmou que a participação responsável precisa ser antecedida pela compreensão, caso contrário o ato será realizado irresponsavelmente:

Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo (Bakhtin, 2010, p. 18).

Um ato responsável não deve ser realizado intuitivamente, porque um ato só pode ser responsável se o sujeito compreender o papel dele naquele determinado contexto concreto. Nesse sentido, uma formação responsável é quando o docente entende o papel que assumirá na sua sociedade, sobretudo ter um compromisso inquebrável com o aprendizado do/a aluno/a. De outro modo, o/a docente em formação precisa se responsabilizar, futuramente, em contribuir para que o/a discente passe do eu empírico para o eu epistêmico (Charlot, 2006), ou melhor, como o conteúdo ministrado pode ajudar o/a aluno/a a ler e compreender o mundo de uma maneira inteligente.

Sobre essa questão proposta por Charlot (2006), Corsino comenta:

O conhecimento escolar precisa fazer sentido para quem da escola participa para fazer a diferença em suas vidas. A passagem postulada por Charlot implica na tomada de consciência dos sujeitos do seu próprio processo de

apropriação de conhecimentos, da produção de sentido neste processo, da compreensão de tais conhecimentos podem alterar sua relação com o mundo. Mas a passagem se faz nos processos interativos, em colaboração com sujeitos mais experientes capazes de partilhar sentidos e discutir novos conceitos (Corsino, 2015, p. 414).

O conhecimento científico deve contribuir para que o/a aluno/a amplie sua visão do mundo e participe ativamente no processo de construção da sua sociedade. Por isso, a autora defende uma didática responsiva, que visa mobilizar o outro a tomar uma posição em relação ao aprendizado. Bakhtin (2010) adverte que para um ato ser responsável, o sujeito deve enxergar sua obrigatoriedade em relação ao ato, isto é, em relação ao outro:

Um ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatória (dever-ser) unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada como também sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado (Bakhtin, 2010, p. 43).

Assumir um papel é insuficiente para que um ato seja responsável, é preciso também reconhecer a obrigatoriedade de tomar aquela posição naquele contexto. Desse modo, por exemplo, para um docente participar ativamente na constituição do aprendizado do/a seu/a aluno/a, de antemão, precisa reconhecer sua obrigatoriedade em relação a isso, senão sua atitude pode se tornar apenas uma opção, não é um dever. Ainda para Bakhtin, um ato precisa ser responsável porque o sujeito é único e insubstituível:

Eu sou real e insubstituível, e, portanto, devo realizar minha unicidade. É em relação a toda a unidade real que meu único dever surge do meu lugar único no Ser. Eu, o um e o único eu, não posso em nenhum momento ser indiferente a (parar de participar de) minha inescapavelmente, obrigatoriamente única vida; eu preciso ter meu dever (Bakhtin, 2010, p. 42).

Compreender minha insubstituibilidade na existência é determinante na tomada de uma posição responsável. Tendo em conta que, é nesse lugar único e real que assumirei meu dever em relação ao ato, quer dizer, em hipótese nenhuma, posso ser indiferente com o outro, dado que no lugar que estou para ajudá-lo, ninguém mais pode estar neste mesmo espaço naquele momento. Por sua vez, Sobral (2019), um estudioso bakhtiniano, anunciou que a responsabilidade é uma dimensão da vida como um ato concreto, ela não é uma categoria imaginária da vida.

A responsabilidade está vinculada à vida-como-ato, como sucessão de atos de nossa atividade; ao agir, torno-me responsável. Não cabe nessa proposta o tecnicismo, o tecnicismo ou o dever-ser como categoria formal superior que determina a verdade, a validade moral dos atos concretos, porque as

obrigações morais não decorrem da verdade lógica das regras morais, mas da assunção da responsabilidade pelos nossos atos (Sobral, 2019, p. 44).

Viver é uma ação, então a responsabilidade é constitutiva da vida. Nesse sentido, em cada circunstância, um sujeito deve agir responsabilmente. De outro modo, a ação humana não deve ser empreendida a partir da perspectiva teórica ou técnica em que o sujeito não reconhece sua obrigação com o outro. Levando em conta que, na abordagem bakhtiniana, o dever não é uma categoria meramente formal, mas é fincada na concretude, sua existência é fundamentada na prática.

Com base nisso, compreendemos a docência como um ato, não como uma prática teórica executada em um local isolado sem existência do outro. Essa questão reforça que a formação docente precisa ser firmada na responsabilidade para que a prática docente como um ato seja realizada considerando a dimensão ética responsável em que a indiferença seria totalmente negada. Já Freire (2019a) afirma que a educação é uma maneira de intervenção no mundo:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outras dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 2019, p. 96).

A educação pode estar a serviço do grupo dominante, sendo um instrumento de manutenção das suas ideologias, assim fazendo com que as aspirações da classe oprimida sejam impossíveis de serem alcançadas. Além do mais, a educação pode ser fundamental para questionar as verdades absolutas, contribuindo para a mudança social. Desse modo, o pedagogo brasileiro critica educação pautada na neutralidade, quer dizer, aquela que acredita na indiferença:

Neutra, 'indiferente' a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas de reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência (Freire, 2019, 96-97).

A educação como um projeto social precisa contribuir para o progresso da sociedade. Por isso, não pode se dedicar apenas à tarefa de reproduzir a ideologia do grupo do poder nem também somente desmascarar essa ideologia, deve ir por além dessas dimensões, sobretudo aspirar uma transformação coletiva e libertadora em que o sonho do oprimido não seria um dia ser opressor. Nessa perspectiva, Freire (2001) sublinha a importância da responsabilidade para uma atividade humana:

Qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de electricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos (Freire, 2001, p. 44).

Tal como Bakhtin, Freire compreende a responsabilidade como um dever, ambos negaram a indiferença do ato, ninguém tem álibi na existência, viver significa afirmar um compromisso com outro. Nesta passagem, o patrono da educação brasileira reforça seu argumento em relação à importância do agir responsável na prática educativa:

Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora (Freire, 2001, p. 44).

É impossível existir uma educação libertadora que não se pautar pela responsabilidade. Desse modo, não existe antagonismo entre a educação para a libertação e a responsável, as duas são indissociáveis. Corsino (2015) compartilha essa perspectiva, ao defender uma educação que assume uma obrigação com o outro:

A educação como ato ético, estético, político implica num compromisso com o outro, consigo mesmo, com a sociedade. Não é algo que se faça burocraticamente, que dependa apenas de um elenco de conteúdos ou de receitas prescritivas, mas é algo que se dá na relação com o outro, que inclui muitos saberes e também afeto, compromisso, comprometimento, busca, curiosidade, desejo de conhecer/ aprender, ampliações (Corsino, 2015, p. 412).

A educação é uma prática que se dá em relação ao outro, assim obrigatoriamente, necessita de assumir um dever com outro, visando contribuir para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal. Nóvoa (2007) também demonstra essa preocupação da educação com o outro, ao afirmar que a escola deve centralizar sua prática na aprendizagem:

A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas (Nóvoa, 2007, p. 6).

Colocar a aprendizagem no centro da prática educativa, significa que o docente precisa assumir uma obrigação em relação à constituição do seu próprio aprendiz e do seu aluno.

Considerando essa questão, à docência deve ser intencional (Nóvoa; Alvin, 2021), tencionar sempre a mudança social. Freire (1987) ressalta que o mundo não é um objeto parado no tempo, mas está sendo construído a cada dia, por isso, é relevante intencionar constantemente o progresso social.

Por meio do que foi exposto, podemos afirmar que uma formação inicial responsável, pensando na inserção na carreira docente, compreendendo o papel social da docência, buscando adquirir múltiplas experiências sobre a profissão docente, pode ter impacto positivo no exercício profissional do futuro docente. Na seção seguinte, nos debruçamos sobre a constituição da docência permanentemente para amarrar nosso argumento em favor de uma formação firmada na responsabilidade com a profissão docente.

6. 3 A FORMAÇÃO DOCENTE FIRMADA PERMANENTEMENTE

Bakhtin (2003) ressaltou a importância de existir a integração entre a ciência, a arte e a vida, as três dimensões da cultura humana. Além do mais, constituem a própria unidade do sujeito. Nesse âmbito, à docência é uma formação humana constituída permanentemente e inseparável da vida. Esse entendimento é coerente com o contexto multilíngue da Guiné-Bissau, uma pátria em que a oralidade está presente no processo formativo humano, a partir de contação de histórias: contos populares, fábulas e lendas, práticas lideradas comumente pelos homens-grandes¹⁶ e as pelas mulheres-grandes¹⁷, as bibliotecas vivas das comunidades africanas. Desse modo, nessa realidade, antes do/a futuro/a docente ingressar no ensino superior, já está munido/a de experiências que podem ser objeto de ensino e, conseqüentemente, contribuir para a formação pessoal e intelectual do/a seu/a futuro/a aluno/a. Por exemplo, alguns dos nossos entrevistados tiveram oportunidade de vivenciar essa experiência. Neste enunciado, o interlocutor 10 comentou a importância da prática de contação das histórias na sua vida:

P¹⁸- Como você avalia essa prática né para seu desenvolvimento tanto humano ou acadêmico por aí? Essa experiência que você teve no passado né, na sua infância, como você avalia essa prática para o seu desenvolvimento?

I¹⁹- Ajudou muito, essa prática aaaaah ajudou muito, bastante eeee acho que contribuiu fortemente para desenvolver a minha imaginação a minha imaginação, porque sempre o meu irmão, os meus irmãos pediam lição de moral das aquelas histórias, contavam e depois perguntavam o que o que vocês acham disso? Se fosse vocês, o que fariam nessa posição? (A entrevista com o interlocutor 10, em 07/02/2024).

¹⁶ Anciões

¹⁷ Anciãs

¹⁸ Em todo este trabalho P. significa pesquisador

¹⁹ Em toda esta tese I. significa interlocutor/a.

Esse enunciado revela que nessa prática havia uma mediação, quer dizer, após cada história, os irmãos deles queriam que falassem da lição de moral e se estivessem naquela posição como procediam. Por isso, acredita que essa experiência ajudou significativamente no desenvolvimento da sua imaginação. Neste enunciado seguinte, reforçou esse argumento:

I- E até agora mesmo no ano propedêutico para análise de de poemas, por exemplo, para fazer para fazer também alguns comentários literários eeeee não me criava muito problema, não me criava muito problema, porque eu já vinha fazendo isso, não não, embora eu tenha feito isso da outra forma, que é de uma história oral assim

P- HUUUUUM

I- Mas aqui é mais a parte de escrita, de comentário, fazer resenha e tudo mais, mas não não me criou, não me criou problemas, porque eu vinha fazendo isso, contribuiu fortemente, contribuiu (A entrevista com o interlocutor 10, em 07/02/2024).

Esse interlocutor acredita que a prática de contação de histórias teve impacto positivo na sua performance no contexto acadêmico. Ele não tinha dificuldades em relação à interpretação dos poemas ou para comentar os textos literários nem para fazer as resenhas literárias, pois, já tinha experiência semelhante com a literatura oral. O que mostra no ambiente guineense, a literatura oral pode ser ponto de partida para introduzir os/as discentes no mundo da literatura escrita. Eu também fiquei com essa mesma sensação na graduação, sempre me dei muito bem nas disciplinas de literatura, sobretudo nas discussões dos textos literários. Talvez minha experiência com a literatura oral na infância tenha contribuído para isso. Ainda sobre a relevância da literatura oral para a educação, o interlocutor 4 também comentou:

P- Como você avalia essa experiência de contação de histórias para sua vida profissional e pessoal nesse caso?

I- Bom, eu pude agora perceber que aaah, dantes como eu não tinha quem pudesse me esclarecer tudo, mas eu pude, pelo menos, perceber que há alguma coisa que nós não costumávamos, pelo menos, de sermos atribuídos, por exemplo, de dizer você é lobo. Porque lobo é um personagem típico nesse caso, mal começando a história, nós logo consideramos que lobo é uma pessoa burra, quer dizer, um animal burro. Então nós não queríamos nada com ele, isso nos ajudava também em algumas questões, imagine só, quem não quer já, que não queria agir como lobo, logo, aliás, ele vai querer agir como a lebre, nesse caso, ter mais a inteligência em como de agir, nós fazíamos isso (A entrevista com o interlocutor 4, 05/02/2024).

Como se vê, agora, o interlocutor compreende que a contação de histórias, nesse caso, as fábulas guineenses que ele se beneficiou na sua infância, era uma prática formativa, a finalidade era educar as crianças, ou melhor, para que tenham sempre atitude da lebre, jamais a do lobo. Em virtude disso, não queriam ser lobo, porque este era um animal burro. Em relação à dimensão profissional, comentou:

I- E profissionalmente também isso vem ajudar-me muito na, em como desconsiderar algumas ações e escolhemos umas. Porque bom, eu percebi e nesses últimos tempos, embora eu tivesse percebido isso antes, de que eu estou mais ligado às questões morais. Alguém, uma vez que, alguém me disse assim “você nunca fala e não ensina nada”, porque eu sempre mesmo as minhas reflexões que eu escrevo, eu sempre tento trazer uma narrativa para depois terminar com algumas questões morais. Por isso, eu gosto mais de escrever crônicas do que qualquer outro gênero narrativo que é levar alguém a pensar e a refletir. Então essas questões ajudaram-me bastante, ajudaram-me bastante, levaram-me, pelo menos, a tentar adequar algumas coisas na minha vida e tentar também orientar algumas pessoas, que sempre foi um hábito meu (A entrevista com o interlocutor 4, em 05/02/2024).

Nosso interlocutor relata que está muito ligado à moralidade, esse apego, veio da experiência de contação de histórias que ele teve na infância. Isso demonstra que ao chegar à formação inicial os futuros docentes de língua portuguesa trazem um vasto repertório cultural constituído pela tradição oral em outras línguas. Esse conhecimento precisa ser considerado na formação inicial para a docência, porque podem usá-lo de uma forma mais sistematizada nas suas práticas docentes. Diante disso, neste trabalho, não vimos a formação inicial como o início da formação.

No entanto, antes do meu ingresso no ensino superior, pensava que havia um conhecimento guardado na universidade, nesse caso, ela seria a única instituição formativa, quem nela ingressa adquiriria esse saber para, posteriormente, como egresso aplicá-lo na escola. Além do mais, desconhecia a diferença entre o curso e a formação, ou melhor, não sabia que não havia tempo determinado para a formação, visto que nossa sociedade está em constante mudança, assim o aprendizado precisa ser contínuo.

De outro modo, a formação se constitui permanentemente, enquanto o curso se configura em um tempo determinado, portanto, uma pessoa termina um curso, jamais a formação. Com o passar do tempo, percebi a complexidade da formação docente, sobretudo que a docência não é apenas uma prática técnica e racional (Nóvoa, 2017, Silva, 2016, Reis; Magalhães, 2016). Considerando esse aspecto, Nóvoa (2001) compreende a formação docente como um processo contínuo:

A formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada (Nóvoa, 2001, p.2).

A formação docente não termina com a colação do grau na universidade. Prossegue durante o exercício da docência, já que o/a professor/a precisa se autoformar sempre para melhorar sua prática. Nóvoa (2001), demonstrando que o trabalho docente está por além da dimensão pedagógica, apresenta duas competências relevantes para o exercício da docência: a competência de organização e a de compreensão do conhecimento. Na primeira, à docência não é vista como um ato de transmissão do conhecimento:

O professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. Há aqui, portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens, do que eu designo, a organização do trabalho escolar e esta organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor (Nóvoa, 2001, p. 2).

A atividade docente é um trabalho da organização de aprendizagem. Não se limita somente a instituição escolar, também se configura no âmbito maior, porque nessa perspectiva, à docência não se restringe à abordagem do conteúdo pedagógico programado para ser trabalhado na escola. Freire (2019a) compartilha esse mesmo entendimento, ao criticar a prática que reduz o ensino à transmissão do conhecimento e acrescenta que o papel do docente como quem ensina não é de adquirir um conhecimento, dominá-lo muito bem, em seguida, transferi-lo diretamente para a cabeça do/a aluno/a:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2019, p.47).

O papel ativo e responsável que o/a discente precisa assumir no processo de construção do seu próprio aprendizado não pode ser negligenciado pelo/a docente. Além disso, o dever do/a professor/a, como quem foi dado/a a responsabilidade socialmente de ensinar, visa oferecer as possibilidades concretas para que o educando construísse seu próprio conhecimento. Nóvoa e Alvin (2021) também questionaram o entendimento que reduz um/a professor/a a um mero um aplicador do conhecimento. Por conta disso, ressaltaram a importância do/a docente se afirmar como construtor/a do processo de aprendizagem, ou seja, se engajar para conceber as práticas educativas que engendram o aprendizado.

Em relação à dimensão de compreensão do conhecimento, Nóvoa (2001, p. 3) afirma

que “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula”. O domínio do conteúdo não garante automaticamente ótimo exercício da profissão docente, pois o/a professor/a precisa ser capaz de refletir, repensar, problematizar, permanentemente, visando melhorar sua futura prática docente.

Em Freire (2019a, 2019b), constata-se a indissociabilidade entre o ensinar e o aprender, o/a docente não só ensina, também aprende, o/a aluno/a não apenas aprende, também ensina. Neste sentido, o/a educador/a precisa responsabilmente se colocar como quem também necessita de aprender, quer dizer, compreender que socialmente foi dado/a a ele/a o papel de ensinar e o/a aluno/a o de aprender, todavia no ponto de vista de construção do conhecimento, ambos ensinam e aprendem. A partir desse entendimento, Freire (2019a) ressalta que ensinar exige ter noção de inacabamento, o/a docente em formação inicial não sairá na universidade pronto para, em seguida, como profissional exercer a prática docente:

Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (Freire, 2019a, p. 49-50).

O patrono da educação brasileira enfatiza a necessidade de autoformação no processo de constituição da docência, sobretudo avaliar criticamente sua prática docente e pensando em possível mudança. Isso pode contribuir para que o/a docente se mobilize e se engaje em busca constante do aprendizado, pensando em agregar as outras possibilidades que possam enriquecer sua prática docente e, conseqüentemente, facilitar a construção do aprendizado do/a discente.

Em face disso, a formação poderia ser pautada na dimensão dialógica em que o formando necessita da colaboração do outro, em particular os profissionais mais experientes, para a afirmação da sua posição como docente. Bakhtin (2010) sublinha a relevância da interação no processo de construção do conhecimento, principalmente para a compreensão do objeto do conhecimento:

Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito: na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica (Bakhtin, 2010, p. 83).

A exposição do conteúdo escolar é insuficiente para desencadear o aprendizado, este é um ato da compreensão responsiva, ou melhor, não há aprendizado sem a compreensão. Nesse

sentido, é relevante que o/a professor/a constitua sua formação para poder exercer sua prática docente na perspectiva dialógica, visando contribuir para que o/a aluno/a, como quem tem o direito de aprender (Corsino, 2015), participe ativamente na constituição do seu aprendizado. Por sua vez, Nóvoa (2017) demonstrou a necessidade de o futuro docente ser levado a conhecer profundamente à docência desde a universidade, sobretudo os desafios dessa profissão. Considerando esse argumento, enumera três dimensões fundamentais para a constituição da docência.

A primeira dimensão é o desenvolvimento da vida cultural e científica. O/a docente precisa constituir seu repertório cultural: na arte, na ciência e na literatura. Por exemplo, para ele, quem não lê teria dificuldade de mobilizar seus/suas alunos/as para que sejam leitores/as. Lajolo (2011) compartilha esse mesmo entendimento, quando sublinha que para um docente participe ativamente na constituição leitora do/a aluno/a, primeiramente, deve se constituir como um leitor. Em razão disso, a formação inicial precisa ser enxergada, para o futuro docente, como um momento importante para imersão na prática docente a fim de vivenciar as práticas concretas relacionadas com a profissão.

De acordo com Imbernón (2011), o futuro docente precisa ter o conhecimento sólido na dimensão científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal para exercer a prática educativa considerando toda sua complexidade. Ainda nesse processo, assumir uma atitude reflexiva embasada na flexibilidade e com devido rigor, isto é, suas decisões pedagógicas deveriam ser fundamentadas com o propósito de não cair na contradição de “ensinar a não ensinar”, muito menos de não se comprometer com a questão social e política que implica toda prática educativa.

A segunda dimensão é a ética, de acordo com Nóvoa (2017), a ética profissional diz respeito ao comprometimento do/a docente com a construção do seu conhecimento e do seu modo de agir como profissional. Por isso, ressalta que a ética, no contexto da docência, deve ser atrelada ao trabalho docente, principalmente quando o/a professor/a se engaja no processo de educação de todos os educandos. Para isso, a posição docente precisaria ser firmada na pedagogia do encontro, à docência que visa construir uma humanidade comum, enxergando o outro como parceiro (Nóvoa; Alvin, 2021). Igualmente compreender a escola como um espaço de construção do conhecimento por meio do ensino e, ao mesmo tempo, como um lugar de cuidar do outro.

Na terceira dimensão, para Nóvoa (2017), o/a docente deve se preparar para agir na situação de incerteza e imprevisibilidade:

É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como

isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder aos dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (Nóvoa, 2017, p. 1122).

No exercício da prática docente é imprescindível a flexibilidade para lidar com as questões inesperadas. O planeamento é importante, porém ele pode não dar conta em um determinado contexto. Desse modo, o/a professor/a precisaria de encontrar alternativas para poder exercer sua atividade sem fugir da sua responsabilidade. Na seção seguinte, debruçamos sobre a realidade da formação docente no contexto guineense, principalmente no cenário desta investigação.

6. 4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA GUINÉ-BISSAU: UM RELATO DE CAMPO

A discussão engendrada nas seções anteriores deste capítulo nos permitiu compreender que a formação docente está por além da dimensão técnica. Nesse sentido, precisa ser firmada permanentemente e responsabilmente, considerando a existência do outro, a posição responsiva da futura aluna, que vive em um mundo singular, bem como levar em conta as questões históricas e políticas que atravessam a profissão docente em cada realidade. Foi por meio dessas premissas que tecemos esta seção, visando compreender as particularidades do contexto guineense no que se refere à formação docente.

O estado português, através da lei nº 277 e 278, de agosto de 1914, da administração civil e financeira das províncias ultramarinas, caracterizou o povo das antigas colônias em “civilizados” e “indígenas”. Segundo Balde (2013), o sistema de ensino na Guiné-Bissau nessa época era organizado a partir dessas denominações, categorizado em ensino rudimentar e elementar. O ensino rudimentar funcionava com projeto de civilizar os “indígenas” para que pudessem se relacionar na sociedade colonial. Enquanto as escolas elementares, destinadas aos “civilizados”, trabalhavam a leitura, a escrita e a conta. Os docentes das escolas elementares eram formados em Portugal e enviados para a Guiné-Bissau, já os das escolas rudimentares, nas missões religiosas no país.

Já em 1961, ele ressaltou que o governo português aboliu o estatuto de indigenato nos países colonizados por Portugal, permitindo assim que seus nativos pudessem adquirir a nacionalidade portuguesa. Em consequência disso, o sistema de ensino foi uniformizado, agora sendo denominado de ensino oficial, extinguindo as denominações “ensino rudimentar” e “elementar”. Entretanto, a educação continuou tendo como objetivo “desafricanizar” a

população local. Por isso, era firmada na pedagogia autoritária, voltada para a submissão ao colonizador branco e em que imitar seu modo de vida seria a única forma de se progredir socialmente (Ocuni Cá, 2000).

Essa nova era da educação colonial trouxe o imperativo de ampliar o sistema de ensino em relação à alfabetização e, conseqüentemente, a necessidade de formar os docentes. Nesse sentido, em 1966 foi criada a Escola de Formação de Professores de posto “Arnaldo Schultz”, em Bolama, a região insular, situada na província sul da Guiné-Bissau e, em 1972, a Escola do Magistério Primário, em Bissau. Ambas as instituições formavam os docentes para atuarem no ensino básico (Balde, 2013).

Até 1973, o ano em que a independência unilateral da Guiné-Bissau foi proclamada em Madina de Boé, praticamente não havia escolarização no país. Apenas 1% da população tinha um ensino elementar e havia somente uma escola secundária, o liceu Honório Barreto, atual liceu Nacional Kwame Nkrumah²⁰, fundado em 1958, porém 60% dos estudantes eram europeus (Davidson, 1975 apud. Ocuni Cá, 2000). A percentagem do povo escolarizado nessa época contou muito com a contribuição do ensino desencadeado nas zonas libertadas entre 1963 e 1973 pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Essas escolas adotavam a pedagogia da revolução, visando retomar a cultura local que estava sendo devastada pela educação opressora colonial (Ocuni Cá, 2000).

Já o ensino superior não existia, até 1960, só 11 guineenses tinham uma formação, feita em Portugal, com a intenção de servirem ao regime colonial no país (Davidson, 1975 apud. Ocuni Cá, 2000). Por exemplo, Amílcar Lopes Cabral, líder da luta de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, fazia parte desse grupo. Depois da sua formação como engenheiro agrônomo em Portugal, foi enviado para servir ao regime colonial na Guiné-Bissau, trabalho que lhe permitiu estabelecer relação com a população e, conseqüentemente, liderou a fundação do PAIGC em 1956 e em 1963 foi iniciada a luta de libertação dos dois países.

Assim, após a independência, foi constatada a necessidade de ampliar os números dos docentes para cumprir o objetivo de democratização do ensino no país. Nesse contexto, foram criadas algumas instituições públicas de formação docente: Escola Normal Amílcar Cabral, em Bolama, fundada em 1975, antiga Arnaldo Schultz, e Escola Normal 17 de Fevereiro²¹, localizada em Bissau, fundada em 1977. Recentemente, em 2017, foram criados três Centros de formação de professores: Domingos Ramos, em Bafatá, Domingos Mendonça, em Cacheu,

²⁰ Líder de independência de Gana.

²¹ 17 de fevereiro é o dia nacional dos professores da Guiné-Bissau.

e Serifo Fall Camará, em Buba. Essas cinco instituições formam os docentes para primeiro e segundo ciclo (1ª a 6ª) do ensino básico. Enquanto a Escola Superior Tchico Té, fundada em 1979, forma os professores para o terceiro ciclo do ensino básico (7ª a 9ª) e para o ensino secundário (10ª a 12ª) via geral. E a Escola nacional da educação física e desporto, situada em Bissau, forma os docentes para ministrarem as disciplinas da educação física no ensino básico (1ª a 9ª) em todo território guineense. Esse cenário mostra que, até 2016, existiam somente quatro instituições de formação docente no país. Também demonstra que o estado guineense ainda não tomou a educação pré-escolar como uma prioridade, pois até agora não existe uma instituição pública que forme os docentes para esse nível de ensino.

Durante minha estadia, em 2024, na Guiné-Bissau, para realização desta investigação, constatei que a formação docente ainda enfrenta muitas dificuldades no contexto guineense, em particular na Escola Superior Tchico Té, o contexto da nossa pesquisa. Por exemplo, alguns cursos no ano letivo: 2023/2024 não tinham professores completos. Por conta disso, em 22 de fevereiro de 2024 ocorreu uma reivindicação dos professores em formação contra falta dos docentes na Escola Superior Tchico Té no ano letivo supracitado, que começou em outubro de 2023 e terminou em julho de 2024. Nas primeiras horas da manhã, violaram o cadeado do portão da Tchico Té e botaram outro, assim não permitiram o acesso ao interior da instituição e, conseqüentemente, não teve aula na Tchico Té nesse dia. Estes cartazes foram fixados no portão:

Imagem 7-A reivindicação dos/as estudantes de Tchico Té por falta de professores²².



Fonte: foto tirada pelo pesquisador durante a manifestação.

²² A imagem 7 está escrita na língua bissau-guineense (crioulo guineense), a tradução: “nós pagamos à escola, queremos professores completos”.

Imagem 8-A reivindicação dos estudantes de Tchico Té por falta de professores



Fonte: foto tirada pelo pesquisador durante a manifestação.

Imagem 9-A reivindicação dos estudantes de Tchico Té por falta de professores



Fonte: foto tirada pelo pesquisador durante a manifestação.

Na semana seguinte, houve greve dos professores com exceção do departamento da língua portuguesa. Essa greve era somente uma formalidade, porque na prática, muitos professores, em sua maioria os contratados, já não davam aulas, pois trabalharam em todo ano letivo 2022/2023 e não foram pagos pelo governo. Então, no ano letivo 2023/2024, receberam o horário, mas não foram para sala de aula, isso teve impacto nos alunos, porque ficaram sem professores em algumas cadeiras.

Imagem 10-Pré-aviso de greve que o sindicato dos docentes endereçou ao Ministério da Educação



**SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

PRÉ-AVISO DE GREVE

Ao Ministro da Educação
Nacional, Ensino Superior
e Investigação Científica,
Dr. Herry Mané
Bissau

Excelência,

Considerando a falta de aplicação da Carreira Docente Universitária (Lei nº 7/2014) por sucessivos governos;

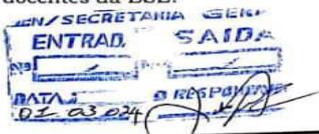
Considerando a falta de pagamento dos salários dos professores contratados durante todo o ano letivo 2022/2023;

Considerando às recentes nomeações de subdiretores de algumas unidades sem a formação superior;

Considerando ainda a falta de condições adequadas para o ensino-aprendizagem na ESE, nomeadamente excesso de alunos por turma, falta de bibliotecas e laboratórios; e

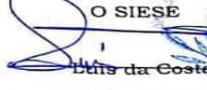
Tendo em conta a falta de vontade por parte de governo na resolução desses e de mais problemas que afetam a Escola Superior da Educação, **o Sindicato Nacional dos Professores e Funcionários da Escola Superior da Educação, SIESE, decreta greve de 5 dias**, a contar a partir de zero hora do dia **11 de março de 2024 às vinte e três horas e cinquenta e nove minutos do dia 15 de março de 2024, em todas as unidades que compõem a ESE**, nomeadamente Unidade "Tchico Té", Unidade 17 de Fevereiro, Unidade ENEFD, Unidade Serifo Fall Camará-Buba, Unidade Domingos Mendonça-Cacheu, Unidade Domingos Ramos-Bafata, Unidade Amilcar Cabral-Bolama e ENA.

Porém, o SIESE manifesta, desde já, a sua disponibilidade para um diálogo franco e aberto com o governo, com vista a ultrapassar os problemas que afetam os docentes da ESE.



Bissau, 01 de março 2024

O SIESE




Luís da Costa

Contato: (+245) 95202426/955774692/955904499 E-mail: siele.gb@gmail.com

Fonte: fornecido por um colega, professor contratado na Tchico Té.

Nesse pré-aviso de greve, o sindicato reclama do estado aplicação da carreira docente dos professores do ensino superior, uma lei aprovada em 2014 que infelizmente ainda não foi implementada por sucessivos governos do país, ou seja, até agora não existe um plano de carreira para os docentes do ensino superior. Também o sindicato exige pagamento dos professores contratados em todo ano letivo: 2022/2023. Além do mais, contesta a nomeação de alguns diretores de algumas unidades que não têm a formação superior. Esse ponto demonstra a falta de autonomia dos profissionais da educação no país, as nomeações são feitas pelas questões políticas, enquanto o setor da educação deveria ser dirigido por quadros com formação na área. Na entrevista semiestruturada, o interlocutor 8 da nossa pesquisa comentou essa realidade:

P- Quais são os desafios que você está encontrando como professor da língua portuguesa e também quais você acredita que vai encontrar futuramente já como professor formado?

I-O exercício da nossa profissão, que é professor, atuação depende muito das questões políticas, as definições de, principalmente aah não temos um sector autónomo que é a educação, que deveria ser. Isso está a ser um obstáculo, se a educação não é autónoma, as nomeações que são feitas e outras indicações completamente são políticas, que complicam o próprio exercício do professor. Na verdade, essas situações no momento temos que ter as pessoas que pensam a educação, não as pessoas que lá vão só por, pela indicação política, porque senão isto vai, até porque está a comprometer o processo educativo guineense (A entrevista com o Interlocutor 8, em 18/03/2024).

A questão da nomeação política dificulta a estruturação do sistema educativo guineense, porque gera instabilidade nesse sector. Por exemplo, Tchico Té em três anos, 2021 a 2024, teve três diretores nomeados pelo governo e há caso em que o diretor nem é funcionário da instituição, só foi indicado pela confiança política do partido político que dirige Ministério da Educação. Isso não permite que a instituição tenha um projeto próprio de desenvolvimento, tudo acaba se desenrolando em improviso. E, por fim, o sindicato protesta contra a falta de condições de trabalho, que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, excesso dos/as alunos/as por turma, falta de bibliotecas e laboratórios. Em relação ao excesso dos/as estudantes na turma, essa questão foi observada no campo, por exemplo, em uma das turmas em que fiz observação participante, conta com 47 discentes matriculados. No que diz respeito à questão de laboratórios, por exemplo, Tchico Té tem cursos de Biologia, Química e Física, porém não há laboratórios para que os/as estudantes desses cursos tenham as aulas práticas.

Em 06 de março de 2024, os/as alunos/as voltaram a reivindicar a falta dos/as professores/as. Na primeira manifestação, conforme um responsável desse ato, chegaram em um acordo com a direção, que se comprometeu em resolver esse problema até final de fevereiro, infelizmente isso não aconteceu. Nessa segunda paralisação, não houve bloqueio do portão, os/as estudantes fizeram panelaço, tocando bidões (garrafões) de vinte e cinco litros, sons de tanques e acompanhados com as palmas e os cânticos à frente da secretaria geral, o lugar em que funciona a direção da instituição. Gritavam em ritmo alto:

-Queremos, queremos professores.

- Nada i ka pudi so boka ki e tene (não podem nada, só têm bocas ou só falam).

- Nada i ka pudi so furta dinheru (não podem nada, só furtar dinheiro).

-No na luta i no na vensi, no vensi stadu ku falanu no tem ki bai skola, skola ta kumpu tera (vamos lutar e venceremos, vamos vencer, o estado que nos disse que devemos ir à escola,

a escola constrói uma terra). Essa era a principal música da paralisação. O diretor, que ficava todo tempo dentro da secretaria, mas quando saía fora, era vaiado muito alto:

-Uuuuuuuuh

Em um determinado momento, o presidente da associação pediu que todo mundo fosse para o exterior, no sentido de continuarem a reivindicação lá, porque nessa hora a equipe policial estava querendo recorrer à força para expulsar os/as estudantes naquele local e o presidente percebeu isso. Assim, talvez com a intenção de proteger a integridade física dos seus pares, solicitou que fossem para fora. No entanto, não houve consenso, um grupo acatou o pedido, foi logo para fora. Outro grupo, maior que aquele que saiu, rejeitou, alegando que o ato teria mais impacto se continuasse dentro, assim permaneceu ali. Alguns minutos depois aqueles que saíram, voltaram. Só quase meia hora depois, por volta de 11h da manhã, que todo mundo saiu, pois os policiais ficavam cada vez mais exaltados, nessa hora, a aula de manhã já estava comprometida.

No dia seguinte, 07 de março de 2024, os/as estudantes continuaram a reivindicação com painelaços, toques de bidões (garrações), de tanques acompanhados com palmas e cânticos, à frente da secretaria geral, local em que funciona a direção da Tchico Té.

-No na luta i no na vensi, no vensi, stadu ku falanu no tem ki bai skola, skola ta kumpu tera (vamos lutar e venceremos, vamos vencer, o estado que nos disse que devemos ir à escola, a escola constrói uma terra) - a principal música da paralisação como já foi mencionado.

- Nada e ka pudi so kume dinheru (não podem nada só comer dinheiro)

-Nada e ka pudi so furta dinheru (não podem nada só furta dinheiro)

-No futuro ka na danadu nunka (nosso futuro nunca será comprometido).

De vez em quando o maestro do grupo, um dos membros da direção da associação dos estudantes, dizia:

- Diretor.

-Rua- os colegas respondiam em coro.

-Pursoris (professores)

- Na sala di aula (na sala de aula) - também os colegas respondiam em coro.

Praticamente depois de uma hora de reivindicação chegou uma equipe policial, mal chegaram os/as estudantes responderam com gritos altos: i ka pulisia ki no misti, i pursoris ki no misti (não são polícias que nós queremos, professores que queremos). A partir desse momento, os/as estudantes estavam mais animados/as, até receberam reforço dos/as alunos/as

do liceu Samora Moisés Machel²³, uma escola pública vizinha a Tchico Té, que estava também tendo reivindicação dos/as alunos/as por falta dos professores, como podemos confirmar nesta imagem:

Imagem 11-A reivindicação dos/as alunos/as do LSMM sobre falta dos/as professores/as.



Fonte: cartazes fixados no portão do Liceu Samora Moisés Machel em março de 2024.

O que constatei durante o ano letivo 2023/2024, o problema de falta dos/as professores/as não é apenas um caso do ensino superior, também existia no ensino básico²⁴ e secundário²⁵. Segundo uma pessoa que trabalha no Ministério da Educação, essa situação é devido à imigração dos/as professores/as para o estrangeiro, porque com a instabilidade política, sobretudo de 2015 para cá, a profissão docente está cada vez mais desvalorizada. Assim o estado não consegue ter professores/as suficientes para suprir as demandas.

Por sua vez, o Ministro da Educação, em uma entrevista rápida concedida à rádio Sol Mansi, em 31 de outubro de 2024, depois da sua participação na abertura do trabalho de

²³ Primeiro presidente de Moçambique

²⁴ Ensino fundamental

²⁵ Ensino médio

validação de resultado final do mapa educativo, organizado pela Direção geral de Estudos, Planeamento e Avaliação do sistema educativo, afirmou que a escassez dos/as professores/as é devido ao controle que o ministério está fazendo no sector, isto é, pretendem saber a quantidade dos/as professores/as efetivos e suas cargas horárias. Dado que, supostamente alguns/algumas docentes têm carga horária abaixo do ideal. Se essa hipótese for confirmada, a carga horária deles/as será ajustada, mas se esse não for problema, o ministério vai contratar os/as professores/as para resolver essa questão.

Por exemplo, a imagem acima aponta que havia turmas com dois professores. Considerando que essa escola oferta o terceiro ciclo (7^a a 9^a) do ensino básico e o ensino secundário. Uma turma de 7^a classe tem oito disciplinas, um/a professor/a por cadeira, e 8^a e 9^a classe nove disciplinas, um/a docente por cadeira. Já no ensino secundário (10^a a 12^a), cada turma tem sete cadeiras, um/a professor/a por disciplina. Nesse sentido, ter dois professores demonstra que a situação é gravíssima.

Além do mais, no contexto guineense, a formação docente não é gratuita. Na Tchico Té, até o ano letivo 2023/2024, os/as estudantes de licenciatura pagavam propina²⁶ anual no valor de 50.000 francos CFA²⁷ (cinquenta mil francos CFA) e os/as de bacharelado pagavam 40.000 francos CFA²⁸ (quarenta mil francos CFA). No entanto, recentemente, o despacho n°62 de 16 de outubro de 2024, estipulava uma cobrança mensal no valor de 10.000 francos CFA²⁹ (dez mil francos CFA) para o curso de licenciatura, 7,500 francos CFA³⁰ (sete mil e quinhentos francos CFA) para o curso de bacharelado, em todas as setes unidades da Escola Superior da Educação (ESE). Cabe apontar que ambas as graduações são voltadas para a docência.

²⁶ Pagamento trimestral ou semestral ou anual da escola ou da universidade.

²⁷ 473, 15 reais, cambio feito em 05/11/2025.

²⁸ 378, 52 reais, cambio feito em 05/11/2025.

²⁹ 94, 40 reais, cambio feito em 05/11/2025.

³⁰ 70, 40 reais, cambio feito em 05/11/2025.

Imagem 12-Despacho do Ministro da educação que estipula pagamento mensal na ESE



Fonte: Ministério da Educação (2024).

Os/as estudantes discordaram dessa medida, em resposta, realizaram reivindicações na Tchico Té, algumas manifestações terminaram com repressão policial em que alguns estudantes foram feridos. Em resposta à discordância dos/as estudantes, o Ministro da Educação, em uma entrevista rápida em bissau-guineense³¹ (crioulo) concedida à rádio Sol Mansi, em 31 de

³¹ Li i ka ten resolvi, i reforma, i skola di stadu si bu ka misti studa la, i ten Horizonte, i ten Lusófona, i ten diferentis skolas i ntitutus, diferentis nan, bai so la, bu ta djubi si kontra bu na paga la 4.100 francos FCA. Bu na forma nan pa sedu purfesor, abo bu misti pa skola ten. Elis ki na fasi konferensia di mprensa, maioria parti di se kolegas tene se notas e ka sibil ate aos, pabia di dibida ki skola tene. Kil skolas ten ki enda ki se pe, pa enda ki se pe, bu ten ki djuda elis, i kila no na fasi, no na djuda nan elis. Na kil skolas nin 25 francos ka ta bai pa ministério, nin 25 francos cfa e ka bai pa ministério de finanças. Tudu ki na kobradu i pa bem di skola, i pa e pudi tene paz na kil skola. Bu misti sedu bom purfesor amanha, bu ten ki tene paz na sistema di ensinu, i ka pa grevi ba ten na bu skola tudu ora, bu e ka na studu, dipus e bim dau diploma, bu nfala kuma abo i purfesor i ta kontra bu nivel di profesoradu i muito baixu, kila ki no na ku el. No na djuda nan elis, ma 4000 fin di mis abo tan por amor di Deus! 4.100 pa kada fin di mis! Bo Betel, bai utrus skolas ki no da lisensa, bu djubi kantu ki mininus ta paga la. Enton i ka aforsa, si e ka misti son studa la, pa e bai son utru skola o e misti nan pa no fikcha nan skola? Si e misti nan pa no ficha nan skola. No pudi fichal sim purblema. Si purblema ten na skola i na kansanu, no na fichal, no fala kuma pabia skola ka tene kondison di funsiona, la e na bai pa fasi mas konferensia di mprensa pa fala nau, bo ten ki aibri skola. No kumpanha utru na reforma, no seta reforma, reforma ka sabi, ma no kumpril, no fala elis kuma bu ka na paga um bias, bu na paga.

outubro de 2024, depois da sua participação na abertura do trabalho de validação de resultado final do mapa educativo, organizado pela Direção geral de Estudos, Planeamento e Avaliação do sistema educativo, proferiu estas palavras:

Aqui não tem que resolver nada, é uma reforma. A escola é de estado, se você não quer estudar lá, existe Horizonte, existe Lusófona e existem diferentes escolas e institutos, diferentes mesmo, vai só para lá, vai ver se lá pagará 4. 100 francos CFA. Você está a formar para ser professor, você quer que haja aulas. Eles que estão a fazer conferência de imprensa, a maioria dos seus colegas não pode ver suas notas até hoje, por causa da dívida que a escola tem. Aquelas escolas precisam andar com seus próprios pés, para elas andarem com seus próprios pés, temos que ajudá-las, é isso que estamos fazendo, estamos a ajudá-las. Naquelas escolas nem 25 francos CFA vai para Ministério (Ministério da Educação), nem 25 francos CFA vai para Ministério de finanças. Tudo o que será cobrado é para bem da escola, é para que a escola possa ter paz. Você quer ser bom professor amanhã, você precisa ter paz no sistema de ensino, não para haver greve toda hora na escola e você não consegue estudar. Depois você será dado diploma, vai dizer que é professor, mas o seu nível de professorado é muito baixo. É isso que estamos a lutar contra. Estamos mesmo ajudá-los. Mas 4000 francos CFA para pagar a cada final de mês por amor de Deus! 4. 100 a cada final de mês! Vai para Betel, vai para outras escolas que demos licença, veja quanto os meninos (as crianças) pagam lá. Então ninguém é forçado, se não querem só estudar lá, podem ir outra escola ou querem que nós fechamos à escola? Se querem que nós fechamos a escola. Nós podemos fechá-la sem problema. Se há problema na escola que nos cansa, vamos fechá-la, vamos só dizer porque a escola não reúne condição para funcionar. Vão, mas, fazer conferência de imprensa dizendo não, devemos abrir a escola. Acompanhemos um ao outro na reforma, aceitamos a reforma, a reforma não é sabe, mas devemos cumpri-la. Foram ditos de que não vão pagar uma vez só (Ministro da Educação na entrevista rápida à rádio Sol Mansi, em 31 de outubro de 2024).

A declaração do Ministro da educação é muito forte para qualquer educador comprometido com a educação pública. Ele demonstra claramente que a responsabilidade de manter a instituição pública de formação dos/as professores/as é totalmente dos/as estudantes, não do estado guineense, quando sublinha que as escolas de formação dos/as professores/as precisam andar com seus próprios pés, nesse caso, sem orçamento do estado. Nesse sentido, se os/as discentes não querem pagar aquele valor para estudar tranquilamente, sem greves, o Ministério pode fechar as escolas com a justificativa de que não reúnem condições para funcionar. Assim, sua fala evidencia que o estado agora pretende deixar de pagar os/as professores/as formadores/as, passarão a ser pagos a partir do dinheiro que será cobrado mensalmente aos estudantes, essa é razão da extinção do pagamento da propina anual para

mensal, a medida que iria agravar ainda mais o processo de formação docente na Guiné-Bissau.

O Ministro³² continuou:

No ensino superior como você pode imaginar que uma pessoa estuda para formar como um professor, pagando 4. 100 francos CFA por mês? Em que parte do mundo? Naturalmente haverá greves nesse sector. Você vai formar um professor que paga 4000 francos CFA, quando ele termina a formação, você irá mais lhe arranjar um emprego! (Ministro da Educação na entrevista rápida à rádio Sol Mansi, em 31 de outubro de 2024).

O Ministro considera inimaginável um estudante estudar para ser professor pagando 4. 100 francos CFA³³ (quatro mil e cem francos CFA) mensalmente. Isso não acontece em nenhuma parte do mundo. Segundo ele, por isso há greves no ensino superior, deixando entender que greves neste sector não estão relacionadas com a incapacidade do estado de pagar bem e a tempo aos docentes, todavia é porque os estudantes pagam um valor muito pouco. O Ministro concluiu sua fala dizendo que não é possível o Estado formar um professor, que paga 4000 francos CFA³⁴ (quatro mil francos CFA) mensalmente, e depois já formado lhe dar emprego. Assim, desconsiderando que não existe nenhum emprego que possa pagar a contribuição que um professor dará para o progresso da sua nação.

No entanto, os/as estudantes não se desarmaram, continuaram a luta, o que obrigou o Ministro da Educação editar o despacho nº 8, de 02 de janeiro 2025, a seguir, que revogou o despacho anterior:

³² Na nsinu superior kuma ki bu pudi imagina alguin na studa pa i forma suma purfesor pa i ba ta paga 4.100 francos cfa pa mis? Na kal parti di mundu, naturalmenti grevis na ba ta ten na kil setoris. Bu na forma purfesor pa i ba ta paga 4.100 francos CFA pa mis i ora ki kaba bu randjal mas tarbadju!

³³ 38, 80 reais, cambio feito em 05/11/2025.

³⁴ 37, 85 reais, cambio feito em 05/11/2025.

Imagem 13-Despacho do Ministro da Educação que fixa propina anual na ESE



Fonte: enviado por um colaborador da pesquisa.

Nesse novo despacho, o Ministro desistiu do pagamento mensal e mantém a modalidade de pagamento anual, mas com o acréscimo do valor. Os/as estudantes de licenciatura, que pagavam 50.000 francos CFA³⁵ (cinquenta mil francos CFA), passam a pagar 60.000 francos CFA³⁶ (sessenta mil francos CFA). Já os/as de bacharelado, que pagavam 40.000 francos CFA³⁷ (quarenta mil francos CFA), agora devem pagar 50.000 francos CFA (cinquenta mil francos CFA).

Como podemos constatar nos despachos, o Ministro alega a necessidade de promover mais dinâmica no funcionamento das estruturas do Ministério da Educação, demonstrando claramente que as demandas de todas as unidades da Escola Superior da Educação (ESE) precisam ser resolvidas com os recursos dos pagamentos dos/as estudantes. Nesse sentido, o estado abdica totalmente da sua responsabilidade de oferecer uma formação gratuita aos seus cidadãos. Essa questão foi confirmada na pesquisa do campo, por exemplo, na Tchico Té, a

³⁵ 473, 15 reais, cambio feito em 05/11/2025.

³⁶ 567, 78 reais, cambio feito em 05/11/2025.

³⁷ 378, 52 reais, cambio feito em 05/11/2025.

única instituição na Guiné-Bissau que forma os/as professores/as para o terceiro ciclo (7^a a 9^a) do ensino básico e para o ensino secundário (10^a a 12^a), via geral não recebe nenhum valor estatal para investimento e para seu funcionamento. No enunciado a seguir, o professor formador comentou essa situação:

P- Você tem conhecimento se existe um orçamento do governo enviado para aqui?

I- O governo não dá nada ao sistema educativo, o governo só se incumbem para pagar os professores e mesmo assim não cumpre não é, não cumpre de forma ideal, é só pagar os professores, orçamento é só pagar os professores. Então o que acontece aqui, as escolas têm que criar as estratégias para dinheiro de funcionamento, para ter dinheiro de funcionamento, é isso que essa escola faz e como outras escolas também. O dinheiro que se usa para o funcionamento é, provém das propinas dos alunos, das inscrições assim vai. Portanto se nós olhamos para essa situação até parece que a escola não é pública ou então ela é meio público, porque o estado paga os professores, paga como paga não é paga mal e o resto os alunos suportam, bom não sei, até que ponto ela é um ensino público não sei (A entrevista com Professor formador, em 13/03/2024).

Sem o dinheiro cobrado no processo de inscrição para teste de admissão e pagamento das propinas anuais, Tchico Té não teria como funcionar, pois, o estado só paga os/as professores/as, às vezes não paga a tempo, como aconteceu no ano letivo 2022/2023, em que os/as professores/as contratados/as não receberam seus salários. A gratuidade de formação docente na Guiné-Bissau é uma questão urgente, porque o pagamento da propina causa instabilidades aos estudantes. Por exemplo, durante a pesquisa, em março de 2024, praticamente durante uma semana, os/as discentes que não pagavam pelo menos a metade da propina anual eram expulsos das salas de aulas pela direção. Isso demonstra que os/as estudantes têm dificuldades financeiras para pagar propina anual. Também mostra que o pagamento mensal que o Ministro queria, não tinha cabimento, seria apenas uma medida que serviria para agravar a precariedade da formação docente nessa realidade.

Apesar dessas situações políticas e históricas que atravessam e impactam a formação docente no contexto guineense, surpreendemo-nos com o comprometimento dos estudantes em resistir e lutar para uma formação de qualidade na Guiné-Bissau, enfrentando o poder opressor do estado. Além do mais, a cultura da colaboração que existe entre os/as estudantes chamou nossa atenção, até nos finais de semanas, sábado e domingo, na Tchico Té, os/as estudantes se reúnem para estudar em grupo, assim afirmando a posição docente na coletividade, o que seria louvável em contexto desafiante como o guineense.

Em resumo, três ideias centrais se destacam durante nossa caminhada neste capítulo. A primeira, à docência não é dada, quer dizer, o/a professor/a em formação inicial não recebe

passivamente uma formação no ensino superior, nesse caso, um determinado conteúdo e já formado/a repassá-lo para o/a seu/sua aluno/a da escola básica. Dado que, a docência está muito longe de ser uma atividade burocrática e desconectada com a realidade social e cultural. Nesse sentido, a formação precisa ser voltada para o exercício da docência, como um momento de constituição de experiência tanto na dimensão científica como no campo artístico, literatura em particular, devido a sua extrema relevância no processo de constituição da humanidade.

Essa questão nos leva à segunda ideia, a formação inicial deve ser firmada com altíssima responsabilidade, o futuro docente precisa compreender que ele tem um compromisso inquebrável com o aprendizado do/a aluno/a, ou seja, não tem alibi para ficar indiferente com o direito de aprendizagem que seu/sua educando/a tem e necessita de desfrutá-lo. A terceira ideia central, a formação como uma prática de constituição de experiência, não começa no ensino superior muito menos termina nesse contexto, é um processo contínuo e se dá em relação ao outro, o que suscita a importância do/a docente participar permanentemente nos encontros coletivos em que os desafios da profissão docente na sua realidade são discutidos.

Essas três questões nos revelam que a docência é uma profissão complexa, não no ponto de vista de ser uma atividade difícil, mas no sentido de que ela suscita muita responsabilidade com o outro e a sociedade em geral. Olhando especificamente para a realidade guineense, essa complexidade se torna ainda mais desafiadora devido aos problemas políticos que atravessam o ensino e a profissão docente neste contexto, apontamos alguns neste capítulo. Agora terminamos nosso percurso teórico, no capítulo subsequente, apresentamos a trajetória da execução desta pesquisa.

7 O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a trajetória que percorremos para a construção dos dados desta pesquisa. Está estruturado em seis seções: caracterização da pesquisa, contexto da pesquisa, curso de licenciatura em Língua Portuguesa da Tchico Té, os/as interlocutores/as da pesquisa, a trajetória de construção dos dados e abordagem dialógica.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese foi fundamentada, tanto na perspectiva teórica como metodológica, no Círculo de Bakhtin. Por isso, foi caracterizada como dialógica, considerando o perfil linguísticos dos/as interlocutores/as, a situação da língua portuguesa na Guiné-Bissau e o contexto multilíngue do país. Bakhtin (2003, p. 395, grifo do autor) afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Portanto, ele defende que as pesquisas empreendidas nesse campo precisam mirar a profundidade do objeto, com o intuito de compreendê-lo. Nesse caso, o investigador deve saber que não está se relacionando com um objeto mudo, assim somente pode penetrar no fundo dele adotando uma posição responsiva-dialógica-responsável. Isso demonstra o quanto é importante a imersão do pesquisador na realidade dos/as interlocutores/as, visando compreender como eles/as constroem seus sentidos nesse espaço concreto, situado. No entanto, essa profundidade não significa esgotar o sujeito investigado, este é sempre inacabável, nesse prisma teórico.

Além do mais, conforme Bakhtin (2003, p. 395-396), “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas”. Nosso/a interlocutor/a³⁸ se constitui e está se constituindo como sujeito por meio da relação dialógica que estabelece constantemente com o outro e a realidade em que vive. Assim sendo, ele/a deve ser estudado/a levando em conta o seu ambiente e horizonte social, ou seja, considerando seu contexto mais específico e mais amplo. Essa questão foi reforçada nesta colocação do Bakhtin (2003):

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*.

³⁸ Por se considerar a pesquisa em Ciências humanas como um ato dialógico, os sujeitos desta investigação são denominados, aqui e no restante da tese, de “interlocutores/as”.

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (Bakhtin, 2003, p. 400).

Considerando que o sujeito é sempre um ser dialógico, então as pesquisas realizadas com um sujeito falante devem considerar o contexto como um elemento constitutivo dele, ou melhor, ele carrega na alma o contexto em que está situado. Nesse sentido, uma pesquisa não visa apenas construir os dados e analisá-los conforme a teoria de base, é preciso entender de modo profundo o objeto investigado, levando em conta as outras dimensões dele. Esta proposição de investigação está voltada para o contexto guineense, em que o português tem estatuto de única língua oficial, mas até agora é usado apenas nas interações que envolvem a escrita, sobretudo nas instituições universitárias e escolares. Portanto, nesta pesquisa, consideramos as questões linguísticas, políticas, sociais, culturais e as histórias de cada interlocutor/a, o que nos ajudou a compreender os porquês dos nossos achados da investigação.

Quanto aos objetivos, nossa pesquisa é exploratória. Para Gil (2002), a pesquisa exploratória ajuda o/a pesquisador/a a se familiarizar com o assunto investigado e o seu planejamento tende a ser flexível, com o intuito de levar em consideração diferentes aspectos do objeto estudado. Desse modo, nossa pesquisa se enquadra nessa categoria, já que, objetiva ter uma visão panorâmica sobre as práticas de leitura dos/as professores/as em formação inicial da língua portuguesa, na Escola Superior *Tchico Té*, com a finalidade de possibilitar o engajamento dos docentes formadores e de outros pesquisadores sobre os desafios da formação docente no contexto em que a língua portuguesa não é dominante. Também pode reverberar nas formulações das possíveis políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura e formação inicial e continuada destinadas aos mediadores da leitura na realidade guineense, em que a leitura poderia ser uma prática linguística potente para o aprendizado da língua do ensino, bem como para a formação pessoal e intelectual do/a discente guineense da educação básica.

No que diz respeito à abordagem, a pesquisa é qualitativa. Para Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa se opõe ao modelo experimental, que centraliza seu modo de investigação nas ciências da natureza e não leva em consideração as particularidades das ciências humanas e sociais. Uma pesquisa é um processo de construção do conhecimento que requer a imersão profunda no contexto da pesquisa no sentido de construir os enunciados concretos e interpretá-los de modo situado, considerando a questão social e cultural, sem se esquecer da história dos/as interlocutores/as da investigação.

Aqui se verifica que essa abordagem considera o lado expressivo do objeto das ciências humanas que Bakhtin (2016) defende. Gonzalez Rey (2010, p.5) ressaltou que “a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. Percebe-se que o conhecimento não é algo dado, mas nasce a partir de um processo de construção. Diante disso, tanto o pesquisador como os/as interlocutores/as desempenham um papel indispensável nessa construção, o que torna a necessidade de suas vozes serem equilibradas no trabalho.

O autor acrescenta que “o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo” (Gonzalez Rey, 2010, p.7). Como se vê, a construção do conhecimento é um processo inconcluso, nunca se finda, haverá sempre novos discursos que atualizarão os anteriores. Por conta disso, qualquer pesquisa precisa ser contextualizada para que seja lida de acordo com seu contexto histórico e temporal.

De acordo com Chizzotti (2000, p. 78), “a abordagem qualitativa parte do fundamento 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”. Nota-se que nessa abordagem, o pesquisador não é um simples observador durante sua estadia no campo, porque há diálogo entre objetividade e subjetividade. Ele reforça que na pesquisa qualitativa o conhecimento não pode ser reduzido a um fenômeno isolado para ser explicado por meio de uma teoria específica; pelo contrário, o pesquisador, no espaço da investigação, interpreta os fenômenos observados, dando-lhes uma determinada significação.

Por outro lado, para o autor, na pesquisa qualitativa, o objeto investigado não é estático e nem neutro. Neste sentido, não se assume a neutralidade na pesquisa qualitativa, pois os/as interlocutores/as produzem seus sentidos de uma forma específica e o pesquisador também está orientado a partir de uma visão teórica ou do mundo (Chizzotti, 2000). Ainda, de acordo com Chizzotti (2000), na pesquisa qualitativa, a delimitação do objeto e a formulação do problema não terminam no planejamento da pesquisa, antes da inserção do pesquisador no campo, uma vez que o objeto pode ser repensado durante a interação do pesquisador com os/as interlocutores/as e nessa interação o problema também pode ser reformulado. Isso ocorre porque a pesquisa qualitativa assume abordagem flexível no processo de construção do conhecimento.

Nossa pesquisa se enquadra como qualitativa, pois não visa somente focar nas práticas de leitura dos/as professores/as guineenses em formação inicial da língua portuguesa, que se formam para ser docentes do português no contexto multilíngue guineense em que ele não é falado no dia a dia. Além disso, nos detemos em entender se suas trajetórias de leitura dialogam com os desafios da sociedade guineense no que diz respeito à formação de recursos humanos à altura de contribuir para o desenvolvimento do país e se suas experiências leitoras lhes permitem mediar as práticas de leitura, em particular a literária, futuramente, já como docentes da educação básica.

7.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta investigação foi realizada na Guiné-Bissau, especificamente na Escola Superior Tchico Té, uma instituição de formação docente do país, fundada em 1979, na primeira década da independência, em homenagem ao Francisco João Mendes, vulgo Tchico Té, antigo combatente guineense. Após a proclamação da independência, em 23 de setembro de 1973, desempenhou a função de Comissário principal, equivalente ao posto de Primeiro-ministro atualmente. Ficou nesse cargo até a sua morte em 1978, oficialmente por causa de um acidente terrestre.

Imagem 14- Retrato do Tchico Té desenhado na parede da Tchico Té



Fonte: a foto tirada pelo pesquisador.

A escolha da Tchico Té se deu em virtude de ser a principal instituição da formação docente guineense que habilita os/as professores/as para o exercício profissional no terceiro ciclo do Ensino Básico (Ensino Fundamental) e Ensino Secundário (Ensino Médio). Tchico Té tem 10 cursos: Geografia, História, Química, Física, Biologia, **Matemática**, Inglês, Francês, Desenho e **Língua portuguesa**. Esses cursos são algumas das disciplinas que compõem terceiro ciclo do ensino básico, e ensino secundário, excetos as da língua portuguesa e matemática que os/as alunos/as já encontram desde o primeiro ciclo do ensino básico, 1^a a 4^a classe. Há disciplinas que integram a grade curricular do ensino secundário, porém não são cursos da Tchico Té como: filosofia, psicologia, ciências naturais, matemática aplicada às ciências sociais e introdução à economia.

A fundação da Tchico Té pode ser enquadrada como uma política pública de ampliação da rede de escolarização na Guiné-Bissau. Dado que, o estado guineense independente, em setembro de 1973, herdou do governo colonial quase inexistência de ensino no país, melhor dizendo, como foi apontado na última seção do capítulo anterior, naquela época uma percentagem insignificante dos/as guineenses que eram escolarizados/as.

7.3 CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA TCHICO TÉ

O curso de licenciatura em Língua portuguesa da Escola Superior Tchico Té é anual, segue o modelo do ano letivo guineense, as aulas iniciam-se normalmente em outubro de um ano e terminam até julho do próximo ano. Como foi apontado anteriormente, quando Tchico Té foi fundado em 1979, não havia curso de licenciatura em língua portuguesa, a denominação era bacharelado em língua portuguesa mesmo sendo um curso destinado para a docência. Em 2002, com o apoio do Instituto Camões, uma instituição portuguesa, foi implementado o curso de licenciatura na Tchico Té, que funcionava em paralelo com o de bacharelado até 2019. A partir desse ano o bacharelato foi extinguido, agora só existe licenciatura em língua portuguesa.

No entanto, as outras especialidades da instituição ainda seguem o modelo de bacharelado e em processo de transição para a licenciatura, exceto o curso do desenho, no sentido de se adequar com orientação da LB. Como já foi comentado anteriormente, na Guiné-Bissau, a licenciatura é vista como um nível superior a bacharelado, enquanto academicamente, são graus dados a quem findou uma graduação, nessa ótica se equivalem.

Conforme o quadro abaixo, o curso de licenciatura em Língua Portuguesa da Tchico Té é de cinco anos. O ano propedêutico, denominado também vulgarmente de ano zero, serve para preparar o/a estudante para enfrentar os desafios do curso, ou seja, foi pensado para suprimir as

dificuldades em língua portuguesa que os/as estudantes trazem do ensino secundário, considerando a situação dessa língua no país. Por isso, esse ano não é contado, a contagem começa no segundo ano, que é denominado primeiro ano.

Quadro 3-Grade curricular do curso de licenciatura em Língua Portuguesa ESTT

REPÚBLICA DA  GUINÉ-BISSAU
Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação Científica
Escola Superior de Educação (ESE)
Unidade Tchico Té

CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA (APOIADO PELO COMÓES, I.P.)

PLANO DE ESTUDOS, CARGAS HORÁRIAS E NÚMERO DE CRÉDITOS

Anos	Disciplinas	CH/S	CH/A	CRÉDITOS	OBS.
Ano Propedêutico	LÍNGUA PORTUGUESA		288	11	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA(INGLÊS).....		144	6	
	LATIM.....		72	3	
	EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA		72	3	
1º ANO	LÍNGUA PORTUGUESA I		216	8	
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS		144	6	
	LITER, CULTURAS E LÍNGUAS GUINEENSES		72	3	
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS.....		144	6	
	INFORMÁTICA I.....		72	3	
	LITERATURA E CULTURA AFRINACA LÍNG. PORTUGUESA I.....		144	6	
	LATIM ELEMENTAR.....		144	6	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA(INGLÊS).....		72	3	
	METODOLOGIA E TÉCNICAS DE COMUNICAÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....		72	3	
2º ANO	LITERATURA E CULTURA BRASILEIRA		72	3	
	LITERATURA E CULTURA PORTUGUESA.....		144	6	
	LINGUA PORTUGUESA II.....		216	8	
	LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA.....		72	3	
	LITERATUR. E CULTUR. AFRIC. LING. PORT II		144	6	
	LINGUISTICA I.....		144	6	
	LATIM		72	3	
	INFORMÁTICA II.....		72	3	
3º ANO	LÍNGUA PORTUGUESA III		216	8	
	DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I		72	3	
	HISTÓRIA DA LINGUA PORTUGUESA.....		72	3	
	PSICOLINGÜÍSTICA		72	3	
	LINGUISTICA II		144	6	
	ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR .		72	3	
	TEORIA DA LITERATURA		144	6	
	CRIOULÍSTICA		144	6	
	PRÁTICA PEDACÓGICA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....		72	3	
4º ANO	LITERATURA UNIVERSAL		72	3	
	TECNICA DE COMPOSIÇÃO.....		72	3	
	DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II.....		180	7	

Obs.: o número dos créditos resulta da divisão das horas anual por 26. Redondou-se o valor superior a 0,4, isto é, do 0,5 a 0,9.

Fonte: Tchico Té.

Esse quadro mostra que o curso de licenciatura em língua portuguesa é constituído por 33 cadeiras e 3924h. No ano propedêutico ou ano zero, o/a discente cursa 4 disciplinas. O primeiro ano conta com 9, o segundo com 8, o terceiro com 9 e o quarto com 3. Nessa grade curricular, sete cadeiras são voltadas para área da literatura: Literatura, culturas e línguas guineenses; Introdução aos estudos literários; Literatura e cultura africana em língua portuguesa

I, Literatura e cultura africana em Língua Portuguesa II; Literatura e cultura brasileira; Literatura e cultura portuguesa e Teoria da Literatura. Essas disciplinas tiveram impacto em relação à mudança do perfil leitor dos/as nossos/as interlocutores/as quando comparamos com suas experiências leitoras no contexto familiar e escolar.

7.4 OS/AS INTERLOCUTORES/AS DA PESQUISA

Os/as interlocutores/as desta pesquisa são 31 professores/as do quarto ano, o último ano do curso de formação inicial em língua portuguesa da Escola Superior Tchico Té. Desse número, temos 22 interlocutores e 9 interlocutoras. Essa escolha se justifica porque o português não é falado no dia a dia na Guiné-Bissau, mas até agora é a única língua do ensino nesse contexto. Assim, desempenha a função macrocurricular nesse sistema educativo, ou melhor, todas as outras disciplinas não linguísticas são ensinadas nessa língua, por exemplo, Matemática, Física, Química, Desenho, História etc. Nesse sentido, se não forem pensadas políticas educativas concretas e adequadas com sua realidade, isso pode afetar o aprendizado dos/as alunos/as praticamente em todas as cadeiras escolares.

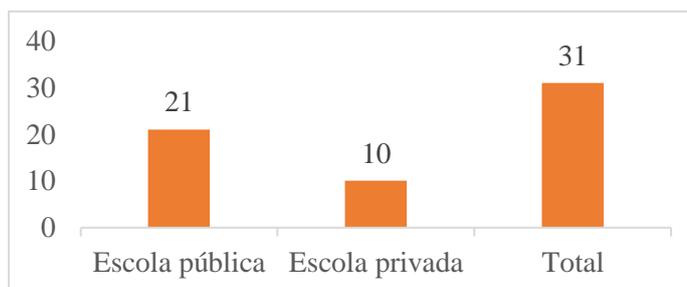
Ainda nossa preferência em investigar os/as professores/as em formação em língua portuguesa é porque são futuros mediadores de leitura dos/as estudantes no contexto multilíngue guineense. Assim sendo, precisam ser convocados a se constituírem como leitores/as de modo responsável e responsivo para que possam estar mais comprometidos/as futuramente na formação leitora dos seus educandos.

Quanto ao local de naturalidade: 18 nasceram no interior da Guiné-Bissau, 12 na capital, em Bissau, e 1 no estrangeiro, em Ziguinchor, Senegal, o país que divide fronteira ao norte com a Guiné-Bissau. A média de idade deles/as é de 30 anos, a mais velha é uma interlocutora de 47 anos e os mais jovens são uma interlocutora e um interlocutor, ambos com 23 anos.

Em relação ao perfil linguístico, nossos/as interlocutores/as são falantes multilíngues, sabem no mínimo duas línguas, como consta na primeira seção do capítulo 11. No que tange à atividade profissional: lecionam a língua portuguesa e outras disciplinas como Matemática, Inglês, Ciência integrada, Educação social, Ciências sociais, Ciências naturais e educação cidadania. Somente o interlocutor 30, que nunca teve experiência profissional, e o interlocutor 9 só trabalhou como docente auxiliar em uma escola privada em Bissau. Entre nossos/as interlocutores/as, o interlocutor 1 tinha feito curso de bacharelado em língua inglesa na mesma instituição; o interlocutor 2 fez bacharelado em língua portuguesa também na Tchico Té e o interlocutor 13 fez bacharelado em matemática na Tchico Té, todos esses cursos são de

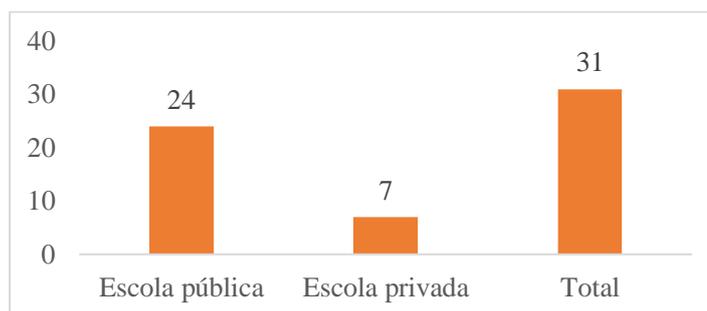
docência. O interlocutor 11 licenciou-se em administração pública, um curso que não é voltado para a docência, na Escola Nacional da Administração da Guiné-Bissau (ENA). Conforme os gráficos 11 e 12, a maioria dos/as nossos/as interlocutores/as cursaram tanto o ensino primário como o secundário em uma escola pública.

Gráfico 11-Onde estudou seu ensino primário?



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 12-Onde estudou seu ensino secundário?



Fonte: elaborado pelo autor.

Por sua vez, o gráfico 13 consta os resultados dos membros das suas famílias que vivem com eles/elas na mesma residência que são alfabetizados.

Gráfico 13-Quais são os membros da sua família que moram juntos com você que são alfabetizados?



Fonte: elaborado pelo autor.

Apresentado os/as interlocutores/as desta pesquisa. Na seção seguinte, descrevemos o processo de construção dos dados.

7.5 A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Esta seção objetiva apresentar nossa caminhada para a construção dos dados, conforme objetivos específicos: analisar o processo da formação literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense, considerando a leitura como ato responsivo concreto; compreender como os professores em formação inicial em língua portuguesa, na Escola Superior Tchico Té, valoram a leitura, sobretudo a literária, no contexto multilíngue guineense; discutir as implicações das práticas pedagógicas do ensino do português no contexto multilíngue guineense para a formação leitora, em especial à formação do leitor de literatura, ao longo das trajetórias escolares de professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té.

Esta proposição de pesquisa foi submetida para apreciação do Comitê de Ética com os Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sendo aprovada em 23 de fevereiro de 2023, com número 5. 907. 246 do parecer consubstanciado (conf. Anexo A). Já na reunião de 28 de agosto de 2023, o comitê aprovou a emenda que altera nosso cronograma, com número 6.266.468 do parecer consubstanciado (conf. Anexo B). Dado que, o trabalho de campo estava agendado para princípio de abril de 2023, contudo no começo de março tive um problema de saúde, o que me obrigou a adiar minha viagem para Guiné-Bissau.

Também antes de submetemos nosso projeto ao comitê da UFJF, solicitamos o **Termo de Anuência** (conf. Anexo C) à direção da Escola Superior Tchico Té a fim de ter concessão para realizar nossa pesquisa, nosso pedido foi respondido positivamente. Ainda no Brasil, enderecei três cartas aos três professores da Tchico Té, entre quais o coordenador do curso de licenciatura em língua portuguesa, pedindo colaboração na pesquisa. E uma carta foi enviada ao presidente da associação dos estudantes, com essa mesma finalidade solicitando seu engajamento em sensibilizar os/as discentes que abracem esta pesquisa. Essas cartas foram entregues pessoalmente a eles por meu irmão mais velho, ex-estudante daquela escola da formação superior.

Já em Bissau, antes do início do processo de construção dos dados, conversei com o coordenador do curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té. Nesse encontro pude melhor lhe apresentar com mais pormenores os objetivos desta investigação e sua relevância para a formação inicial e formação do/a leitor/a no contexto guineense. Após essa conversa, a pedido dele, enviei-lhe por email o cronograma de construção dos dados, que ele compartilhou com os professores das disciplinas: a didática em língua portuguesa II e Literatura universal, que selecionei para executar a etapa da observação participante.

Além do mais, conversei com os dois professores que ministram essas disciplinas. Nessa conversa, pude também lhes explicar de uma forma mais profunda a natureza do nosso trabalho e pedi a colaboração deles para o êxito da nossa investigação, algo que demonstraram de uma maneira sensível e comprovaram isso no decorrer da pesquisa. Ainda a partir de uma ligação telefônica e posterior conversa presencial, falei com o professor em formação responsável³⁹ da turma em que fizemos a pesquisa, pedindo sua colaboração na execução do nosso trabalho, sobretudo no sentido de apelar seus e suas colegas que engajem responsivamente no processo da construção dos nossos dados. Ele teve uma participação decisiva na pesquisa.

Além disso, em relação aos procedimentos éticos, nossos interlocutores assinaram o termo de **Consentimento Livre e Esclarecido** (Conf. Anexo D) em que esclarecemos que preservaremos rigorosamente suas identidades e os dados fornecidos, em hipótese nenhuma, serão repassados para outras pessoas nem para outra finalidade que não seja desta pesquisa.

Conforme Chizzotti (2000), nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a construção de dados não é um processo que ocorre de uma forma linear, é dinâmico, quer dizer, é um processo de idas e voltas. Nesta pesquisa, tínhamos proposto construir nossos dados em duas fases. Na

³⁹ Na Guiné-Bissau tanto no ensino básico como no superior existe a categoria responsável de turma ou chefe de turma que é um aluno ou uma aluna escolhido/a por meio de uma votação pela turma no sentido de representar os/as colegas perante a direção e os docentes.

primeira, levantaríamos alguns documentos, principalmente o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura de língua portuguesa da Tchico Té, pois este documento não estava disponível on-line. Então, deveríamos solicitá-lo à coordenação do curso, com a finalidade de copiá-lo. Pretendíamos fazer sua descrição a fim de compreender a importância dada à leitura no contexto de formação dos/as professores/as da língua portuguesa que lecionarão na realidade em que essa língua não é falada pela maioria da população.

Ainda entender a abordagem do curso sobre a leitura, sobretudo compreender quais são as teorias de linguagens e pedagógicas que fundamentam a proposta de leitura para se formar os/as professores/as do português nesse contexto e como esta proposta contempla a realidade multilíngue e cultural do país, sobretudo a particularidade da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

A partir dessa descrição profunda, identificaríamos a disciplina que mais dá ênfase a formação do leitor, sobretudo a formação literária, considerando os objetivos, ementa, metodologia e referências bibliográficas e realizaríamos a observação participante das aulas dessa disciplina. No entanto, no campo, tivemos problemas para concretizar esse passo da pesquisa devido às dificuldades de encontrar os documentos públicos no contexto guineense, apesar de muita insistência, mas não tivemos êxito, nesse sentido, para não atrasar nossa investigação, pulamos essa etapa. Decidimos fazer a pesquisa com a turma do quarto ano, considerando que estavam no último ano do curso. Isso seria importante para compreendermos suas relações com a leitura, em particular a literária ao longo do curso e sem esquecer do contexto escolar e familiar. Já em relação às duas disciplinas em que fizemos a observação participante, nossa escolha levou em conta somente a maneira que são nomeadas, pois não tínhamos os documentos: como programa e ementas delas. Feito essa contextualização, agora vamos relatar nossa trajetória para a construção dos dados.

7.5.1 Observação participante

De acordo com nosso protocolo de observação (conf. Apêndice A), janeiro a abril de 2024, realizamos observação participante em duas disciplinas: Literatura universal, que tem 72h e 3 créditos, e Didática do ensino da língua portuguesa II, com 180h e 7 créditos. Cabe ressaltar que o ano letivo 2023/2024, começou em outubro de 2023, assim iniciamos a observação com as aulas em curso. Na Literatura universal, assistimos a 4 aulas, nelas, o professor formador exibiu os documentários que versam sobre a história da humanidade e depois do documentário praticamente não há discussão. Por isso, essa cadeira não se

demonstrou produtiva no processo da construção dos dados e, conseqüentemente, não usamos seus dados para análise. Conforme o professor dessa disciplina, os documentários visam contribuir para inspirar os/as discentes na elaboração do trabalho final da disciplina.

Já Didática do ensino da língua portuguesa II, observamos 7 aulas. Essa disciplina organiza-se em duas partes. Na primeira, sob comando de um professor formador, decorreram as aulas na Tchico Té. Na segunda parte, os/as professores/as em formação fazem prática pedagógica/estágio docente nas escolas públicas e privadas. Essa etapa a turma não fica apenas na responsabilidade do professor formador que conduziu a primeira etapa, alguns professores são selecionados e a turma é dividida por eles incluindo o professor responsável pela primeira parte. Esses professores orientam e acompanham as práticas pedagógicas dos/as professores/as em formação nas escolas.

No ano letivo 2023/2024, na primeira etapa da disciplina Didática do ensino da língua portuguesa II, o professor formador propôs como uma etapa avaliativa a aula prática, cada professor/a em formação seleciona um conteúdo do programa do ensino básico ou secundário e dar uma aula por vinte minutos, os/as colegas fariam o papel dos/das alunos/as do ensino básico ou secundário. Durante minha observação participante, tive oportunidade de assistir 21 apresentações dos/as professores/as em formação. Na primeira seção do capítulo 12, trazemos dois relatos das aulas para refletir sobre a implicação do ensino tradicional da língua no trabalho com o texto literário na sala de aula.

A opção pela observação participante se justifica, dado que, uma pesquisa inserida no campo da educação que toma a leitura como um ato responsivo, precisa tomar a compreensão como base da sua construção. E a interação deve ser constitutiva em toda fase da investigação educacional, porque é impossível existir compreensão sem a interação. Por isso, Edgar Morin (2000) afirma que um simples ato comunicativo não garante a compreensão, pois, a interação é imprescindível para que ela ocorra.

Por sua vez, Bakhtin (2003) vê a compreensão como base da construção do conhecimento, nesse caso, ela deve ser princípio norteador das ciências humanas, uma vez que, são ciências que lidam com objetos falantes que apenas são compreendidos por meio das relações dialógicas. Desse modo, o pesquisador não deve se dedicar somente na explicação do objeto, porque, “a explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (Bakhtin, 2003, p. 338). O autor acrescenta que:

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa) (Bakhtin, 2003, p.355).

O pesquisador situado nas ciências humanas precisa mirar sempre a compreensão, participando nas interações dialógicas no contexto da pesquisa. Nesse caso, se observação não evidenciar a palavra do outro, pode configurar como um ato de apagamento de vozes dos sujeitos. Diante disso, o pesquisador não pode ter medo de participar ativamente no contexto da pesquisa, porque “o observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado”. (Bakhtin, p. 355). Isso significa que o pesquisador é afetado pelo campo da pesquisa, também afeta esse contexto. Por isso, mergulhamos profundamente no universo da investigação como forma de aprofundar nosso objeto, e, conseqüentemente compreendê-lo.

Para Chizzotti (2001), a observação participante é um instrumento de pesquisa muito utilizado na pesquisa qualitativa, pois permite o contato direto do pesquisador com o objeto da investigação, contribuindo para que ele compreenda a dinamicidade dos acontecimentos de uma forma profunda e experiencie as particularidades dos eventos observados. Para Macedo (2010), a observação não é um processo mecânico de registrar os acontecimentos do contexto da pesquisa, porque, o pesquisador está dentro de um universo interacional e de construções de significados.

Nossa observação participante objetiva ampliar o *corpus* da pesquisa e compreender a dinâmica da formação docente no contexto multilíngue e de pluralidade cultural guineense para a formação do/a professor/a que esteja na altura de exercer a profissão docente nessa realidade. Em virtude disso, nossa observação não se limitou só nas aulas, mas também nos preocupamos com todo contexto acadêmico, como pode-se constatar na última seção do capítulo anterior.

7.5.2 Questionário do perfil leitor

Nesta investigação 31 professores/as em formação responderam ao **questionário de perfil leitor** (conf. Apêndice B). Esse questionário, além da seção de identificação pessoal, estrutura-se em quatro seções. A primeira é “Perfil linguístico do respondente”, constituída por quatro perguntas. Nela objetivamos conhecer a relação dos nossos/as interlocutores/as com

as línguas em contexto multilíngue em que vivem. A segunda, composta por cinco questões, é “A experiência da família com texto literário”, nesta, queremos verificar o processo da inserção da leitura literária no ambiente familiar dos/as nossos/as interlocutores/as. A terceira, constituída por dezasseis perguntas, denominada “A experiência pessoal com o texto literário”, nossa intenção é compreender a imersão dos/as nossos/as interlocutores/as no universo da literatura, a partir das práticas de leitura que realizam em diferentes contextos. A quarta nomeada “A experiência escolar e acadêmica com a leitura”, é composta por 13 questões, é a continuidade da terceira. Pretendemos entender como eles/elas se relacionaram com a leitura literária nos contextos escolares e acadêmicos.

Em resumo, a aplicação desse questionário visa mapear os perfis de leitora deles/as, o contexto que realizam suas práticas de leituras desde contexto familiar, passando pela escola até o ensino superior. Ainda identificar as atividades de leituras em que participam na realidade multilíngue guineense, considerando a esfera social, familiar, escolar e acadêmica.

O questionário do perfil leitor foi aplicado em 11 de janeiro de 2024, em uma aula da disciplina Literatura Universal. Antes da sua aplicação, primeiramente os/as interlocutores/as assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (TCE). Depois entreguei o instrumento a cada interlocutor/a e expliquei sua estruturação no sentido de facilitar sua compreensão. 18 interlocutores/as responderam e entregaram no mesmo dia, 13 entregaram na semana seguinte e 11 não entregaram, sempre alegaram que esqueceram em casa.

De acordo com nosso entendimento, o questionário de perfil leitor pode ser adaptado e aplicado em outros contextos, por exemplo, no ensino básico, também com professores/as em formação em outras especialidades e os graduandos de outras áreas, visando identificar suas práticas de leitura.

7.5.3 A entrevista semiestruturada

O outro instrumento desta pesquisa é a entrevista semiestruturada, realizada com 10 professores/as em formação em língua portuguesa, a partir do roteiro da entrevista semiestruturada com docentes em formação (conf. Apêndice D). São divididos em dois grupos: cinco (5) com menos imersão na formação leitora, conforme as respostas acolhidas com a aplicação do questionário do perfil leitor: quem lê menos de 1 livro literário a cada 6 meses; quem lê aproximadamente 1 livro literário a cada 6 meses e quem não lia literatura na infância. E cinco (5) professores/as com mais imersão no processo de formação leitora, através das respostas do questionário do perfil leitor, considerando estes critérios: quem lê mais de um livro

por mês ou quem lê aproximadamente um livro por mês; quem participa em um clube de leitura ou algo similar e quem lia literatura na infância.

Essa opção não visa comparar o processo de constituição leitora desses dois grupos, mas, compreender seus contextos e suas realidades durante esse processo. Pretendemos com essa entrevista aprofundar alguns casos específicos que poderiam nos ajudar a compreender os desafios de constituição leitora no contexto linguístico guineense, em que a língua da formação não é predominante no cotidiano. Ainda saber as percepções dos/as participantes sobre a importância da sociedade, da comunidade escolar e acadêmica no desenvolvimento da prática de leitura e, conseqüentemente, para a formação leitora das pessoas.

Nossa entrevista versou sobre seguintes temas: a vivência dos participantes em relação à leitura desde infância até terminar o Ensino Secundário; seus processos de imersão no contexto acadêmico, ou seja, como eles/as relacionam com a leitura no cenário da formação docente e na esfera acadêmica; a importância da leitura no contexto multilíngue guineense; suas motivações em cursar o curso de licenciatura em língua portuguesa e seus desafios como futuros docentes dessa disciplina no contexto multilíngue da Guiné-Bissau, considerando a realidade do português.

Além do mais, foi realizada a entrevista semiestruturada com um dos professores formadores das turmas observadas, por meio do roteiro da entrevista semiestruturada com docente formador (conf. Apêndice C). Essa entrevista visa identificar as atividades de leitura que estão desenvolvidas juntamente com os/as professores/as em formação, pensando no exercício docentes deles/as como futuros mediadores de leitura dos/as alunos/as do Ensino Básico (Ensino Fundamental) e Ensino Secundário (Ensino Médio) numa realidade em que a língua de ensino, português, não é veicular. No quadro 3 consta a data e o tempo de cada entrevista realizada.

Quadro 4-Detalhe de entrevista

Interlocutor/a	Data	Tempo
Interlocutor 1	06/02/2024	1: 30: 03
Interlocutor 2	06/02/2024	1: 20: 46
Interlocutora 3	16/02/2024	1: 38: 06
Interlocutor 4	05/02/2024	1: 11: 13
Interlocutora 5	20/02/2024	1: 30: 41
Interlocutor 6	02/02/2024	42: 32
Interlocutora 7	29/02/2024	1: 14: 13
Interlocutor 8	18/03/2024	1: 47: 26
Interlocutor 9	16/03/2024	1: 18: 50
Interlocutor 10	07/02/2024	1: 27: 32
Professor formador	28/02/2024	39: 54
Professor formador	13/03/2024	10: 56

Fonte: elaborado pelo autor.

Além dessas entrevistas, também tivemos conversas rápidas, que foram gravadas, com os interlocutores 11, 12 e 13 no sentido de esclarecer algumas dúvidas sobre o perfil linguístico deles. Nossa segunda entrevista com o professor formador foi realizada a pedido dele, ele desejava falar sobre o plano do curso. As nossas entrevistas foram realizadas nas dependências da Tchico Té, exceto a entrevista com o interlocutor 1 que aconteceu em uma escola de ensino de línguas em que ele é diretor. E a entrevista com a interlocutora 5 começou na Tchico Té e foi concluída no liceu público Samora Moisés Machel.

Nossas entrevistas foram gravadas por um gravador de áudio, que foi comprado para esse fim, e gravador do celular como meio complementar. Em seguida, foram transcritos manualmente por mim, seguindo algumas regras de organização da conversação descritas por Marcuschi (1986), porque não há aplicativos que fazem transcrição da variedade do português guineense, a experiência que eu já tive na pesquisa do mestrado. Durante a transcrição a cada cinco minutos, paramos o gravador e voltamos para conferir por três vezes. Após o término da transcrição de uma entrevista, algumas semanas depois, voltamos para conferir, o processo que realizamos por duas vezes, além da primeira transcrição.

De acordo com nosso planejamento inicial, havíamos pensado em realizar um grupo focal literário, selecionando alguns textos literários para orientar as discussões, como outro procedimento para a construção dos dados. No entanto, devido a um problema de saúde que me obrigou a adiar minha viagem para Guiné-Bissau, desistimos dessa etapa, porque temos pouco tempo para permanecer no campo. Além disso, os outros instrumentos já tinham demonstrado suficientes para dar conta desta investigação.

7.6 ABORDAGEM ANALÍTICA DIALÓGICA

Para responder às perguntas de investigação, analisamos os enunciados transcritos a partir das entrevistas semiestruturadas; os dados recolhidos com a aplicação do questionário do perfil leitor e os enunciados constituídos durante a observação participante. Nossa análise foi ancorada na abordagem dialógica de linguagem, com o foco no enunciado, a unidade real da interação discursiva (Bakhtin, 2016, Volochinov, 2018, Gonçalves; Amaral, 2024), considerando a realidade social, cultural, contexto multilíngue guineense e a situação da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Para Bakhtin (2016, p. 89), “ a interpretação já é um importante momento (a interpretação nunca é uma tautologia ou uma dublagem, pois aí há sempre dois e um potencial terceiro)”. Por isso, nosso propósito não é traduzir os discursos revelados nos enunciados dos/as nossos/as interlocutores/as em que nosso discurso estaria sobreposto ao deles/as. Por outro lado, buscamos instaurar uma interação em que brote um terceiro sentido, uma terceira margem, ou melhor, o outro enunciado a fim de aprofundar nosso objeto de investigação.

Conforme Bakhtin (2016, 2016, p. 29), “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala”. O enunciado é a principal unidade da interação discursiva, é constituído por sujeitos reais e situado em um determinado contexto concreto. Por conta disso, não se pode discutir os sentidos revelados pelo enunciado e desconsiderando o contexto extraverbal, que é também constitutivo dele.

Volochinov (2018, p. 218-219) compartilha essa mesma visão, para ele, o enunciado é um acontecimento real da linguagem “a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Além do mais, considera o signo como elemento social, assim, aponta estas orientações para sua análise de uma maneira integral:

Para isso, é necessário guiar-se pelas seguintes exigências metodológicas fundamentais:

- 1) Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo (ao inseri-la na ‘consciência ‘ ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material (Volochinov, 2018, p. 110).

A ideologia está inerentemente ligada com a situação material do signo, em razão disso, ela não pode ser isolada dessa materialidade. Também o signo não é uma criação individual, pois, é constitutivamente social, nasceu em uma sociedade preenchida ideologicamente e, por último, adverte que a interação discursiva não seja desvinculada com o contexto, que é o elemento constitutivo da linguagem. Por isso, o contexto é um elemento indispensável em uma análise dialógica. Por sua vez, Gonçalves e Amaral (2024) apontaram pontos de partida para análise dialógica do discurso:

Sobre as imagens dos sujeitos sociais que estão inscritos no contexto de produção no qual o objeto teórico-analítico está inserido;

Sobre como a organização dos elementos desse objeto responde aos debates públicos fundamentais;

Sobre questões que tratem das relações interconstitutivas entre formas concretas de comunicação e formas gerais estabilizadas de valores e sentidos sociais;

Sobre como o objeto teórico-analítico é organizado pelo(s) autor(es) em função de respostas presumidas do destinatário;

Sobre pontos que evidenciem, na materialidade semiótica, elementos que se organizam para refratar a relação entre superestruturas ideológicas e infraestruturas práticas (relação, destaque-se, que também orienta as questões anteriores) (Gonçalves; Amaral, 2024, p. 45-46).

Nessa perspectiva a dimensão social da construção discursiva é contemplada no processo analítico, ou seja, análise não é descrição do discurso nem se limita apenas a materialidade linguística, os discursos dos sujeitos devem ser confrontados com a realidade social em que estão inseridos, bem como as relações que seus discursos estabelecem com os outros.

A partir dessa contextualização, nesta pesquisa, seguimos este procedimento de análise. Já com os dados construídos, transcritos e os/as interlocutores/as categorizados/as, organizamos os dados de cada instrumento de acordo com eixo temático, considerando nosso objeto, nossos objetivos específicos e o contexto multilíngue guineense. Primeiramente, cruzamos os enunciados de cada instrumento que havia sido organizado de acordo com eixo temático, ou melhor, os eixos temáticos que se relacionam com cada objetivo são agrupados em um mesmo bloco.

Essa opção nos permitiu abordar cada objetivo não só por dados de um único instrumento. Além disso, isso nos ajudou a compreender com mais profundidade nosso objeto. Depois desse momento, analisamos cada objetivo da investigação de uma forma contextualizada, considerando o contexto social, cultural e a realidade dos/as interlocutores/as, visando responder aos porquês dos nossos achados, no sentido de contribuir no processo de formulação das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos/as professores/as e a formação leitora na Guiné-Bissau. Concluída a metodologia, os quatro próximos capítulos são dedicados à análise e à discussão dos dados construídos nesta investigação.

8 PERFIL LEITOR DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DA TCHICO TÉ

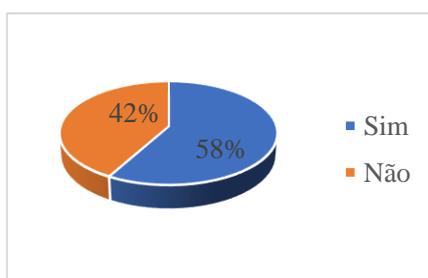
Neste capítulo, apresentamos o perfil leitor dos/as interlocutores/as desta investigação, com as respostas acolhidas, principalmente, por meio da aplicação do questionário do perfil leitor. Cabe destacar que este capítulo e o próximo são tecidos tendo como horizonte a primeira pergunta específica: como se configura o processo da formação literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense, considerando a leitura como ato responsivo?

Em relação a sua estruturação, o capítulo está organizado em três seções. A primeira aborda a experiência das suas famílias com a leitura literária. A segunda narra a experiência pessoal deles/as com a literatura. A terceira apresenta suas relações com a leitura literária na esfera escolar e acadêmica.

8. 1 A EXPERIÊNCIA DA FAMÍLIA COM O TEXTO LITERÁRIO

Constatamos nesta pesquisa que a leitura literária está timidamente inserida no contexto familiar dos/as nossos/as interlocutores/as. Nesse sentido, esse ambiente não se configura como uma esfera determinante para a formação leitora deles/as. O gráfico 14 apresenta o resultado sobre a existência dos livros na casa dos/as nossos/as interlocutores/as.

Gráfico 14-Há livros em vossa casa?



Fonte: elaborado pelo autor.

O gráfico acima aponta que 58% dos/as interlocutores/as afirmaram que existem livros nas suas casas, já 42% apontaram que não há livros nas suas residências, um resultado muito significativo. No entanto, considerando a Guiné-Bissau como um país que tem sistema de ensino muito tardio, praticamente só depois da independência, que veio em 23 de setembro de 1973, esse resultado se torna compreensível. O ensino instalado na época colonial era muito

seletivo, não era para todos, principalmente para aqueles que eram categorizados como “indígenas” (Freire; Guimarães, 2021). Esse grupo só teve oportunidade de estudar a partir de 1963, em plena luta armada para independência, nas escolas que haviam sido construídas pelo PAIGC nas zonas libertadas. Os/as interlocutores/as que responderam afirmativamente à pergunta, pedimos que indicassem as tipologias das obras que existem nas suas casas, no quadro 5 constam algumas respostas.

Quadro 5-Tipos de livros que existem na casa do/a interlocutor/a

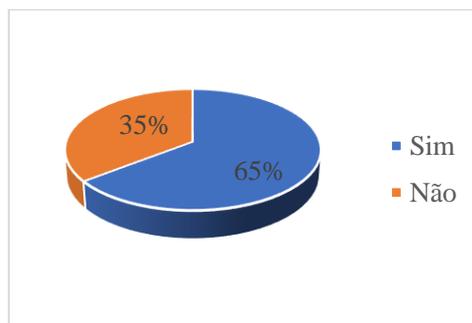
Sim, tenho mais livro religioso ou da igreja	Interlocutor 11
Livros ligados à igreja	Interlocutor 4
Literários, filosóficos, religiosos	Interlocutor 7
Livros de línguas português, inglês, história, geografia, matemática, livros religiosos, bíblia	Interlocutor 13
Tenho os livros didáticos, romance de Fernando Perdigão os “Rotor dos cães	Interlocutor 26
Didáticos, livros literários (romances e contos)	Interlocutor 27
Livros de diferentes áreas científicas, e mais da psicologia e educação	Interlocutor 8
Na nossa casa temos livros de contos infantis para crianças e livros literários só para mim	Interlocutora 5
Romances, gramáticas	Interlocutor 16
Os livros da língua portuguesa, francês, literatura portuguesa	Interlocutor 1
Bíblia	Interlocutora 19
Literários e científicos	Interlocutor 30
Bíblia, alcorão, gramáticas, romances	Interlocutor 12
Romances, contos populares, livros medicinais, livros instrucionais	Interlocutora 14
Livros de leitura portuguesa, gramática, dicionário, romances, geografia etc.	Interlocutor 31
A epopeia, gramática, um romance de Abdulai Sila, entre outras	Interlocutor 15
Romances, obras científicas, gramáticas, livros de poemas	Interlocutora 3
Literatura, geografia, história, matemática	Interlocutor 20

Fonte: elaborado pelo autor

Esse quadro mostra a diversidade em relação às obras que existem nas casas dos/as interlocutores/as desta investigação. Destaca-se os livros didáticos voltados para a língua portuguesa, por exemplo, gramática e dicionário, ainda nessa categoria foram mencionados os da geografia, história e matemática. Depois vêm as obras literárias: romances, poemas e contos, já os livros religiosos são citados de uma forma significativa.

No gráfico 15 consta o resultado sobre como os membros das suas famílias se relacionam com a literatura.

Gráfico 15-Há pessoas na sua família que leem literatura?



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 65% dos/as interlocutores/as afirmaram que suas famílias leem a literatura, nesse caso, a literatura circula nos seus ambientes familiares, já 35% responderam negativamente. Entretanto, em contraste com outros resultados desta pesquisa achados na aplicação do questionário do perfil leitor e na entrevista semiestruturada, concluímos que a literatura não está afetivamente imersa nos seus meios familiares. O quadro seguinte aprofunda os dados do gráfico acima, traz os membros das suas famílias que realizam a prática de leitura literária.

Quadro 6-Membros da família do/a interlocutor/a que leem a literatura

Meus irmãos e primos	Interlocutor 20
O meu irmão mais velho mas não estamos juntos, primo (fulano)	Interlocutor 11
Meu primo, minha prima e meus sobrinhos	Interlocutor 4
Meu pai	Interlocutora 7
Eu e a minha filha	Interlocutor 13
O meu irmão, filhos	Interlocutor 26
Os meus irmãos mais novos	Interlocutor 27
O meu irmão mais velho	Interlocutor 28
Eu	Interlocutora 7
Minha esposa e o meu tio	Interlocutor 15
A minha esposa	Interlocutor 31
Minha prima	Interlocutora 14
Minha esposa, S. M. I	Interlocutor 12
Sobrinhos do meu pai	Interlocutora 19
Irmãos, pai e primos	Interlocutor 16
Meu pai, meu irmão e meus sobrinhos	Interlocutora 25
O meu sobrinho	Interlocutora 18
Meu irmão mais velho	Interlocutor 9

Fonte: elaborado pelo autor.

Esse quadro nos revela que os seus irmãos leem mais a literatura. Também foram mencionados os primos, as primas, os sobrinhos, a esposa e a filha, que foi citada uma só vez. O pai foi mencionado três vezes. Isso mostra que, neste contexto, a população mais jovem tem

mais possibilidade de se relacionar com a leitura literária, porque é a camada com mais chance de ingressar na escola. Como já foi dito, o sistema do ensino foi instalado muito tarde no país e até hoje a Guiné-Bissau não universalizou a educação.

Conforme o plano sectorial da Educação (Guiné-Bissau, 2017), o estado guineense almejava universalizar a escolarização até 2025. Entretanto, com as instabilidades políticas que o país enfrenta desde 2015, com sucessivas quedas dos governos e Assembleia Nacional Popular (ANP)⁴⁰ foi derrubado duas vezes. Nesse sentido, a maioria dos governos nomeados ilegalmente, por exemplo, o atual, não têm orçamento nem programa de governo, pois a ANP, a instituição que aprovaria esses instrumentos indispensáveis para a governação, não funciona. Em virtude disso, esse objetivo está longe de ser atingido.

A universalização do sistema de ensino na Guiné-Bissau passa pela ampliação da rede escolar, a construção das novas escolas, porque para Guiné-Bissau (2017), as escolas primárias públicas têm os/as alunos/as além do ideal, com a média 62 anos alunos/as por turma, na região de Bafatá esse número sobe para 72. Quanto às regiões de Bolama e Cacheu, estão abaixo da média nacional, ambas com 48 alunos/as por turma. Além do mais, de acordo com o último censo realizado no país em 2009, 51,9% da população são alfabetizados, para o sexo masculino essa percentagem sobe para 58,2% e o sexo feminino fica com 41,8%. Cabe lembrar que o país herdou do colono português uma população com mais de 90% das pessoas analfabetas da palavra, como consta em Freire (1978).

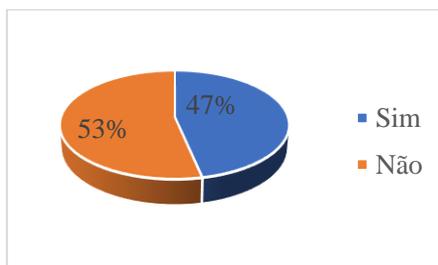
Uma compreensão correta das dificuldades que tem o Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, ao confrontar o problema da alfabetização de adultos, não pode deixar de levar em consideração este dado, a que se junta um outro, sobre que nem sempre se pensa – o da diferença demasiado grande entre o número dos que não leem nem escrevem e o daqueles que o fazem. Um dos legados do colonialismo, depois de cinco séculos de ‘trabalhos proficuos’ na Guiné, foi deixar 90 a 95% de sua população iletrada (Freire, 1978, s/p).

Perante essa situação, logo a conquista da independência em setembro de 1973, com a luta armada que durou 11 anos, especificamente no intervalo de 1963 a 1973, a Guiné-Bissau lançou campanha nacional de alfabetização de adultos que contou com a colaboração de Paulo Freire, visando reduzir drasticamente o índice de analfabetismo para acelerar o processo da reconquista e do desenvolvimento da nova república, forjada em luta gloriosa.

Por sua vez, no gráfico 16, consta o resultado dos membros das suas famílias que compram os livros literários.

⁴⁰ Equivalente a Câmara dos deputados no Brasil.

Gráfico 16-Há pessoas na sua família que compram livros literários?



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 53% dos/as interlocutores/as apontaram que os membros das suas famílias não compram obras literárias, já 47% afirmaram que sim. Aos que responderam afirmativamente, pedimos que indicassem quem são seus familiares que compram as obras literárias, suas respostas constam no quadro 7 a seguir.

Quadro 7-Os membros das suas famílias que compram os livros literários⁴¹.

Meu irmão	Interlocutora 25
Irmão	Interlocutor 16
Eu	Interlocutor 13
O meu irmão	Interlocutor 26
Eu	Interlocutor 27
Meu irmão, (fulano)	Interlocutora 7
Minha mãe	Interlocutora 14
Meus irmãos e primos	Interlocutora 20
Meu pai e sobrinhos	Interlocutora 19
Eu	Interlocutora 3
A minha esposa	Interlocutor 31
Meu primo	Interlocutor 4
Eu	Interlocutor 12

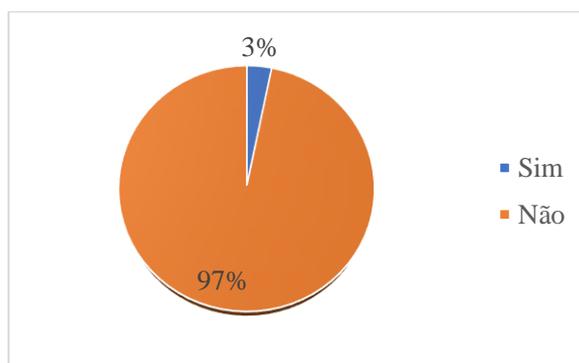
Fonte: elaborado pelo autor.

Os irmãos são membros das famílias que mais compram os livros literários, vale ressaltar que no quadro 6, eram também aqueles que mais leem a literatura. Em seguida, mencionaram a si mesmos, como podemos verificar com o pronome “eu”, ou seja, nesse caso, nas suas famílias são as únicas pessoas que fazem aquisição dessa natureza. Primo foi citado duas vezes, já pai, mãe e esposa uma vez cada.

O gráfico 17 demonstra que não tinham relação com a literatura na infância devido à falta de um familiar que lhes proporcionasse essa experiência.

⁴¹ Neste quadro, três interlocutores e uma interlocutora afirmaram que são as únicas pessoas que leem a literatura na família. Não excluimos essas respostas embora a pergunta solicitasse que falem das suas famílias, porque é um dado que reforça a pouca circulação da literatura nos seus contextos familiares.

Gráfico 17-Alguém da sua família costumava ler literatura para você quando era criança?



Fonte: elaborado pelo autor.

No gráfico acima, 97% dos/as interlocutores/as respondem que não tinham familiares que liam literatura para eles/as na infância; a resposta “sim” ficou com 3%. A resposta da interlocutora 14, apontou que sua mãe e seu irmão liam para ela na infância. Esse resultado também está relacionado com a instalação do sistema do ensino na Guiné-Bissau, considerando que a média de idade dos/as entrevistados/as é de 30 anos, provavelmente nas suas infâncias não tinham familiares escolarizados, principalmente quando se leva em conta que a maioria deles/as nasceram no interior do país, em que a formação literária seria mais desafiante devido à ausência de equipamentos culturais, como bibliotecas.

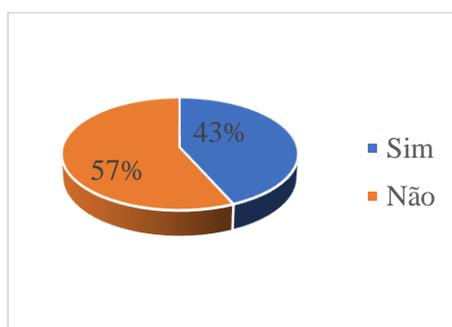
No entanto, a família é um agente indispensável na constituição da formação literária, sobretudo quando atua como mediadora (Orlando; Leite, 2018, Santos, 2024, Domingues, 2023, 2025). Nesse sentido, quando ela não assume esse papel por conta das circunstâncias sociais e políticas, como acontece na realidade guineense, a responsabilidade da escola, como uma instância que deve proporcionar também ao/à aluno/a essa experiência languageira e estética, aumenta significativamente.

Na seção seguinte, apresentamos a experiência pessoal dos/as nossos/as interlocutores/as com a literatura.

8. 2 A EXPERIÊNCIA PESSOAL COM O TEXTO LITERÁRIO

Nesta investigação, constatamos que os/as interlocutores/as estão em processo de formação literária. Têm experiência com a literatura guineense, com a literatura em língua portuguesa, nesse caso, dos/as escritores/as dos países da CPLP, e com outras obras traduzidas para o português. Além disso, participam em diversas práticas de leitura que envolvem a literatura, por exemplo, a declamação de poesia e o teatro. O gráfico 18 apresenta o resultado no que tange às suas experiências com a leitura literária na infância.

Gráfico 18-Você gostava de ler literatura na infância?

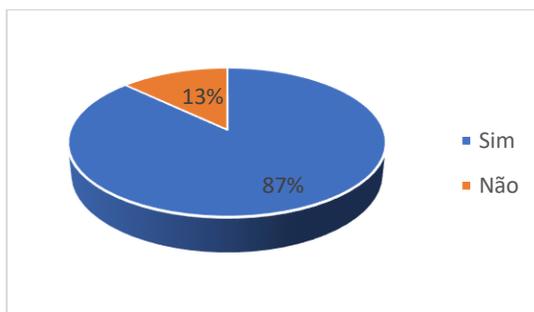


Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 57% dos/as nossos/as interlocutores/as afirmaram que não gostavam de ler literatura na infância, já 43% disseram que sim. O gosto pela leitura literária não pode ser visto como algo individual, mas é preciso considerar o contexto social e familiar, que são determinantes nesse processo. Como verificamos na seção anterior, a literatura circula de uma forma tímida nos seus contextos familiares, o ambiente fundamental para que uma pessoa tenha contato com a literatura na infância. O contexto social, sobretudo escolar, que poderia preencher essa lacuna, é também esvaziado de políticas públicas de incentivo à leitura e de ações dos/as docentes.

No gráfico 19 constam os resultados da resposta à pergunta se uma pessoa já lhes sugeriu uma obra literária.

Gráfico 19-Alguém já lhe sugeriu a leitura de uma obra literária?



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 87% dos/as interlocutores/as responderam que sim, enquanto apenas 13% afirmaram que não. Neste trabalho, a partir da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003, 2016, Volochinov, 2013, 2018), concebemos a leitura como uma prática social responsivo-dialógica, quer dizer, para realizá-la é imprescindível a colaboração responsável do outro, que está inserido no horizonte da leitura desta natureza. Nesse sentido, a sugestão leitora do outro pode contribuir significativamente para introduzir um indivíduo no cenário da literatura. Para aprofundar essa discussão, procuramos saber quem foram as pessoas que lhes sugeriram a leitura das obras literárias, como consta no quadro seguinte.

Quadro 8- As pessoas que sugeriram a leitura de uma obra literária a nossos/as interlocutores/as.

Minha professora	Interlocutor 10
Os meus professores	Interlocutora 19
Os meus professores	Interlocutor 24
L. C. professor	Interlocutor 21
Professor, livro de Abdulai Sila	Interlocutor 11
Meu colega e professor	Interlocutor 4
Meu professor do quinto ano (ela afirmou que não leu essa obra)	Interlocutora 7
Meu professor	Interlocutor 13
Amigo	Interlocutor 29
O meu amigo	Interlocutor 28
Meu professor de português, meus amigos, prima	Interlocutora 3
O meu professor de português	Interlocutor 15
Os professores	Interlocutor 31
Minha amiga	Interlocutora 14
Professor	Interlocutor 12
Uma bibliotecária portuguesa da UCCLA	Interlocutora 5
Minha amiga	Interlocutora 18
Um amigo	Interlocutor 30
Meu professor	Interlocutor 25
O meu professor	Interlocutor 16
Professor	Interlocutor 6
Meus colegas do curso	Interlocutor 20

Professora	Interlocutor 9
------------	----------------

Fonte: elaborado pelo autor.

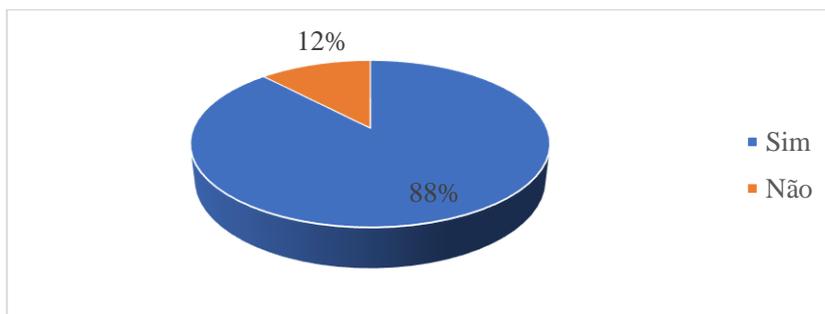
Esse quadro colabora com a nossa afirmação na seção anterior: realmente, o contexto familiar não se configura como uma esfera determinante na formação literária dos sujeitos desta pesquisa. Os/as professores/as foram as pessoas que mais lhes sugeriram a leitura de uma obra literária, em seguida, os amigos. Apenas a interlocutora 3 mencionou um familiar, sua prima. Também suas respostas mostram que, no contexto guineense, a esfera escolar e a acadêmica, por meio das ações dos/as docentes, são os principais espaços para a formação de um/a leitor/a da literatura. Por isso, ressaltamos a importância da existência das políticas públicas de incentivo à leitura, por exemplo, as escolas precisam ter bibliotecas, acompanhadas de um programa de compras dos livros didáticos e paradidáticos para elas.

Conforme Guiné-Bissau (2017), o investimento no sector da educação guineense deixa muito a desejar, por exemplo, 97% dos recursos destinados para Ministério da Educação são gastos com pagamento salarial. Portanto, não há orçamento para promover ações que visam alcançar o ensino de qualidade e a reforma dos estabelecimentos escolares. Ainda precisam existir as iniciativas de formação continuada de docentes em relação à experiência e mediação literária, pois se os/as professores/as não cultivaram essa experiência, não se pode esperar deles/as que contribuam para proporcionarem-na aos/às seus/suas discentes, como apontou Lajolo (2011).

Por sua vez, Queirós (2019, p. 59) afirma que “ a primeira dificuldade que vejo ao estabelecer esse trabalho é que nem sempre as pessoas que querem organizá-lo, que querem formar o hábito de leitura nas crianças, têm o hábito de leitura. Elas não têm hábito de leitura e querem formar hábito de leitura. Isso é muito difícil para nós”. Primeiramente, os/as docentes devem se afirmar como leitores/as, para depois compartilhar suas experiências leitoras com seus/suas discentes, visando fazê-los/las aprenderem a se apaixonar pela leitura literária.

Já no gráfico 20 consta o resultado do questionamento se eles/elas leram a obra sugerida.

Gráfico 20-E você leu a obra sugerida?



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 88% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que leram a obra sugerida, contra 12% que responderam negativamente. Esse resultado reforça nossa tese de que o outro tem um papel determinante na nossa formação literária. De outro modo, a formação literária se constitui em uma cadeia leitora dialógica: se estamos apartados das pessoas que tiveram a experiência literária, provavelmente não teremos essa experiência devido ao caráter situacional desta prática linguageira, que é constitutivamente contextualizada. É nessa ótica que Queirós (2019) nos convoca a refletir sobre o processo da leitura:

Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças (Queirós, 2019, p. 62).

Ler é participar de um diálogo concreto, ou melhor, representa um ato de tomada da palavra que nos conduzirá para vários horizontes, nos permitindo cuidar da nossa alma, que precisa nutrir-se da palavra como elemento constitutivo do sujeito e, igualmente, romper com nosso isolamento. Além disso, o ato de leitura significa perder-se na profundidade da palavra, depois, a partir da reinvenção, reencontrar um novo caminho e viajar nele rumo ao mundo do encantamento.

O gráfico 21 traz o resultado da frequência com que os sujeitos da pesquisa leem livros.

Gráfico 21-Com que frequência você lê livros?



Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos verificar no gráfico acima, 10 interlocutores/as leem aproximadamente 1 livro a cada 3 meses, 9 leem aproximadamente 1 livro a cada 6 meses, e 5 menos de um livro a cada 6 meses. Nesse sentido, os sujeitos indicam não serem muito imersos nas práticas de leitura, contudo considerando as particularidades de se constituir como leitor na realidade em que vivem, esse resultado se torna animador, pois indica que iniciaram suas caminhadas no universo da leitura.

Por sua vez, no gráfico seguinte consta, especificamente, a frequência de leitura deles/as em relação à leitura literária.

Gráfico 22-Com que frequência você lê livros de literatura?



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 9 dos/as nossos/as interlocutores/as afirmaram que leem aproximadamente 1 livro literário a cada 6 meses, 8 apontaram que leem aproximadamente 1 livro por mês, já 5 leem mais de um livro por mês. Assim, a performance dos/as sujeitos da pesquisa no que diz respeito à leitura literária é um pouco melhor, comparando com a leitura dos livros em geral, como vimos no gráfico 21. Esse resultado pode ser explicado por esta hipótese: provavelmente têm mais acesso às obras literárias quando se compara com as outras bibliografias. O quadro 9 apresenta o resultado sobre a preferência de leitura dos/as nossos/as interlocutores/as.

Quadro 9-Numere, de 1 a 5, suas preferências de leitura, sendo 1 a sua maior preferência e 5 a sua menor preferência?

Livros religiosos	
1ª preferência	12
2ª preferência	7
3ª preferência	5
4ª preferência	3
5ª preferência	3

Livros para estudo	
1ª preferência	6
2ª preferência	16
3ª preferência	5
4ª preferência	1
5ª preferência	0
Notícias em geral	
1ª preferência	3
2ª preferência	4
3ª preferência	8
4ª preferência	12
5ª preferência	1
Livros de literatura	
1ª preferência	9
2ª preferência	2
3ª preferência	11
4ª preferência	6
5ª preferência	2
Outra	
1ª preferência	0
2ª preferência	1
3ª preferência	0
4ª preferência	0
5ª preferência	8

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme o quadro acima, os livros religiosos são a primeira preferência de leitura dos/as nossos/as interlocutores/as, 12 pessoas marcaram essa opção. Enquanto 9 colocaram a leitura literária como a primeira preferência de leitura, assim ela fica na segunda posição e a leitura para estudo fica na terceira posição, com 6 indicações. O quadro 10 traz o resultado em relação ao suporte em que leem com mais frequência.

Quadro 10-Numere, de 1 a 5, os suportes nos quais você lê, sendo 1 o suporte mais frequente e 5 o menos frequente.

Livros Impressos	
1ª frequência	21
2ª frequência	7
3ª frequência	1
4ª frequência	0
5ª frequência	0
Internet	
1ª frequência	9
2ª frequência	16
3ª frequência	3
4ª frequência	0
5ª frequência	0

Jornal	
1ª frequência	0
2ª frequência	3
3ª frequência	13
4ª frequência	6
5ª frequência	0
Revistas	
1ª frequência	0
2ª frequência	2
3ª frequência	3
4ª frequência	12
5ª frequência	0
Outro	
1ª frequência	0
2ª frequência	0
3ª frequência	1
4ª frequência	0
5ª frequência	0

Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com o quadro acima, 21 dos/as nossos/as interlocutores/as marcaram o livro impresso como o suporte em que mais leem, logo em seguida veio a internet, com 8 indicações, enquanto jornal, revistas e outros não são indicados como o primeiro suporte de leituras deles/as. Por sua vez, no quadro 11 consta o resultado da pergunta sobre o suporte em que eles/elas preferem ler a literatura.

Quadro 11-Numere, de 1 a 5, os suportes nos quais você lê literatura, especificamente, sendo 1 o suporte mais frequente e 5 o menos frequente

Livros	
1ª frequência	29
2ª frequência	1
3ª frequência	0
4ª frequência	0
5ª frequência	0
Internet	
1ª frequência	1
2ª frequência	22
3ª frequência	2
4ª frequência	1
5ª frequência	0
Jornal	
1ª frequência	0
2ª frequência	2
3ª frequência	11
4ª frequência	1
5ª frequência	0
Revistas	
1ª frequência	0
2ª frequência	2

3ª frequência	2
4ª frequência	9
5ª frequência	0
Outro	
1ª frequência	1
2ª frequência	0
3ª frequência	1
4ª frequência	0
5ª frequência	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Como aconteceu em relação às respostas apresentadas no quadro 10, igualmente o livro é o suporte em que os/as nossos/as interlocutores/as preferem ler a literatura, com 29 indicações. Já a internet ficou com uma preferência. Enquanto jornais, revistas e outros suportes não foram marcados como a primeira escolha de nossos/as interlocutores/as para ler obras desta natureza.

O gráfico 23 traz os resultados em relação ao espaço em que nossos/as interlocutores/as leem a literatura.

Gráfico 23-Em que espaços você lê literatura?

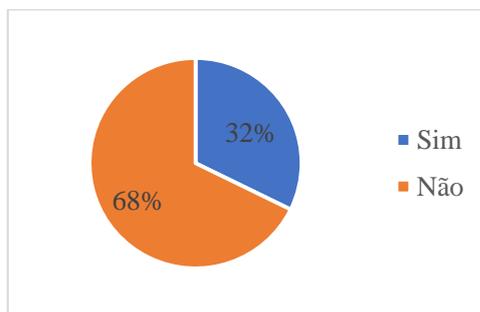


Fonte: elaborado pelo autor.

A casa é o espaço em que nossos/as interlocutores/as mais leem a literatura, com 22 indicações, seguida pela biblioteca da escola, que teve 18 marcações. Quanto à biblioteca pública, ficou com 1 indicação. Os/as sujeitos da pesquisa, como estudantes da Escola Superior Tchico Té, têm a possibilidade de emprestar os livros para ler em casa, algo quase inexistente no ensino primário e secundário. Isso pode ter contribuído para que a casa seja o espaço em que mais leem a literatura.

No gráfico 24 consta o resultado se os/as nossos/as interlocutores/as participam em um clube de leitura ou algo semelhante.

Gráfico 24- Você participa em um clube de leitura ou algo similar?



Fonte: elaborado pelo autor.

Como o gráfico acima evidencia, 68% dos/as nossos/as interlocutores/as não participam em um clube de leitura ou algo semelhante, já 32% afirmam que frequentam esse tipo de espaço, que é muito importante para a formação do leitor, porque a leitura é uma prática social. Assim, quanto mais uma pessoa se integra em um ambiente de leitura coletiva, a sua desenvoltura nessa prática pode se consolidar o mais rápido possível. O quadro 12 aponta alguns espaços de formação leitora dos quais nossos/as interlocutores/as participam.

Quadro 12- Alguns espaços relacionados com a formação leitora dos quais nossos/as interlocutores/as participam.

Clube de leitura dos alunos	Interlocutor 29
Na minha escola	Interlocutor 28
Trabalho de grupo	Interlocutor 31
Na nossa zona, temos um espaço para leitura destinado aos jovens	Interlocutora 5
O clube de leitura que fazemos todas as sextas	Interlocutora 25
A biblioteca onde trabalho (clube de leitura)	Interlocutor 8

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse quadro, somente a interlocutora 5 mencionou um ambiente fora do espaço de escolarização. Isso nos revela que, no contexto guineense, uma pessoa tem mais chance de se constituir como um leitor da literatura, ou de uma maneira geral, estando inserida na esfera escolar e acadêmica, como já defendemos anteriormente. O quadro seguinte traz as práticas atreladas à literatura de que eles/as participaram.

Quadro 13- As atividades que envolvem a literatura que eles/as já participaram.

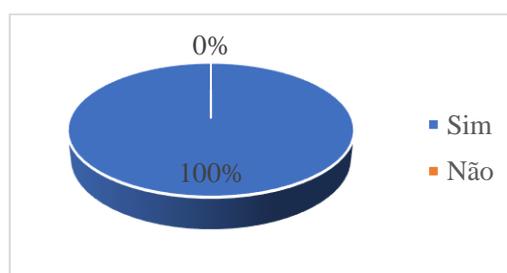
Oficina de escrita criativa	Interlocutora 25
Apresentação de um texto dramático	Interlocutora 23
Literatura infanto-juvenil	Interlocutor 8
Clube de leitura e interpretação da mesma	Interlocutora 18
No clube de leituras e concursos literários	Interlocutora 5
Concurso de leitura	Interlocutor 2

Concurso de declamação de poesia	Interlocutor 15
Clube de leitura	Interlocutora 3
Concurso de declamação de poesia	Interlocutor 29
Seminário sobre a didática do ensino da literatura infanto-juvenil	Interlocutor 27
Em embaixada do Brasil	Interlocutor 26
Concurso da escrita criativa	Interlocutor 13
Clube de leitura	Interlocutora 7
Palestras	Interlocutor 24
Clube de leitura da minha escola	Interlocutor 10
Participo de um grupo literária Amantes da Literatura	Interlocutor 20
grupo literário	Interlocutor 28
Oficina de escrita	Interlocutor 9

Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos verificar, os/as sujeitos desta pesquisa participam nas diversas atividades relacionadas à literatura, desde concurso de declamação de poesia a oficina de escrita criativa. A participação nessas práticas pode contribuir para a constituição de uma pessoa como um leitor da literatura, devido às relações dialógicas que são tecidas nesses espaços. Uma vez que o ato responsivo do outro pode ter efeito na maneira que iremos nos apropriar da palavra literária, ou seja, seu olhar exotópico sobre nós, nesse ambiente, pode nos levar a construir uma relação afetiva com a beleza da palavra literária, sobretudo quando sua contemplação estética considera a singularidade que ocupamos na existência (Bakhtin, 2003). O gráfico 25 nos revela que nossos/as interlocutores/as leem os/as autores/as guineenses.

Gráfico 25-Você já leu obras de autores (as) guineenses?

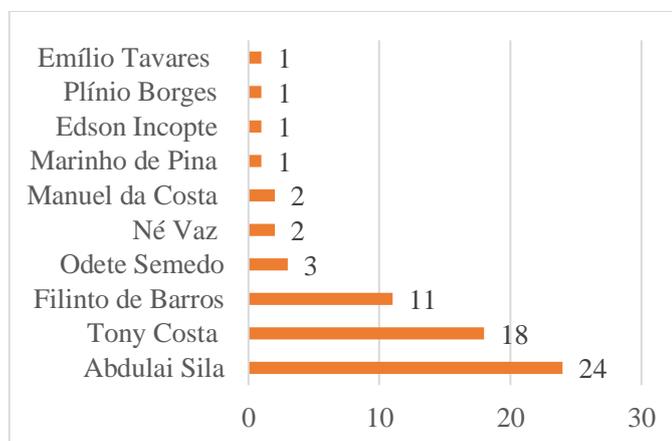


Fonte: elaborado pelo autor.

Como o gráfico aponta, 100% dos/as nossos/as interlocutores/as já leram os/as autores/as guineenses. Esse resultado pode ser devido às suas inserções no curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té, que tem uma disciplina destinada à literatura guineense, pois, como constatamos na observação participante e também na entrevista, um número significativo dos/as nossos/as interlocutores/as não tinham contato com os/as autores/as guineenses antes de ingressarem no ensino superior, dado que não liam com frequência na

escola. No próximo capítulo, essa discussão será retomada com os dados lavrados da entrevista semiestruturada. No gráfico seguinte consta os/as autores/as guineenses que eles/elas leram.

Gráfico 26-Os/as autores/as guineenses lidos.

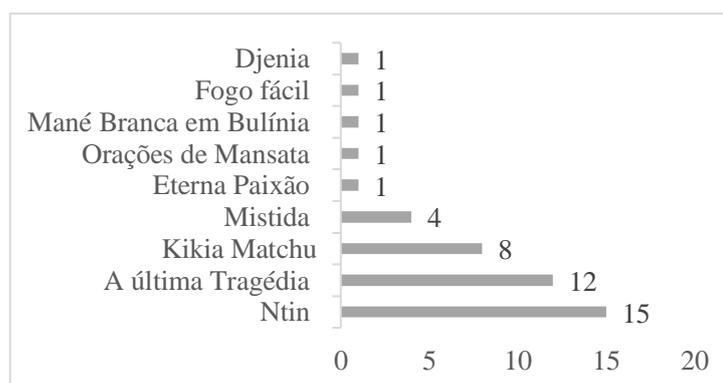


Fonte: elaborado pelo autor.

Abdulai Sila é o autor mais lido, com 24 menções, em segunda posição figurou Tony Costa, que é docente da Tchico Té, com 18 indicações, e já falecido Filinto de Barros, o antigo político e governante guineense, ficou em terceiro lugar, com 11 menções.

Por sua vez, no gráfico 27, apresentamos os livros dos/as autores/as guineenses que eles/elas leram.

Gráfico 27-As obras guineenses lidas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, o romance “Ntin!”, de Tony Costa, que ficou na segunda posição na categoria de autor, é o mais lido por nossos/as interlocutores/as com 15 menções. Já “A última tragédia”, romance de Abdulai Sila, o autor que nossos/as interlocutores/as mais leram conforme o gráfico 26, ficou na segunda posição, com 12 indicações. Também outros livros de Abdulai Sila foram citados: “Mistida”, com 4 indicações, “Eterna Paixão” e “Orações de

Mansata”, com 1 cada. Já “Kikia Matchu”, romance de Filinto de Barros, o autor que havia ficado na terceira posição no gráfico dos/as autores/as guineenses lidos, arrebatou a terceira posição, com 8 indicações. Cabe destacar que não são todos/as os/as interlocutores/as que mencionaram a obra do/a autor/a marcado/a. Em relação ao gênero das obras, no gráfico acima todos livros são romances, com exceção dos “Foco Fácil” (Marinho de Pena) e “Djenia” (Odete Semedo), ambos são de contos.

Para aprofundar esse debate, procuramos saber como nossos/as interlocutores/as conheceram os/as autores/as guineenses lidos. O quadro 14 traz algumas respostas deles/delas.

Quadro 14-Como nossos/as interlocutores/as conheceram os/as autores/as guineenses que já leram?

Conheci esses autores na escola. No meu primeiro ano do curso, o meu professor de introdução aos estudos literários recomendou-nos um trabalho a respeito	Interlocutor 28
Conheci o livro na biblioteca	Interlocutor 26
Encontrei obras desses autores ao acaso	Interlocutor 13
Foi o meu professor no primeiro ano de curso, também me orientou bastante na minha vida acadêmica	Interlocutor 11
Conheci a partir da indicação dos colegas da turma	Interlocutor 22
Eu conheci esses autores depois que comecei a frequentar este curso, foram recomendados por meus professores como uma leitura obrigatória	Interlocutor 21
Conheci esse autor por intermédio dos meus colegas de turma que me incentivaram a ler a sua obra	Interlocutor 24
Conheci estes autores através da orientação do meu professor da literatura	Interlocutora 19
Conheci esses autores através da minha professora da língua portuguesa no ano propedêutico de curso	Interlocutor 10
A partir de lançamentos de livros feitos e por meio dos colegas e professores	Interlocutora 3
Conheci-os por causa das realizações dos trabalhos de grupo que os professores mandam realizar	Interlocutor 31
Por orientação do professor para recensão crítica	Interlocutor 12
Conheci esses autores através dos meus professores do curso de aperfeiçoamento em língua portuguesa	Interlocutor 9
Conheci esses autores na escola através dos trabalhos dados pelos professores para nós sobre os autores guineenses	Interlocutor 20
Conheci esses autores através do meu professor da literatura	Interlocutor 1
Conheci esses autores através de indicação do meu professor de português da décima primeira classe	Interlocutora 25
Conheci esses autores através dos nossos professores, motivando ou dando as tarefas de leituras obrigatórias	Interlocutora 6

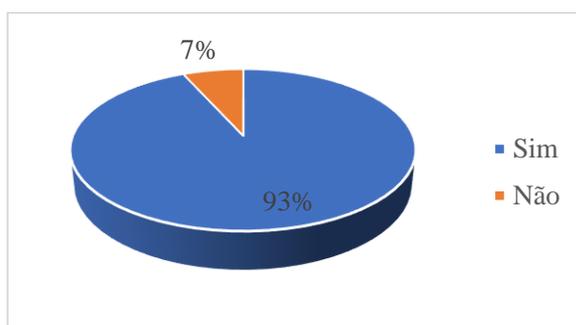
Fonte: elaborado pelo autor.

Esse quadro reafirma o argumento de que, no contexto guineense, a formação leitora está inerentemente relacionada ao contexto da escolarização, não à esfera familiar. Podemos até ir mais longe e afirmar que está atrelada ao curso de licenciatura em língua portuguesa, pois

nossos/as interlocutores/as conheceram os/as autores/as que constaram no gráfico 27 quando ingressarem na Tchico Té, devido à grade curricular do curso e por meio das atividades solicitadas pelos professores. Por conta disso, tomamos a leitura como um ato responsivo-dialógico, nesse caso, o ato do outro seria uma ponte que levaria alguém para o interior do mundo da literatura (Bakhtin, 2003, Volochinov, 2018). Sem essa conexão a possibilidade de chegar sozinho à palavra literária se torna desafiante.

Também queríamos saber se eles/elas liam os/as autores/as não guineenses que escrevem em português, como consta neste gráfico.

Gráfico 28-Você já leu obras de autores (as) NÃO guineenses que escrevem em língua portuguesa?



Fonte: elaborado pelo autor.

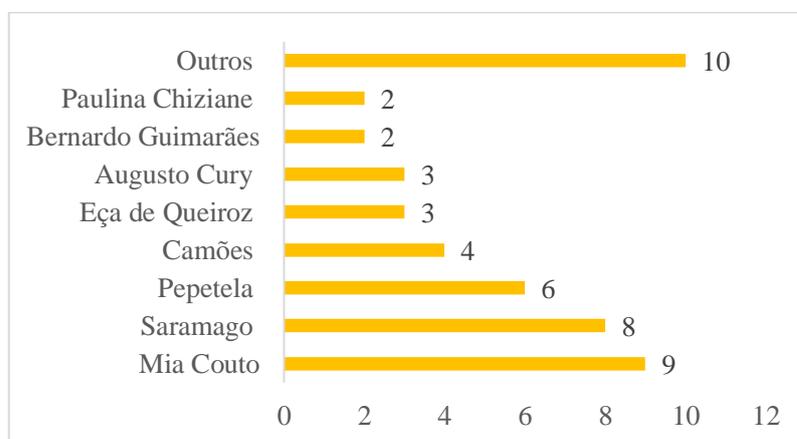
Nesse gráfico, 93% já lerem um/a autor/a não guineense que escreve em português, nesse caso, os/as autores/as da comunidade da Língua Portuguesa (CPLP). Apenas 7% responderam negativamente. Esse resultado está atrelado à estruturação do curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té, tendo em conta que há 4 disciplinas que versam sobre esse contexto: Literatura e cultura africana em língua portuguesa I e II. Essas disciplinas se focam na literatura africana dos países africanos de língua portuguesa (PALOPs), com a exceção da Guiné-Bissau, que tem uma cadeira própria; Literatura e cultura brasileira; Literatura e cultura portuguesa. Constatamos na pesquisa que nessas disciplinas os docentes solicitam as atividades voltadas para a leitura de uma obra literária, por exemplo, para ler e resenhar. Ler literatura escrita em português por escritores de outros países em que é também língua oficial, pode levar os/as estudantes, além de terem contato com a cultura desses povos, também compreender a maneira como a língua portuguesa se configura nesses lugares a partir do aspecto social e cultural.

Em virtude disso, Queirós (2019, p. 70) ressalta que “ o intercâmbio entre literaturas de diferentes povos atualiza as relações entre os homens e confirma que o essencial é inerente ao

homem, ainda que as formas de expressão difiram segundo suas origens. Neste sentido, a arte aproxima os povos”. Isso seria muito importante para própria didática do ensino do português em um contexto em que ele não é a língua veicular, como o guineense, mas mesmo assim tem sua particularidade, como se observa na escrita literária guineense, nos romances Kikia Matchu (Filinto de Barros), Mistida e A última tragédia (Abdulai Sila) que evidenciam claramente essa configuração, considerando principalmente a dimensão lexical.

O gráfico 29 apresenta os/as autores/as não guineenses que escrevem em português lidos pelos/as sujeitos da pesquisa.

Gráfico 29-Os autores não guineenses lidos que escrevem em português.



Fonte: elaborado pelo autor.

Como o gráfico acima evidencia, Mia Couto é o autor mais lido, com 9 indicações, logo em seguida, vem Saramago, com 8. Pepetela ficou na terceira posição, com 6 menções, Camões na quarta, com 4, já Eça de Queiroz e Augusto Cury⁴² dividiram a quinta posição, com 3 menções cada. Outros autores foram indicados apenas uma vez: Machado de Assis, Martinho da Vila, Baltazar Lopes, Júlio Dinis, Fernando Pessoa, José de Alencar, José Veiga, Ondjaki, Manuel Sepúlveda e Virgílio Ferreira.

Já o gráfico seguinte traz as obras dos/as autores/as não guineenses que escrevem em português lidos pelos/as sujeitos da pesquisa.

⁴² Cabe ressaltar que Augusto Cury escreve as obras classificadas como de auto-ajuda.

Gráfico 30-Os livros lidos dos autores não guineenses que escrevem em português lidos.

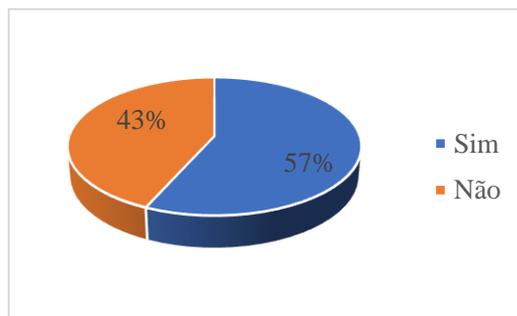


Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, “Terra Sonâmbula”, “Mayombe” e “Os lusíadas”, as obras de Mia Couto, Pepetela e Camões, respectivamente, compartilham a primeira posição, com 4 indicações cada. Já “A escrava Isaura”, “Evangelho segundo Jesus Cristo” e “O homem mais inteligente da História”, livros de Bernardo Guimarães, Saramago e Augusto Cury, dividiram a segunda posição, com 2 menções cada. Também outras 13 obras foram citadas uma só vez: “Balada do amor ao vento” (Paulina Chiziane), “Crime de padre Amaro” e “Os Maias” (Eça de Queiroz), “Ensaio sobre a Cegueira” e “A Caverna” (Saramago), “Joana e Joanes- um romance Fluminense” (Martinho da Vila), “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (Machado de Assis), “Iracema” (José de Alencar), “Chiquinho” (Baltazar Lopes), “A confissão da leoa” e “A varanda de Frangipane” (Mia Couto), “Nunca desista do teu sonho” (Augusto Cury). Cabe ressaltar que não são todos/as os/as interlocutores/as que mencionaram as obras dos/as autores/as que eles/as tenham lido, conforme o gráfico 29.

No próximo gráfico, apresentamos os resultados dos/as autores/as que não escrevem em português que nossos/as interlocutores/as leram, ou seja, as obras principalmente traduzidas em português.

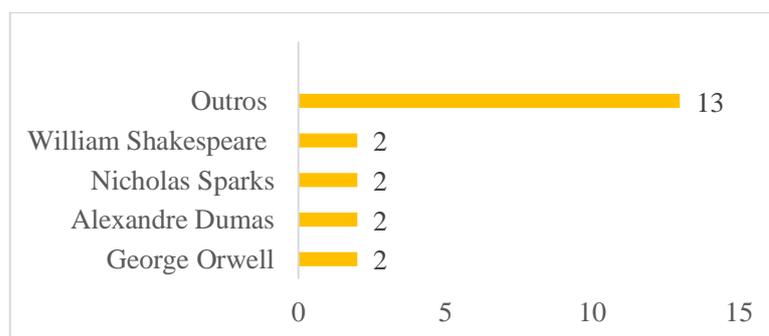
Gráfico 31-Você já leu obras de autores (as) que não são dos países que têm português como língua oficial?



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 57% dos/as nossos/as interlocutores/as afirmaram que já leram os/as autores/as que não fazem parte da comunidade da CPLP, contra 43% que responderam não. Esse resultado mostra que nossos/as interlocutores/as estão no processo de formação leitora da literatura e o perfil leitor deles/as é amplo, quer dizer, têm também contato com a arte lavrada bem distante das suas realidades, o que é muito positivo para ampliação dos seus repertórios culturais, visto que a palavra permite a um indivíduo desbravar uma realidade, se quiser: “cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é o bilhete de partida” (Queirós, 2019, p. 61). Parafraseando Bakhtin (2016) e Volochinov (2018), no fundo não lemos um livro, mas lemos a cultura que ele carrega, é por isso que ele nos permite viajar a partir da imaginação. No gráfico seguinte consta os/as autores/as que nossos/as interlocutores/as mencionaram que leram, conforme o gráfico anterior.

Gráfico 32-Os autores lidos que não escrevem em português.



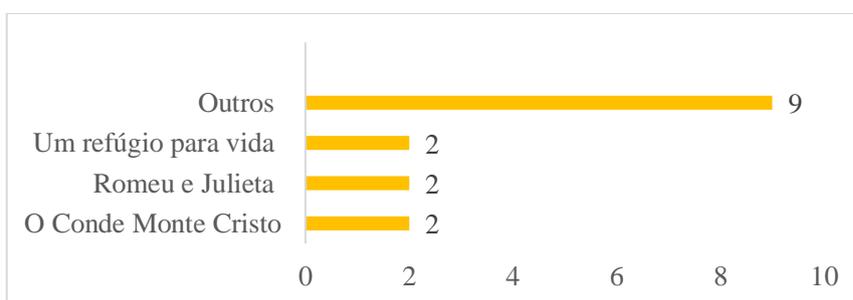
Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico William Shakespeare, Nicholas Sparks, Alexandre Dumas e George Orwell foram mencionados duas vezes cada. Também outros autores foram citados: Yural Noac Harari, Dam Brown, Napoleon Hill, John C. Maxwell, Mary Shelley, Viktor Frankl, Isabelle Still, Olé Soianke, Carlo Collodi, Michelle Obama, Oscar Wilde, Stephen Covey, Carolyn

Connor e Dean Koontz. Aqui alguns autores que não escrevem literatura são referenciados como: Yural Noac Harari, Michelle Obama e Olé Soianke. Ainda é importante afirmar que Carlo Collodi apesar de ser citado só uma vez, mas no decorrer da pesquisa, sobretudo na entrevista, percebemos que sua obra “As aventuras de Pinocchio” já foi lida por alguns estudantes, por exemplo, quatro dos nossos entrevistados referenciaram-na.

No gráfico seguinte, constam as obras dos/as autores/as que nossos/as interlocutores/as citaram que leram, conforme o gráfico 33.

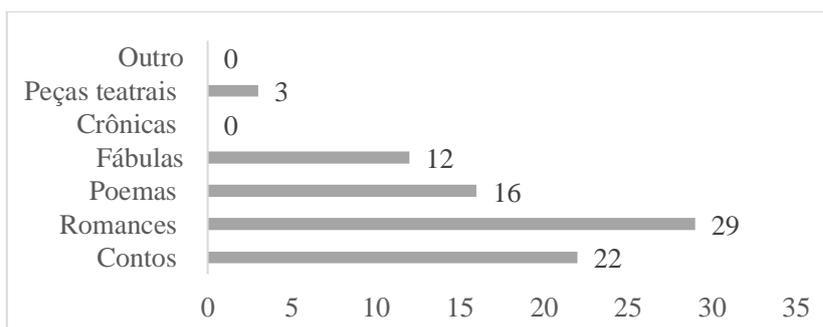
Gráfico 33-As obras lidas dos autores que não escrevem originalmente em português.



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico acima, as obras “Um refúgio para vida”, “Romeu e Julieta” e “O Conde Monte Cristo”, obras de Nicholas Sparks, William Shakespeare e Alexandre Dumas, respectivamente, são citadas duas vezes cada. Outros nove livros são referidos: “1984” (George Orwell), “Uma esposa para o Natal” (Carolyn Connor), “Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes” (Stephen Covey), “Retrato de Doryan Grey” (Oscar Wilde), “21 lições para o século XXI” (Yural Noac Harari), “Os olhos da escuridão” (Dean Koontz), “Mais esperto que o diabo” (Napoleon Hill), “As aventuras de Pinocchio” (Carlo Collodi), “Minha história” (Michele Obama). Vale ressaltar que há interlocutores/as que não mencionaram as obras dos/as autores/as que afirmaram ter lido, conforme o gráfico 32. Por sua vez, no gráfico 34 apresentamos os gêneros literários mais lidos por eles/as.

Gráfico 34-Marque os gêneros literários que você mais lê



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, romance é o gênero mais lido, com 29 indicações, a segunda posição ficou com conto, que teve 22 menções, na terceira, figura o poema, com 16 menções, e a fábula, com 12. Os gráficos 27, 30 e 33 confirmam esse resultado: a maioria das obras citadas neles são romances.

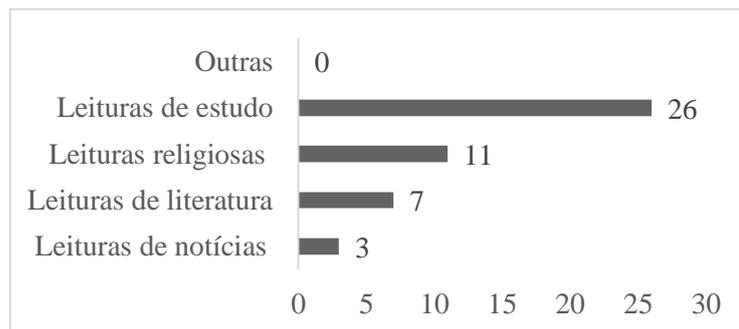
A leitura literária pode ajudar o/a discente a ler a si mesmo, a se descobrir, nesse caso, o texto seria seu excedente de visão, dando-lhe possibilidade de compreender a si mesmo através de uma visão exterior. É nessa ótica que a leitura literária se configura como um ato responsivo, pois é potente para nossa constituição como sujeito. Um texto literário também pode nos ensinar a ler de uma maneira profunda, ou melhor, nos levar para o topo mais alto da imaginação. Sobretudo quando lemos os textos literários não verborrágicos (Bajour, 2023), aqueles em que os autores não exageram no dito, isto é, não dizem tudo, não subestimam a capacidade do leitor nem sua experiência e reconhece que ele também pode construir o sentido e lavar seu próprio horizonte na jornada da leitura. Nessa perspectiva, uma obra literária com elevada qualidade não é um manual didático munido de orientações precisas e claras em que a capacidade de fabulação do leitor não é desafiada a partir do não dito que o texto emana.

Na seção seguinte, apresentamos a experiência dos/as interlocutores/as com a literatura no contexto escolar e acadêmico.

8.3 A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E ACADÊMICA COM A LEITURA

Percebemos que a experiência dos/as interlocutores/as desta pesquisa com a literatura se iniciou timidamente na esfera escolar. Na universidade, devido à estrutura curricular do curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té, essa experiência se configurou com mais intensidade, ou melhor, no ensino superior estão mais envolvidos nas práticas de leitura literária. Neste gráfico, trazemos os resultados em relação às práticas de leitura que os sujeitos da pesquisa vivenciaram no ensino primário.

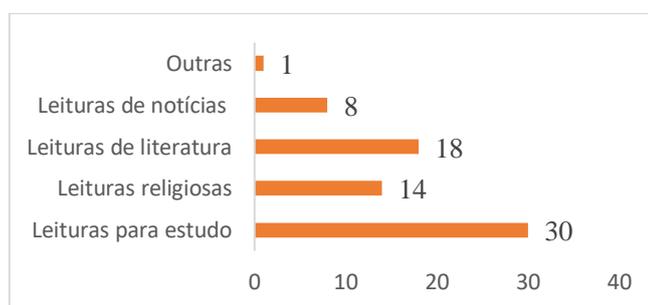
Gráfico 35-Que tipo de leituras você fazia no ensino primário (aqui é possível marcar mais de uma alternativa)?



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, leituras para o estudo ficaram na primeira posição, com 26 menções, quer dizer, no ensino primário a prática de leitura dos respondentes recai, principalmente, sobre o conteúdo escolar, visando à realização de exames. Logo em seguida vêm as leituras religiosas, com 11 indicações, o que mostra a inserção da religião no sistema de ensino, embora o país seja laico e com pluralidade religiosa. Entretanto, na Guiné-Bissau há escolas criadas por religiosos: as escolas dos padres, das irmãs, dos pastores e Imames⁴³. Nessas escolas, os responsáveis introduzem disciplinas religiosas como a educação religiosa e a educação moral, que não fazem parte da grade curricular proposta pelo Ministério da Educação. A leitura literária apareceu na terceira posição, com 7 indicações. Já em relação às leituras que faziam no secundário, conforme o gráfico seguinte, no quesito da leitura literária, a situação é um pouco diferente em comparação com o gráfico anterior.

Gráfico 36-Que tipo de leituras você fazia no ensino secundário (aqui é possível marcar mais de uma alternativa)?



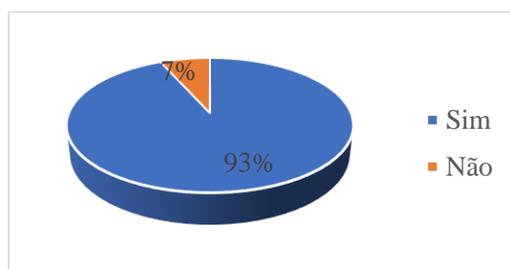
Fonte: elaborado pelo autor.

⁴³ Sacerdote muçulmano.

Nesse gráfico, leituras para estudo continuaram na primeira posição, com 30 indicações, algo esperado, pois essa leitura se torna obrigatória, é cobrada nas avaliações. Na segunda posição, figuraram as leituras literárias, com 18 indicações. Leituras religiosas ficaram com 14 indicações, assim ficou evidente a penetração da religião no sistema escolar, o que já era verificado no gráfico antecedente, e leituras de notícias com 8 menções.

Já no que se refere à frequência dos/as sujeitos da pesquisa à biblioteca da universidade, nesse caso, da Tchico Té, tivemos um resultado muito significativo, como mostra o gráfico 37.

Gráfico 37-Você frequenta a biblioteca da universidade onde você estuda?



Fonte: elaborado pelo autor.

Esse gráfico aponta que 93% dos/as nossos/as interlocutores/as frequentam a biblioteca da Tchico Té, nesse caso a da língua portuguesa, apenas 7% afirmaram que não frequentam. Como foi constatado na pesquisa, essa biblioteca foi instalada em âmbito de um acordo de cooperação entre o estado guineense, representado pelo Ministério da Educação e a Cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, a partir do Instituto da Língua Portuguesa Camões. Isso foi comentado pelo professor formador, nesta fala:

P-Só uma questão né, por exemplo, aqui na Tchico o estado fornece um valor, um orçamento para aquisição dos livros para a instituição?

I- Não, como pode a ver aqui, nós estamos no centro da língua portuguesa, isso é aqui é um produto, centro da língua portuguesa foi um produto de cooperação do Camões com Ministério da educação que representa o estado da Guiné-Bissau e mesmo assim todos os livros que estão aqui foram fornecidos pelo Instituto Camões. Infelizmente esses livros são da leitura genérica, quer dizer não acompanham as necessidades do próprio curso que está a ser implementado e pronto, mas a parte do governo, do estado não há nenhum orçamento quer aqui na escola Tchico Té quer em todo lado, nós podemos ter exemplo da biblioteca da Inep, mas também ele foi fruto da cooperação, não há nenhuma biblioteca a nível das escolas nem a nível social, não existem biblioteca nacional, não existem biblioteca da cidade, não existem, ou as bibliotecas das embaixadas ou bibliotecas das certas escolas especializadas, privadas ou bibliotecas missionários (A entrevista com professor formador, em 13/03/2024) .

Esse relato sobre a realidade das bibliotecas no contexto guineense foi confirmado por dados recolhidos na aplicação do questionário do perfil leitor: tanto no ensino primário como no secundário, a maioria dos/as nossos/as interlocutores/as estudou em escolas que não tinham biblioteca, como consta no capítulo seguinte. Também foi constatado a partir das visitas que fizemos a algumas escolas públicas: sobretudo os quatro principais liceus da capital, Bissau. Na verdade, fisicamente, têm bibliotecas, mas praticamente não são usadas, parecem um repositório dos livros, exceto em um liceu. Porém, a biblioteca não é atrativa para a leitura, pois está em estado adiantado de degradação. Cabe destacar que há alguns anos essas bibliotecas funcionavam por meio do programa PASEG, financiado pela cooperação portuguesa, contudo não existe mais esse projeto, o que teve impacto nas bibliotecas dessas escolas.

No quadro seguinte, são apresentados os tipos de livros que leem na biblioteca da Tchico Té.

Quadro 15-Em caso afirmativo, que tipo de obras você lê na biblioteca?

Romance, poemas, livros científicos, contos e notícias (jornais)	Interlocutor 29
Leio obras literárias e científicas	Interlocutor 28
Literárias (romances e contos)	Interlocutor 27
Literaturas	Interlocutor 27
Obras literárias, gramáticas e livros de ciências exatas	Interlocutor 13
Literários e poéticos e ainda didáticas	Interlocutora 7
Muitos sobretudo dos autores guineenses e portugueses que no qual me ajudou bastante durante o meu curso	Interlocutor 11
Romances e contos	Interlocutor 21
Leio as obras de diferentes naturezas: poemas, contos, romances, fábulas e lendas	Interlocutor 24
Leio obras literárias dos autores guineenses	Interlocutora 19
Literárias	Interlocutor 30
Obras literárias e científicas	Interlocutora 25
Romances e contos	Interlocutor 16
Leio obras literárias	Interlocutora 23
Frequento tendo em caso que estou a ler as obras literárias e das culturas portuguesas (lusófonas)	Interlocutor 6
Na biblioteca leio mais obras literárias, sobretudo o gênero romance, mas também leio outros livros ligados às cadeiras do meu curso	Interlocutor 20
Romance, poemas, contos, obras ligadas à didática, psicologia, filosofia, educação	Interlocutor 8
Obras literárias de Júlio Dinis	Interlocutora 18
Livros de consultas (gramáticas e dicionários de linguística), livros de literatura universais	Interlocutora 5
Literárias	Interlocutor 12
Os maias, os lusíadas, etc	Interlocutor 2
Crônicas, romances, contos populares, poemas	Interlocutora 14

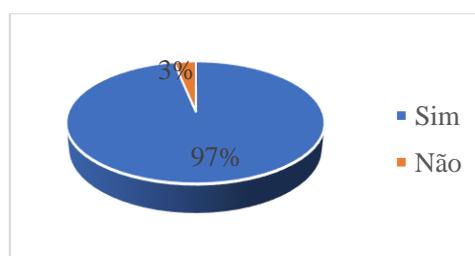
Obras literárias, gramáticas, dicionários etc	Interlocutor 31
Obras literárias e gramáticas	Interlocutor 15
Literárias, científicas	Interlocutora 3
Leio obras literárias e de autoajuda	Interlocutor 4
Literatura e gramáticas	Interlocutora 17
Obras literárias e científicas	Interlocutor 10

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se vê nesse quadro, a leitura literária é a leitura que nossos/as interlocutores/as mais fazem na biblioteca, quase todos/as afirmam que praticam a leitura dessa natureza. Em seguida, veio a leitura das gramáticas e das obras científicas de uma forma geral, fazendo contraste com os resultados apresentados nos gráficos 35 e 36, em que trazemos suas práticas de leituras no ensino básico, no ensino superior têm mais contato com a literatura. De uma forma mais ampla, essa mudança está atrelada, como já dito, com a organização curricular do curso de licenciatura da Tchico Té, em que as cadeiras voltadas para o campo da literatura estão presentes. Nesse sentido, no ensino superior a leitura literária se torna também obrigatória, devido às atividades que os professores formadores solicitam, como ficará evidente no capítulo seguinte. Essa leitura obrigatória poderia ter gerado o interesse dos/as sujeitos da pesquisa em relação à literatura, o que os/as leva a realizar mais práticas de leitura dessa natureza.

Nesse sentido, a partir do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003, 2016, Volochinov, 2013, 2018), afirmamos que a leitura literária como uma prática de linguagem é inerentemente situada, o contexto em que uma pessoa está inserida é indispensável para sua inserção no mundo da literatura. Isso significa que a constituição leitora de um indivíduo se dá no fundo da palavra do outro, que lhe permitirá compreender o seu lugar único na existência, lógico também, no universo da literatura, como um ser humano que tem necessidade de se relacionar com a fabulação (Candido, 1988). Os dados apresentados no quadro supracitado são confirmados no gráfico 39, em que os/as sujeitos responderam que leem as obras literárias na universidade, nesse caso na escola superior Tchico Té. Assim sendo a literatura está inserida no contexto da formação deles/as.

Gráfico 38-Você costuma ler o texto literário na universidade?



Fonte: elaborado pelo autor.

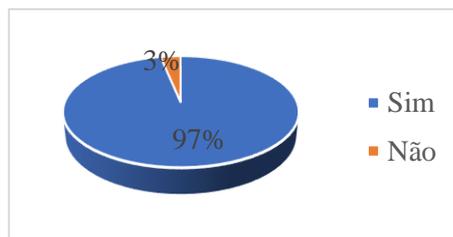
Nesse gráfico, 97% dos/as nossos/as interlocutores/as disseram que costumam ler literatura na universidade, participam nas práticas de leitura nesse espaço. Só 3% afirmaram que não. A existência de práticas de leitura literária no ambiente de formação é relevante para que os/as docentes em formação pudessem se constituir como leitores/as da literatura no sentido de poderem compartilhar suas experiências com seus/as alunos/as posteriormente, já como docentes da escola básica. Em razão disso, Freire (2001) anunciou que ensinar é um ato responsável:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001, p. 259-260).

O docente precisa encontrar condições, em sua formação e, posteriormente, em seu espaço de trabalho, para corresponder a essa responsabilidade, uma vez que os professores são sujeitos historicamente situados. Se o professor não encontrar, em sua formação e em seu contexto de trabalho, oportunidades para se tornar leitor, especialmente quando o seu contexto familiar não favoreceu essa formação, será difícil que se torne um mediador da relação de seus/suas alunos/as com a leitura. Por isso, deve se dedicar em ampliar seu repertório cultural para estar na altura de dividir sua experiência com o/a discente. Em outras palavras, será extremamente difícil uma professora participar ativamente na constituição de uma aluna como uma leitora contumaz da literatura sem primeiro estar imersa no interior do mundo literário, pois ninguém dá ao outro o que não tem, ou seja, “é preciso exigir de cada um o que cada um pode dar”, como o rei disse ao príncipezinho na obra *O Pequeno Príncipe*⁴⁴, Antoine de Saint Exupéry. O gráfico seguinte aponta que os/as professores/as formadores/as indicam as obras literárias para a leitura na universidade.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.sesirs.org.br/sites/default/files/paragraph>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Gráfico 39-Seus professores da universidade costumam indicar o texto literário para leitura e discussão na aula?



Fonte: elaborado pelo autor.

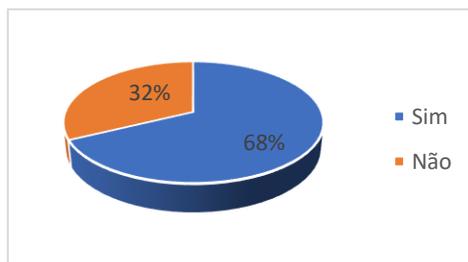
Nesse gráfico, 97% dos/as nossos/as interlocutores/as afirmaram que seus/as professores/as costumam indicar os textos literários para a leitura nas práticas formativas, enquanto 3% disseram que não. Nessa investigação defendemos que a leitura literária atravesse todas as práticas formativas devido a sua importância na constituição do sujeito em relação à sua humanidade e o seu desenvolvimento pessoal e intelectual (Candido, 1988, Todorov, 2007), além dos ganhos que serão nutridos quando se tem contato com a linguagem e a estética literária, que podem ampliar nossa visão sobre a linguagem, principalmente a linguagem metafórica.

Nessa ótica, conforme Queirós (2019, p. 68), quando [...] o texto tem como figura maior a construção da metáfora, é possível ir muito além do escrito. A metáfora cria arestas, faces, dúvidas. E esta metáfora em função da arte, da beleza, abrirá portas para muitas e infindáveis paisagens que já existiam na alma do leitor”. A linguagem literária nos mostra de uma forma profunda que não usamos a língua apenas para descrever uma realidade, ela também pode inventar uma realidade a partir da experiência concreta.

O fabuloso conto “ O coração do menino e o menino do coração”⁴⁵, do Mia Couto, ilustra esse argumento. Essa narrativa conta a história de um menino que nasceu com uma doença rara do coração, que acabou lhe levando a óbito mais tarde. Após sua morte, o seu coração foi retirado e posto na vitrine para os estudos dos pesquisadores. Em um determinado dia, esse coração entrou em trabalho de parto e gerou um outro menino. Esse conto mostra que na literatura, a linguagem pisa no topo mais alto da liberdade, isto é, só atinge seu verdadeiro clímax na literatura. É essa particularidade que torna o texto literário a mais potente para a formação de um leitor autônomo, aquele que viaja com a palavra para além. O gráfico seguinte nos revela que existem grupos de leitura na universidade.

Gráfico 40-Você tem conhecimento da existência dos grupos de leitura na universidade?

⁴⁵ Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream>. Acesso em: 10 dez. 2024.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, 68% dos/as nossos/as interlocutores/as afirmaram que têm conhecimento da existência de grupo de leitura na universidade, enquanto 32% responderam que não. A existência de espaços coletivos de leitura é muito importante para a formação do leitor, considerando que a leitura é uma prática situada e dialógica, quanto mais fomos acompanhados nesse processo, isso pode se tornar um combustível que impulsionaria nosso apetite de mergulhar cada vez mais nessa prática. Este quadro testemunha que nossos/as interlocutores/as participam em diversas atividades que envolvem a literatura no contexto do ensino superior.

Quadro 16-Que eventos envolvendo a leitura de literatura você já participou na universidade? Cite.

Clube de leitura	Interlocutor 12
Concurso de declamação de poemas e escrita infanto-juvenil	Interlocutora 25
Clube de leitura criada na minha universidade que promove diferentes atividades ligadas à literatura	Interlocutor 6
Já participei do concurso do dia mundial da poesia, que visava a declamação de poemas em pares	Interlocutor 20
Palestras sobre literatura, concursos literários, cursos de escrever e ler, clube de leituras em outras universidades	Interlocutora 5
Já participei do clube de leitura que fazíamos todas as sextas, só isso	Interlocutora 18
Já participei em vários concursos de leituras feitas pelo Centro de língua portuguesa (Camões), denominado Clube dos ouvintes	Interlocutor 2
Apresentação do romance Ntin de Tony Costa, apresentação do livro poética da professora e escritora Odete Semedo	Interlocutora 14
A declamação de poesia	Interlocutor 15
Clube de leitura	Interlocutora 3
Concurso de leituras	Interlocutor 17
Concurso de declamação, representação de peças teatrais e clube de leitura	Interlocutor 10
Dia do Camões e outros	Interlocutor 7
Participei em diversos concursos literários de declamação de poemas. Também tive uma presença no clube de leitura do Centro de Língua Portuguesa	Interlocutor 13
Declamação de poemas (um concurso)	Interlocutor 29
Comemoração do dia mundial da poesia e dia da língua portuguesa	Interlocutor 28
Frequento grupo de Amor à leitura às segundas-feiras	Interlocutor 27

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse quadro a declamação de poemas, sobretudo nos concursos literários, é a prática literária mais destacada. Também foram citadas as atividades coletivas de leitura realizadas em um clube de leitura, participam nas apresentações dos livros literários e nas datas comemorativas, por exemplo, “comemoração do dia mundial da poesia e dia da língua portuguesa”, como apontou o interlocutor 28. Isso demonstra que eles/as têm contato com a literatura em diferentes ambientes, o que pode consolidar suas paixões pela leitura literária. Durante minha estadia no campo, presenciei dois momentos em que alguns interlocutores desta pesquisa declamaram poesia, alguns poemas são das suas autorias. Primeiro na semana acadêmica da Tchico Té, segundo em um evento alusivo à homenagem de um professor da instituição que faleceu em Lisboa, Portugal, estava no estrangeiro para cursar mestrado. Ainda alguns participantes têm experiência com a encenação teatral, são membros do grupo de teatro da instituição.

Considerando toda a discussão feita neste capítulo, percebemos que a família não é uma agência primeira na formação literária deles/as devido à pouca circulação da literatura nesse ambiente. A escola também não assumiu sua responsabilidade como uma instância indispensável para a inserção do indivíduo no mundo da literatura, o que teve impacto na relação tímida que têm com a leitura literária no espaço escolar. Quanto ao ensino superior, a realidade se configurou de uma forma diferente, conseguiram iniciar de uma maneira plena o processo de imersão na leitura literária. Esse salto tem a ver com a estruturação do curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té, em que a literatura está presente nas atividades de leitura que os professores formadores solicitam. No próximo capítulo, continuaremos essa discussão com os dados tecidos por meio da entrevista semiestruturada.

9 AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS/AS PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Este capítulo dá continuidade ao anterior, também é lavrado a partir da primeira pergunta específica: como se configura o processo da formação literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense, considerando a leitura como ato responsivo? Para tanto, trazemos os enunciados dos/as professores/as em formação em língua portuguesa tecidos na entrevista semiestruturada.

Quanto à organização, o capítulo está estruturado em três seções. A primeira aborda o contexto leitora dos/as professores/as em formação em língua portuguesa no ambiente familiar. A segunda prossegue com essa discussão, porém agora no contexto escolar. Já a terceira debate suas relações com a leitura no universo acadêmico.

9.1 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE FAMILIAR NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Os resultados desta investigação apontam que nossos/as interlocutores/as têm poucas experiências com a leitura literária no contexto familiar. Isso está relacionado com a ausência do outro, nesse caso, um familiar, que já tivesse a experiência com essa leitura, estando em condição de estabelecer um diálogo para ajudá-los/las a se tornarem e a se afirmarem também como leitores/as da literatura.

O interlocutor 1 teve contato com a leitura literária no contexto familiar, a partir da intervenção do pai dele, que era professor de língua portuguesa. Entretanto, não se relacionava de uma maneira efetiva com a literatura, era uma prática pontual, como ficou evidente no enunciado abaixo.

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar.

I-Na minha infância o meu pai foi professor, ele, no quarto dele, havia muitos livros, diferentes livros, mas eu usava os livros de ensino, que é livros didáticos, que era livros do ensino básico na altura para eu, aqui que eu comecei a ter contatos com esses livros ligados ao ensino. Mas em casa também meu pai tinha alguns livros não é, livros, jornais, revistas, livros, diferentes livros e eu também usava esses livros, essas revistas para ler, havia desenhos também, esses desenhos que estão nos livros, cartazes, há livros que têm desenhos para incentivar as pessoas a ler, quando eu lia o livro, eu perguntava “o pai isto é o quê? Esta imagem é o quê? Tentava me interpretar aquelas imagens que estavam lá (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

O interlocutor sublinhou que teve contato com os livros, nesse caso, os livros didáticos, por meio da intervenção do pai, que era professor de língua portuguesa. Além do mais, se relacionou também com as obras da literatura infantil, como ele apontou “há livros que têm desenhos para incentivar as pessoas a ler, quando eu lia o livro, eu perguntava: ó pai isto é o quê? Esta imagem é o quê? Tentava me interpretar aquelas imagens que estavam lá”. Nessa parte, ressaltou o papel do pai nesse processo, que o ajudou a afirmar essa experiência, ou seja, o engajamento do pai dele foi importante para conectá-lo com a palavra literária. Nesse sentido, sua tomada de palavra literária só aconteceu devido à participação responsiva do outro, o pai dele. Em razão disso, defendemos que ninguém chegará até o território da literatura sozinho, sem contar com a palavra do outro, quer dizer, sem ser transportado pela palavra de uma outra pessoa. É nessa ótica que a leitura se configura como um ato responsivo-dialógico. No enunciado a seguir, em que continuo o diálogo com o interlocutor anterior, confirma-se que o seu contato com a literatura na infância era muito tímido:

P- São livros infantis?

I- Sim, são livros infantis.

P- Mas de literatura, nesse caso?

I-Sim é, livros da literatura, são livros infantis. Assim que eu comecei a ter contato com esses livros, mas para, para ter mais paixão com esses livros é quando eu iniciei o curso da licenciatura, eu tenho um professor do português M. G, ele é uma pessoa que mais motivou-me para ler esses livros, comecei com a obra do Pinocchio, que é a literatura infanto-juvenil, isso. Além disso, temos também uma outra obra que é escrita por Alexandre Dumas, não me lembro assim do nome daquela obra aaah, Alexandre Dumas, Conde de Monte Cristo, muito bom, Conde de Monte de Cristo, quando li gostei. Lendo essas obras, comecei a sentir prazer para leitura, gosto da leitura, porque passa a ser uma coisa tão saborosa, não sei como se é tão saborosa ou se é estimulante. Gostei logo desses livros, tinham histórias muito bonitas, fantásticas, que leva uma imaginação, tendo uma outra forma de pensar e de ver a sociedade de forma muito mais diferente (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

O entrevistado deixou claro que começou a ter paixão com a leitura literária no ensino superior, citou a importância que o professor dele teve na constituição dessa paixão. Sua paixão pela literatura não foi cultivada no contexto familiar, mas no ensino superior. Aqui também compreendemos que sua relação de uma maneira mais efetiva com a literatura no contexto da formação docente foi costurada, igualmente como aconteceu no ambiente familiar, a partir da mediação de alguém. Nessa nova realidade, como já foi frisado, contou com o ato responsivo do seu professor, este era um escritor português, que lecionou na instituição como leitor enviado pelo Instituto Camões. Mencionou duas obras que lhe marcaram nesse processo da formação literária, Pinocchio, da autoria de Carlo Collodi, e Conde de Monte Cristo, de Alexandre

Dumas, livros lidos quando ingressou no curso de licenciatura na Tchico Té. Por meio dessas leituras, compreendeu a relevância da literatura na constituição da imaginação, ela permite a uma pessoa pensar diferente. Já o enunciado seguinte reforça que a orientação para a leitura no contexto familiar desse interlocutor era voltada para a leitura do conteúdo disciplinar.

P- Mas na sua casa quais são as pessoas que têm mais essa frequência de ler contigo nesse processo de leitura em casa no seu ambiente familiar?

I-No meu ambiente familiar era só meu pai, meu pai, mas a minha mãe sinceramente não sabe escrever, não sabe ler, quem sabe ler é meu pai, ele é professor. Eu aprendi muitas coisas com ele, aprendi quase tudo. Ele também quando, ele marcava as horas para nós estudarmos, era obrigatório, quando chegar àquela hora, temos que sentar à mesa para se estudar, se houver alguma dúvida, ele vinha para tirar dúvida sobre aquilo que nós estamos a estudar.

P- Mas estudavam somente outros conteúdos?

I- Sim

P- Mas tinham também algumas obras de literatura para ler literatura? Vocês liam com frequência, em casa, a literatura?

I-Não é assim com a frequência, eu lia mais livros didáticos que estão ligados com a matéria que estamos a estudar, mas em relação à literatura não era tão frequente, só aquelas literaturas infantis com as imagens, ele, meu pai, mostrava e explicava, tentava interpretar as imagens que estavam lá para nós, como forma de nos levar a gostar dos livros (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Nosso interlocutor lidava com a leitura mais voltada para a dimensão pragmática, leitura obrigatória dos conteúdos escolares, assim a prática da leitura literária não era efetiva no seu contexto familiar. A fala dele nos permite compreender a relevância da formação inicial, com o intuito de criar as condições para uma formação do leitor de literatura que, na maioria das vezes, não está posta no contexto familiar. Considerando que a leitura é uma prática de linguagem, esta é constitutivamente situada (Bakhtin, 1999, 2016, Volochinov, 2013, 2018). Diante disso, se um indivíduo não estiver em um contexto em que a literatura circula regularmente, se torna complicado ele afirmar essa experiência languageira. De outro modo, a constituição leitora não é uma prática cognitiva individual, mas ela é social, é afirmada nas práticas sociais de linguagem em que a leitura está presente como uma prática linguística. Nossa interlocutora, a seguir, também não teve experiência de iniciar sua formação literária no contexto familiar. Sua experiência se iniciou na escola:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar. Isso desde sua infância até agora.

I-Bom, falando já da literatura desde o seio da minha família, quando eu era pequena, não tinha uma pessoa a quem ia me orientar, a quem ia me dar algumas palavras da literatura. Mas a literatura na minha vida surgiu assim na escola, porque tive um professor, que era meu professor da língua portuguesa, aquele, aquele professor era o meu, meu (alguém entrou na sala e interrompeu a fala da entrevistada). Com ajuda de um professor que tive no liceu, estudei também aqui, o nome dele é [fulano] (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

A interlocutora demonstrou que não teve experiência com a leitura literária no contexto familiar devido à falta do acompanhamento de uma outra pessoa, isto é, nesse contexto não existia a participação do outro que pudesse contribuir para que ela tivesse relação com a leitura dessa natureza. Então começou a lidar com a leitura na escola, ali ela teve um professor que se comprometeu com isso, o que lhe permitiu adotar uma posição responsiva no que diz respeito à apreciação da literatura. Uma coisa importante: ao falar dessa pergunta, ela trouxe mais memória do contexto escolar que do ambiente familiar, esse enunciado a seguir dela confirma essa conclusão:

{...} na escola em que estudei o primário, tínhamos biblioteca e lá entrávamos só para ler livros mais religiosos e nós quase fazíamos lá a catequese com as irmãs. Então isso não nos permitia saber o que é a literatura ou não nos falavam um pouco sobre o que é a literatura. Mas depois com esse professor que eu já disse de antemão, que estudou aqui na Tchico Té, que foi ele quem me despertou um pouco de interesse pela literatura, ali acabei-me por apaixonar por ser professora (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

A relação da nossa interlocutora com a leitura literária, também na escola, não era efetiva. Por isso, rematou que “na escola em que estudei o primário, tínhamos biblioteca e lá entrávamos só para ler livros mais religiosos e nós quase fazíamos lá a catequese com as irmãs”. Assim, quis nos mostrar que não lia literatura porque o contexto não favorecia, faltava alguém para mediar esse processo. O que aconteceu em um momento, mas de modo circunstancial, isto é, no decorrer da sua trajetória escolar, teve um professor que atentou um pouco a isso. A participação desse docente a levou a ter um bocado de interesse pela literatura e, consequentemente, acendeu o seu desejo de ser uma professora. Igualmente, como foi verificado no discurso do interlocutor antecedente, ela também chegou até o mundo literário levada pela palavra do outro, o que reforça nossa tese de que a leitura literária é um ato concreto (Bakhtin, 2010), que é afirmada em um ambiente colaborativo. Também o interlocutor 10 demonstrou que não existia a prática de leitura no seu ambiente familiar:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar.

I-Então, falando da leitura eeeeh, eu vou dizer que eu nasci em um ambiente em que praticamente não há leitura. Os meus pais são aaaah, o meu pai ainda é (risos) analfabeto funcional, porque consegue até ler alguma coisa, mas para entender (risos) é ali é ali que está o problema, então a minha mãe não. Nasci em um ambiente onde não tive uma oportunidade de como outras crianças não é de leitura, de incentivo para com a leitura e tudo mais, não (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Como outros interlocutores, esse participante sublinha que a sua não relação com a leitura no contexto familiar é falta de alguém que possa colaborar nesse processo, não existia a estrutura que lhe permitisse se constituir como um leitor. O pai dele é um analfabeto funcional, a sua mãe não foi alfabetizada. Isso revela que ele compreendeu que a formação leitora é contextualizada, ou melhor, ninguém se torna um leitor do nada, mas essa prática conta com a participação responsiva do outro. Por isso, Bakhtin (2003) adverte que minha palavra não me dá meu acabamento, todavia é a palavra que vem de fora, do outro. Esse argumento reforça que a leitura não é uma prática isolada, precisamos de participar nas práticas linguísticas em que ela está presente para se afirmar nossa posição como leitores/as. O interlocutor 9 também não teve experiência de se relacionar com as práticas de leitura literária no contexto familiar:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar, em casa.

I-Huum, bem de fato, falando da minha experiência relativamente à leitura literária. Não tive essa oportunidade, não tive oportunidade de iniciar a leitura logo na minha infância, mesmo aaaah quando estava no liceu também não tive essa oportunidade. Vim a conhecer aaah os textos literários mais tarde quando entrei para fazer formação aqui, na Tchico Té, mas dantes, eu não sabia nada sobre a leitura literária (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

O interlocutor demonstrou a ausência de experiências de leitura literária na sua infância, igualmente também não teve essa oportunidade na escola. Mais uma vez, podemos compreender que a participação responsável do outro no sentido de permitir que ele adote uma posição responsiva voltada às práticas de leitura literária foi um dos fatores que contribuiu para privá-lo dessa experiência no contexto familiar e escolar. A partir desse contexto perguntamos a esse interlocutor “ havia os livros literários na vossa casa na sua infância? ” A resposta a esse questionamento como consta no enunciado seguinte é negativa.

P- Havia os livros literários na vossa casa na sua infância?

I-Não, não há, não há livros, na minha infância eu não sabia o que era os livros, vim a conhecer os livros só mais tarde, quase quando entrei para Tchico Té é

que vim a conhecer livros, mas de fato nós não tínhamos livros (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

Como se vê, ele não teve experiência com a literatura no contexto familiar devido à ausência dos livros literários nesse ambiente. Assim sendo, sua experiência começou a partir do seu ingresso no ensino superior, é nesse contexto que ele iniciou a ler efetivamente a literatura. Igualmente como apresentamos no gráfico 13, no capítulo anterior, a maioria dos/as nossos/as interlocutores/as afirmaram que há livros nas suas casas, 58%, contra 42%, um resultado muito expressivo. Neste enunciado, pretendemos aprofundar essa discussão procurando saber como era o contexto familiar dele em relação à leitura literária.

P- Por exemplo, ninguém também lia para você, por exemplo, assim para você em casa nessa fase, lia um texto literário para você, por exemplo, seu irmão, sua mãe, seu pai por vai, ninguém fazia isso com você no contexto familiar nessa fase?

I-Nãoooooooo, aaah os meus pais faleceram muito cedo, eu cresci com a minha irmã e a minha irmã também não teve oportunidade de ir à escola. Então, sendo assim, eeeeh seria muito difícil ter uma pessoa assim para ler um texto aaaah para miiiiim. Porque, como nós sabemos da nossa realidade aqui, bom algumas pessoas, talvez, fazem isso, mas há muitos que não fazem e eu não tive essa oportunidade, porque minha irmã também não é uma pessoa assim que teve nível acadêmico tão elevada, talvez se fosse assim aaaah eu poderia, talvez, conhecer os livros mais cedo aaaah em vez de vir a conhecer os livros mais tarde huum, talvez isso fosse uma das razões (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/02/2024).

Esse enunciado confirma nossa afirmação de que a inexperiência dele com a leitura literária antes do seu ingresso do ensino superior foi por conta da falta do outro que possa contribuir para que ele tenha contato com a leitura literária e, conseqüentemente, cultivar prazer de ler literatura. Cabe também destacar que no questionário do perfil leitor, a maioria dos/as nossos/as interlocutores/as não tiveram experiência de ter uma pessoa na família que costumava ler literatura para eles/as na infância, como consta no gráfico 17 da segunda seção do capítulo anterior. Nele, 97%, não teve essa experiência, ou melhor, nos 31 interlocutores/as da nossa pesquisa, 30 responderam negativamente, contra 3%, 1 pessoa respondeu afirmativamente. Esse resultado em contraste com os discursos dos/as nossos/as interlocutores/as tecidos na entrevista aponta que no contexto guineense, a formação leitora da literatura será constituída no ambiente formal da escolarização, principalmente na universidade, cursando um curso de licenciatura em língua portuguesa, em que a literatura está presente na estrutura curricular.

Esse aspecto mostra a importância de existirem os espaços públicos de formação de leitores, em especial em contextos de desigualdade de acesso a bens culturais, como o contexto

guineense. Esses espaços são essenciais para a promoção de maior equidade no acesso a esses bens culturais, dentre eles, a leitura literária. Por isso, Bakhtin (2010, p. 13) defende que “o evento único do Ser não é mais algo que é pensado, mas algo que é, alguma coisa que está sendo real e inescapavelmente completado através de mim e de outros (completado, *inter alia*, também na minha ação de conhecer)”. O ato foi caracterizado por ele como um acontecimento real, não um pensamento. Igualmente, se entendemos a prática de leitura como um ato situado, então também não será afirmada cognitivamente, mas, sem dúvida, será cultivada em um determinado contexto concreto. Isso não quer dizer que, se uma pessoa estiver em um contexto em que a leitura circula, automaticamente ela será uma leitora, contudo há mais possibilidade para que ela tenha essa experiência, sobretudo quando a palavra do outro o leva em direção à leitura literária. Nosso interlocutor seguinte também revela a inexistência da leitura literária no contexto familiar:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar.

I-Aaah é que eu não tive a oportunidade de ter muitas pessoas escolarizadas nesse caso na minha família, só meu pai é que é um letrado nesse caso, embora, ele não tivesse um nível aceito assim, mas um nível considerado pode. Eu nasci em uma aldeia, depois de ter saído ali, fui para viver com meu tio que também de sorte ele também era, era um letrado e era um pastor. Agora nós podemos já ter essa oportunidade, porque ele tinha livros, nós tínhamos livros em casa, mais ligado à igreja (A entrevista com o Interlocutor 4, 05/02/2024).

Nosso interlocutor nasceu no interior da Guiné-Bissau, na sua casa, só o pai dele que estudou um pouco. Então a leitura não se fazia presente nesse ambiente. Mais tarde, deixou sua aldeia natal, foi viver na casa do tio, que era pastor, também no interior. Nesta nova residência, havia livros, contudo, os religiosos. Ficou evidente que ele também não teve experiência de se relacionar com as práticas de leitura literária no contexto familiar devido à falta de uma outra pessoa que pudesse levá-lo a ter essa experiência. Os membros da sua família não negaram assumir esse papel, porque, não tinham conhecimento para contribuir nesse sentido, quer dizer, não tiveram essa experiência, que lhes possibilitasse engajar para que ele tivesse também a experiência de leitura literária. Desta forma, de acordo com Bakhtin (2010), a participação responsável está inerentemente ligada à compreensão da obrigatoriedade que deve ser assumida.

Um ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatoriedade (dever-ser) unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada como também sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado (Bakhtin, 2010, p. 43).

A participação responsável não é um ato ingênuo, mas se efetiva com a compreensão do papel que deve ser tomado. Se desconhecemos nossa obrigação, conjugado com a falta de conhecimento que nos permite agir como seres humanos que não tem álibi na existência, nossa participação responsável ficará comprometida. Quando nosso interlocutor disse que o pai dele não estudou muito, está nos dizendo que o seu pai não tinha preparação para intervir responsabilmente para que ele tivesse a experiência de ler literatura. A casa do tio dele também não era um ambiente que favorecesse a constituição da leitura literária. Por isso, ele foi desprovido dessa experiência desde cedo.

Este outro interlocutor também caminha na mesma direção, a prática de leitura literária não existia no seu ambiente familiar:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar

I-...Não sendo de uma família assim literária, ou seja, aaah de um caril acadêmico. Eeeee a partida sobre a questão de textos literários, aaah eu tive privilégio de ter contatos com esses com esses gêneros textuais a partir dos estudos, não, não por um familiar ou um primo ou um irmão assim não, mas é a partir do depois do curso, aliás, depois de término do ensino liceal, o ensino liceal, nesse caso para ingressar-me no ensino superior é que tive alguns contatos de gosto para com que esses, esses gêneros textuais (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

Como o interlocutor anterior, este também não pertencia a uma família acadêmica, que estudou, o que faria muita diferença para a formação literária. Assim, sua experiência de ler literatura começou fora do espaço familiar, a partir do seu processo de formação, principalmente no ensino superior, ou melhor, como estudante do curso de licenciatura em língua portuguesa na Tchico Té. A sua fala também mostra que a leitura literária é uma prática situada, que requer necessariamente a participação do outro, sobretudo quem tem, pelo menos, mínima experiência com a literatura. Este seu enunciado reforçou esse argumento:

Mas de salientar que, sendo, sendo uma situação de um país em que tudo mundo sabe como é que o processo de ensino e aprendizagem aaah não tendo uma possibilidade em termo econômico, a partida de família torna difícil o aluno ou estudante neste contexto ter acesso a esses materiais didáticos ou ser instruído para estar a ler livros do tipo. Para já nós, a maioria só tem acesso a essa, essa leitura, a essa dinâmica a partir do curso, quando frequenta o curso nesse caso letras ou língua portuguesa, porque ali que serão obrigados a fazer algumas leituras obrigatórias, ler alguns romances, contos para que, quer dizer, ao fim do cabo o benefício do próprio estudante tendo em conta ao contexto e as exigências que vai impondo ao longo do percurso do ensino superior. Então, eu não tive privilégio de ser orientado por um familiar para ter contatos com esses com esses textos ah (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

Esse interlocutor da pesquisa enumerou algumas questões que interferem no processo de formação literária no contexto guineense como, o desafio de ensino-aprendizagem relacionada com pouco investimento no sistema educativo, sobretudo ausências de materiais didáticos. Nesse caso, se o estudante não pertencer a uma família abastada economicamente, será apartado dos textos literários. Assim, essa experiência só se dará a partir do ingresso no ensino superior, por exemplo, para cursar a língua portuguesa, tendo em conta que nesse contexto há obrigatoriedade de ler literatura, pois existem disciplinas em que essa leitura é cobrada. A fala dele demonstra claramente que ele não lia a literatura antes de ingressar no ensino superior, não porque ele não queria, mas, na verdade, não contava com a participação do outro que lhe permitiria adotar uma posição responsiva. Além do mais, o contexto, de pouco investimento do estado no sistema educativo, negava-lhe essa prática. Diante disso, Renfrew (2018) ressalta que o ato não é teoreticismo, não é realizado a partir de exercício do pensamento isoladamente, porque é um evento concreto e único:

O teoreticismo sempre carece da eventicidade (sobytiiinost) de todo ato ou fenômeno, sua qualidade de ser unicamente situado, carnal e temporalmente, em um sujeito que aceita conscientemente a responsabilidade por seu ato. Nada pode ser percebido na plenitude de seu sentido se entendido sem que seja levada em conta sua eventicidade (Renfrew, 2018, p. 43).

A leitura é uma prática situada e única. Por isso, a não experiência em relação à leitura literária do interlocutor 6 e outros no meio familiar só pode ser compreendido considerando a ausência dos/as interlocutores/as que possam contribuir para que realizassem esse ato responsivo, já que a prática de leitura não é um ato teórico, é uma prática concreta de linguagem, afirmada em um tempo e em um espaço. De outro modo, nessa perspectiva, a leitura literária se configura como um enunciado concreto, ou seja, cada prática de leitura “[...] é um elo na corrente complexamente organizada[...]” (Bakhtin, 2016, p. 26) de outras leituras. O interlocutor 8 também não começou a se constituir como leitor de literatura no ambiente familiar:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar, desde a sua infância até agora

I-E falando logo da primeira pergunta, bom eu, na verdade, tenho familiares um bocado difíceis. Na minha infância não tive muitas oportunidades de poder lidar com os livros, tinha um tio, tinha um tio que era uma pessoa acadêmica na família e então só nas férias, durante as férias é que antes de eu ir à escola, eu aprendia com esse tio a ler, aprendia soletrar assim antes de eu ir à escola já sabia, já sabia ler (A entrevista com o interlocutor 8, 18/02/2024).

A relação dele com a leitura no contexto familiar era voltada para a alfabetização, processo que era facilitado pelo seu tio, que era praticamente a única pessoa escolarizada na família. Ficou evidente também que o contexto familiar dele não favorecia sua imersão nas

práticas de leitura literária, pois essa prática não estava presente nesse meio. Igualmente também a experiência da interlocutora 5 com a leitura literária não iniciou no contexto familiar, mas no escolar:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar.

I-{...} quando eu era criança na em casa não havia livros na altura, mas sim na nossa escola onde eu estudei no ensino básico, que é a UCCLA, desde o primeiro ano a sexto ano, ali, aaaah havia uma leitora, era portuguesa, é da UCCLA, união das cidades capitais de língua oficial portuguesa. Estava lá, acompanhava os trabalhos, esses leitores faziam mais um ano, dois anos, quando regressavam e outro vinha assim. Eu costumava assistir, como é se diz, desenho animado, ali todas as sextas eram realizadas as atividades extracurriculares, a pessoa escolhia se é para ler ou ver um filme, desenhar, fazer qualquer que seja atividade e eu, às vezes, desenhava e outras vezes, eu pegava livro, lia eeee lia, mas nos primeiros momentos, eu não tinha aquela paixão assim, mas com o decorrer do tempo, eu assistia, como é se diz, o desenho animado, esses contos infantis, por exemplo, a leitora trazia vídeos de desenhos animados Branca de neve, não sei lá essas coisas assim eeee eu assistia filme e depois pegava no livro, no livro e levava para a casa (A entrevista com a Interlocutora 5, 20/02/2024).

Em casa essa interlocutora não tinha familiares que eram leitores da literatura, então sua experiência com a literatura começou na escola, a partir da orientação dos professores. Ela ressaltou o papel que a leitora da escola, que era uma portuguesa, desempenhou no processo da sua formação literária. Também ao estudar em uma escola privada, que pertence a UCCLA, união das cidades capitais de língua oficial portuguesa, contribuiu muito na constituição da sua experiência desde a infância, diferentemente da maioria que teve essa oportunidade principalmente só no ensino superior. A interlocutora 3 tem a experiência de leitura literária semelhante à anterior, relatou a ausência de uma pessoa no contexto familiar que agiu para que ela tenha a experiência literária, contudo essa lacuna foi preenchida no ambiente escolar:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar.

I-Bom, aaaah dentro da minha família, acho que não é, não tive alguém que me incentivasse não é para ter gosto pela leitura, sobretudo das obras literárias. Eeeeh acho que sou a única muito presa a leitura das obras literárias, como pude responder na na, no formulário dado para preencher. Mas eu comecei a ter contato com as obras literárias, quando quando tinha 12 anos e estudava sétimo ano, eu comecei a ter contato com as obras literárias justamente no período em que comecei também a participar nos concursos de leitura que eram lançados aaaah por nosso professor na sala de aula (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

A sua experiência com a literatura se iniciou a partir de 12 anos, nessa época ela estudava sétima classe⁴⁶, através da participação nos concursos de leitura que o professor dela organizava. Por isso, afirmou no começo da sua fala que não havia alguém na sua família que

⁴⁶ Sétimo ano do ensino fundamental.

agia para que ela tivesse a experiência literária, é a única pessoa que está presa a essa prática. Já neste enunciado, a seguir, ela nos relatou que não havia as obras literárias no contexto familiar dela na infância:

P- Na sua infância tinha as obras literárias na vossa casa?

I-Nãoooo, as obras como eu disse, essas obras eu comecei a ter acesso a partir do meu professor. Como pode perceber o primeiro livro que eu tive, foi o livro que eu ganhei do concurso, então foi primeiro livro, foi a primeira obra literária que eu tive, uma obra minha não é, uma obra ganha a partir da, a partir do concurso feito (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Ela teve o primeiro livro a partir do concurso de leitura em que participou na sua escola no ensino básico, nesse caso, a partir da ação do professor dela, que realizou um concurso de leitura e premiou os vencedores com uma obra. Nesse sentido, sua experiência de leitura literária começou a se constituir por meio desse evento. Aqui também foi constatado o ato do outro para atirá-la nos braços da palavra literária.

Esse cenário exposto nos revela que duas questões determinaram a pouca experiência dos/as nossos/as interlocutores/as com a leitura literária no contexto familiar. A primeira, não contavam com a mediação de um membro familiar no sentido de imergirem e se afirmarem como leitores/as da literatura. Seus familiares não negaram assumir essa responsabilidade, o problema é que não tinham essa experiência, com o intuito de tomar essa posição, até é perceptível que alguns/algumas tinham famílias que nem sequer eram alfabetizados/as. A segunda, é a inexistência das iniciativas públicas concretas que pretendem disseminar a palavra literária no meio social, no cotidiano das pessoas.

Na próxima seção, discutimos o que nossos/as entrevistados/as dizem a respeito das suas experiências literárias no contexto escolar, a discussão que apareceu um bocado nos enunciados usados para lavrar esta seção.

9.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Os resultados apontaram que os/as interlocutores/as deste estudo durante suas trajetórias escolares tiveram poucas experiências com a leitura literária. Isso está relacionado com o ensino da língua portuguesa, a disciplina em que o/a aluno/a terá mais possibilidade de ler literatura, ser centralizado na dimensão estrutural, na gramática normativa, deixando de lado o uso linguístico e as outras práticas discursivas que são fundamentais para a formação intelectual e

humana do/a discente, como discutimos no capítulo 11 desta tese. Neste enunciado, a interlocutora 7 relatou sua experiência leitora da literatura no contexto escolar.

P- Mas nas escolas você tinha própria experiência com texto literário, você lia textos literários nesse ambiente escolar?

I-Siiiiim, mas isto eu lia por capricho desde a escola até no liceu. Mas aqui eu leio porque devo ler, se não ler é porque vou me (risos), se eu não ler é porque eu não vou conseguir satisfazer aquilo que é obrigado fazer. Então digamos em outras palavras que é obrigatório a leitura e é obrigatório ter contato com a literatura, porque o meu curso exige isto e uma vez que exige isto, meu dever é cumprir com esses, essas exigências sobre a leitura (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

Afirmou que tinha experiência leitora de literatura na escola, mas lia por capricho, era algo pontual, não era uma rotina, lia de vez em quando, quer dizer, não havia tanta exigência sobre a prática de leitura literária. Assim essa leitura não se configurava como um objeto de ensino, tendo a intencionalidade formativa por detrás. Neste trabalho, ao tomarmos a leitura como um ato responsivo-dialógico, estamos defendendo o seu ensino, isto é, precisa existir uma ação intencional que permita o/a aluno/a manter contato com a palavra literária, Cosson (2018) compartilha também esse entendimento.

Essa ação intencional não pode ser somente a responsabilidade do professor do português nem somente recair só sobre as costas da escola, as outras instâncias sociais e a família também podem e devem agir nesse sentido. No entanto, os resultados desta investigação mostram que, porquanto na Guiné-Bissau, essa iniciativa deve ser assumida pelos/as docentes, sobretudo aqueles/as que lecionam português, devido ao processo de implementação do sistema de ensino estar ainda em curso no país. Cabe destacar que nossa defesa sobre o ensino da literatura se difere do uso pragmático da literatura, mas se assenta a favor da existência das práticas de leituras literárias no ambiente escolar no sentido de possibilitar que os/as alunos/as cheguem à profundidade da linguagem e à estética literária, eles/as têm o direito de degustar da linguagem metafórica que as obras literárias de excelência oferecem. Nessa perspectiva a leitura literária representa um fim em si mesmo, porque é um ato de brincar com a palavra literária (Bajour, 2023).

Já em relação ao ensino superior, ela afirmou que há obrigatoriedade de ler literatura nesse contexto devido à organização curricular do curso, ou seja, o curso de licenciatura em língua portuguesa exige a leitura literária, pois os/as professores/as em formação devem ler algumas obras com a finalidade de realizar as atividades que os/as docentes solicitam, quem não lê não teria como fazer satisfatoriamente essas atividades. A fala seguinte, da mesma

entrevistada, nos ajuda a compreender porque ela relacionou muito pouco com a literatura na esfera escolar:

P- Na escola onde você estudou o ensino secundário tinha biblioteca?

I- Sim

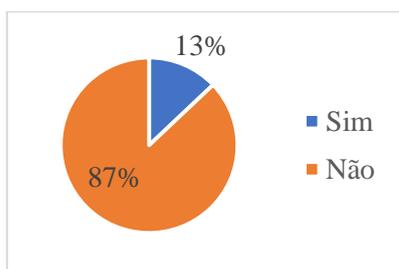
P- Você frequentava esses espaços para ler literatura?

I-Nãoooo, mas eu não tive essa oportunidade, tem vários livros, mas o problema é que eu não fui ensinada como ler, aqui está a questão, eu não fui ensinada que devo estar a ler. Então isso torna mais complicado, uma vez que não fui ensinada que a leitura é como fosse se tivéssemos fome de alguma coisa, quando nós não comemos, ficamos com fome e se ficamos com fome, procuramos algo para comer. Então não fui ensinada também que devo ter contato com a literatura (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

Como se vê, ela não ia à biblioteca para ler literatura porque não sabia a sua relevância para sua formação, não aprendeu que era importante manter relação com a fabulação literária. A falta de participação responsável de uma outra pessoa, que pode ser um professor ou um familiar, no sentido de levá-la a cultivar o interesse pela literatura, foi determinante para que ela não tivesse a experiência literária no contexto escolar, como foi explicitado neste trecho “ não fui ensinada que a leitura é como fosse se tivéssemos fome de alguma coisa, quando nós não comemos, ficamos com fome e se ficamos com fome, procuramos algo para comer”. Essa analogia serve para demonstrar que ela não lia porque não tinha “fome”, não sentia falta de literatura durante sua trajetória escolar, então não havia necessidade de ela procurar um texto para ler, com a finalidade de se alimentar da palavra literária.

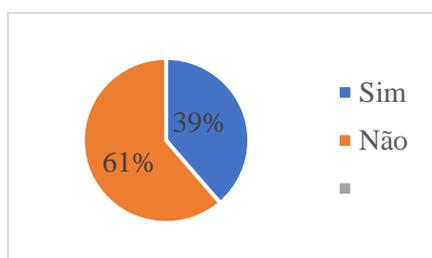
Ao caracterizar a leitura literária como um alimento, ela dialoga com Candido (1988), que considera a literatura como um bem incompreensível, aquilo que não deve ser negado de jeito nenhum a um ser humano. Queirós (2019, p. 65) completa ao dizer que “só me interessa pelo que me falta. E falta tanto... O que sei não me basta ou satisfaz. Isso por acreditar, com convicção, que o mundo só muda quando acrescentamos a ele o nosso poder de reinventar a vida com seus tantos significados”. Precisamos sentir a falta da palavra literária para caminhar em sua direção. Ela estudou nas escolas que tinham bibliotecas, mas os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário do perfil do leitor, a maioria dos/as interlocutores/as, tanto no ensino primário quanto no secundário, estudou nas escolas em que não havia bibliotecas, como mostram os gráficos 41 e 42.

Gráfico 41-A escola em que estudou o ensino primário tinha biblioteca?



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 42-A escola em que estudou o ensino secundário tinha biblioteca?



Fonte: elaborado pelo autor.

No ensino primário 87% dos/as interlocutores/as frequentaram as escolas sem bibliotecas, contra 13%. Enquanto no ensino secundário houve melhora, contudo ainda o resultado é muito alarmante, pois 61% afirmaram que suas escolas não tinham bibliotecas, contra 39%. Vale destacar que, dos 4 professores/as em formação que afirmaram que estudaram em uma escola primária com biblioteca, 2 responderam que frequentavam biblioteca para ler e 2 disseram não. Em relação ao ensino secundário, dos 12 que estudaram em uma escola que tinha biblioteca, 8 responderam que frequentavam esse espaço para ler e 4 não frequentavam. A interlocutora 25, após responder afirmativamente, acrescentou a observação “raramente” para sublinhar que não ia com frequência. O quadro seguinte anuncia com mais pormenores a realidade da biblioteca nas escolas públicas e privadas em que estudaram.

Quadro 17-A existência da biblioteca na rede pública e privada no ensino primário e secundário.

A escola pública do ensino primário com biblioteca	Sim	1
	Não	20
A escola privada do ensino primário com biblioteca	Sim	3
	Não	7
A escola pública do ensino secundário com biblioteca	Sim	8
	Não	16
A escola privada do ensino secundário com biblioteca	Sim	3
	Não	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 21 interlocutores/as que estudaram o ensino primário em uma escola pública, 20 frequentaram uma escola que não tinha biblioteca, apenas 1 em uma escola com biblioteca. Já em relação à escola privada, dos 10 que estudaram nessa rede, 7 frequentavam uma escola sem biblioteca e 3 em uma escola com esse equipamento cultural. No que tange ao ensino secundário, dos 24 professores/as em formação que cursaram esse nível na escola pública, 16 estudaram em uma escola sem biblioteca e 8 com biblioteca. No que se refere à rede privada, dos 7 que frequentaram o ensino secundário em uma escola privada, 4 estudaram em uma escola sem biblioteca e 3 em uma escola com biblioteca.

Esses resultados denunciam o pouco investimento na educação, tanto na rede pública como na rede privada, como já apontamos no capítulo anterior. Conforme Guiné-Bissau (2017), 97% do orçamento da Educação guineense é para pagamento dos salários aos funcionários da área da educação, incluindo os/as docentes. Essa situação prejudica o investimento no sector e, consequentemente, tem impacto negativo no processo formativo dos/as guineenses. Em razão disso, no enunciado seguinte, o professor formador anunciou que à leitura não é dada importância no país:

Outro ponto dois, sobre o plano de leitura é que não há no país uma ideia não é definida de que a leitura é a base de todo conhecimento. Não havendo essa definição, não havendo esse investimento do plano de leitura quer a nível escolar quer a nível social porque não havendo biblioteca pública, as pessoas não são conscientizadas a lerem, as pessoas em geral, não havendo as bibliotecas das escolas os alunos também não são incutidos a ler. Então há um déficit muito grande de leitura quer na parte social quer na parte escolar e quando isso acontece gera uma tremenda limitação do conhecimento de cultura na sociedade guineense e também no contexto escolar guineense (A entrevista com professor formador, em 13/03/2024).

No entendimento dele, não há política pública voltada para o fomento à leitura. No contexto escolar, as escolas não têm bibliotecas, assim se torna difícil, os/as alunos/as imergirem nas práticas de leituras, investindo nas suas formações humanas, pessoal e intelectual. Isso também se verifica no âmbito social, há carência de bibliotecas ou espaços similares que podem induzir as pessoas a abraçarem a leitura de uma maneira efetiva. Ainda sobre biblioteca, o interlocutor 2, que já fez bacharelado em língua portuguesa e trabalha como professor efetivo em um liceu em Bissau, também comentou a situação da biblioteca em nossa entrevista:

P- A escola onde você leciona tem biblioteca?

I- Bom, fisicamente biblioteca está, mas não tem quase livros

P- Kwame Nkrumah né?

I- Kwame Nkrumah tem biblioteca, está lá a estrutura, mas não funciona.

P- E lá outra escola privada em que você leciona?

I- Não tem. (A entrevista com o interlocutor 2, em 06/02/2024).

A biblioteca é um espaço indispensável no processo de formação do leitor. Considerando que é um espaço que pode ser usado para realizar diversas práticas de leitura, visando contribuir para que os/as discentes tenham múltiplas experiências com a linguagem, sobretudo a literária, esta, quando é vestida de elevada qualidade, dá ao leitor oportunidade de voar nas asas da palavra para acessar outros horizontes. Por isso Queirós (2019, p. 75) anunciou que [...] “se a escrita não permite voos aos leitores ela não é literária. Suponho que a literatura abre portas, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos”. Nessa colocação a imaginação se torna um elemento vital, como defendeu Vigotski (2025). Nosso interlocutor também demonstrou pouca relação com a literatura na escola:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar.

I-No liceu havia um amigo que eu costumava, nós frequentávamos bibliotecas de, do centro cultural português, há uma biblioteca ali tão grande, nós, nós íamos lá para estudar, estudar diferentes livros, partilhar com aquele jovem. Porque na altura, nós, eu e ele, estudávamos mais os livros do português, história e literatura um pouco. Porque lá no liceu os professores assim, não ensinam assim a literatura como agora os professores que fizeram licenciatura em português, têm mais não sei lá, se é a técnica de ensinar a literatura (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

O interlocutor sublinhou que ele e um amigo frequentavam a biblioteca de centro cultural português para estudar, estudavam mais os livros do português, história e literatura um pouco, isto é, liam literatura raramente. Nesse sentido, tiveram pouca experiência com a literatura na escola porque havia ausência de uma pessoa mais experiente que criaria as possibilidades para que eles pudessem se movimentar em direção à literatura. Nesse âmbito, acreditamos que, como a linguagem é constitutivamente dialógica (Bakhtin, 2016, 2003, Volochinov, 2013, 2018), de igual modo a leitura literária, como uma prática de linguagem, é também constitutivamente dialógica, ou seja, é um ato afirmado na dialogicidade, representa uma tomada da palavra em um contexto discursivo. Por isso, alegou que os professores daquela época, que eram bacharéis⁴⁷, não tinham conhecimentos didáticos para promover o ensino da literatura, demonstrando que os/as licenciados/as têm mais condições para proporcionar esse

⁴⁷ Como já explicamos anteriormente, na Guiné-Bissau há cursos de bacharelados voltados para a docência e esse grau acadêmico é visto como inferior à licenciatura. Segundo o que apurei na pesquisa, essa diferença até se reflete na organização curricular e na exigência no processo de formação.

saber aos alunos e às alunas, o que nos revela que ele precisa do outro para se atirar no fundo do universo literário. O interlocutor 10 também teve pouca relação com a literatura na escola como podemos constatar neste enunciado:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar

I-Como eu disse, vai ser uma espécie de repetição (risos) daquilo daquilo que eu disse{...} no primeiro ano, nós estudávamos com esses livros assim, esses livros, aaaah nós estudávamos eeeee até sétimo, acho até sétimo ano, acho que até sexto ano, pronto, acho até sexto ano, nós ainda conseguimos ter os livros, porque nesses livros haviam haviam textos assim, excertos dos textos nós até líamos um pouco (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Ele está se referindo aos livros didáticos que costumavam ter excertos dos textos literários e há alguns que eram de leitura, por exemplo, “Nélio e os amigos”, “Histórias dos Avós”, os livros da terceira e quarta classe, respectivamente, produzidos pela Editora escolar guineense, na década de 90 do século passado. Então, da 1ª a 6ª classes do ensino básico, primeiro e segundo ciclo, conseguiu ler um pouco a literatura. Essa foi a experiência que ele teve com a literatura na escola, mas não chegou a ler uma obra completa, como disse em outros momentos da nossa entrevista. Já a partir da sétima classe, não teve mais contato com a literatura, isso é devido que não há materiais didáticos específicos para esses níveis. Nesse sentido, cada professor procura seu próprio material para usar, essa discussão foi retomada na quarta seção do capítulo 11 desta tese, em que discutimos os desafios da docência da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Ainda sobre essa questão, o Programa de apoio ao sistema educativo guineense (PASEG), que não existe mais. Financiado pela cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, produziu algumas antologias da língua portuguesa para 7ª, 8ª, 9ª, 10ª e 11ª classes, nessa época, não havia ainda 12ª classe, o nível que entrou vigor só a partir do ano letivo 2010/2011. No entanto, esses materiais não eram distribuídos gratuitamente nas escolas, eram comprados por um preço acessível por alunos/as. Quando eu estava na sétima, comprei desse nível, igualmente na décima primeira, adquiri também desse nível na biblioteca do liceu em que estudava, pois somente nessas duas classes meus professores do português usaram essas antologias.

O ensino era centralizado na gramática o que dificultava o/a aluno/a ter contato com a literatura, já que o professor não levava algo diferente. Por isso, o referido entrevistado anunciou, “mas a partir do sétimo ano, os professores que eu fui tendo não não, pronto não sei,

era gramática, gramática, gramática, gramática e gramática e sem textos assim” (a entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Antunes (2014) defendeu que o ensino da língua extrapole a gramática, dado que, a língua é muito mais que ela e a gramática sozinha não é suficiente para levar ninguém a ter competência linguística, tanto na leitura quanto na escrita. No enunciado seguinte também é possível perceber que o ensino foca nas questões estruturais que impedem o/a aluno/a ter outras experiências formativas no espaço escolar que seriam relevantes para o seu desenvolvimento intelectual e humano:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar

I- Isso, isso na escola, começo por dizer assim que eu tinha professores que não impulsionava os alunos a leitura, a leitura, eu pelo menos tive contato com a literatura mais aqui na universidade. Mas no liceu não, eu não lia muito no liceu, até porque ensinávamos o texto narrativo sem, no entanto, lermos o texto narrativo, sem fazermos uma exploração ou termos contato, isto aqui é ou são personagens, é perante a isso que nós estamos perante um narrador participante ou não, o tempo de escrever isso não. Só nós tomávamos isso, tomávamos isso tudo de forma, de forma superficial, quer dizer, teórica sem uma prática. Então eu não tinha essa paixão de ler os livros, até porque na escola onde eu estudei não havia livros nem biblioteca (A entrevista com o Interlocutor 4, 05/02/2024).

Nosso interlocutor só começou a ter contato com a literatura já no ensino superior, na escola o ensino era sistemático e descontextualizado. Por exemplo, aprendeu sobre o texto narrativo teoricamente, sem ter experiência de ler um texto narrativo, porque a abordagem era pautada no conceito. Esse enunciado também reforça nosso argumento de que a formação leitora depende de participação do outro quando nosso interlocutor afirma que “isso, isso na escola, começo por dizer assim que eu tinha professores que não impulsionava os alunos a leitura, eu pelo menos tive contato com a literatura mais aqui na universidade”. Ele não lia na escola, porque não havia alguém que contribuísse para isso. Na universidade, cultivava essa prática, mas isso não aconteceu isoladamente, pelo contrário, houve a participação ativa do outro que lhe obrigou a adotar uma posição responsiva ativa. Aprofundamos essa discussão com ele no enunciado seguinte, em que a sua resposta reforça a prática do ensino sistêmico:

P- Ainda sobre essa questão, naquele período do liceu já apareciam os textos literários e se aparecem em que o contexto eles apareciam?

I- Na prova, é somente na prova, quer dizer, aaah, é mais ligado o dia da prova, prova, avaliações contínuas ou também essa prova de coordenação e só isso (com longo tom) {...}. Mas praticamente nós tivemos oportunidade de ler um texto direto assim nessas avaliações, já tirando essa questão basicamente não temos. Eu vim aqui que eu comecei a saber de que Guiné-Bissau tem alguns escritores, aqui na universidade, Abdulai Sila, aaah, o autor que escreveu Kia Matchu, Filinto de Barros e outros autores, por exemplo, o renomado Mia

Couto é aquiíííí, que eu pelo menos soube dele, mas no liceu nunca li um livro assim, nunca (A entrevista com o Interlocutor 4, 05/02/2024).

Ao afirmar que os textos literários só aparecem na prova, isso demonstra que os professores os usavam para que os/as discentes pudessem responder às perguntas gramaticais. Assim, é uma leitura descontextualizada, não aquela voltada para a formação do leitor em que a intenção visa levar uma pessoa a ter experiência com a linguagem e a estética literária. Ao mencionar que conheceu só Addulai Sila, talvez o principal nome da literatura guineense, na universidade, reforça que a literatura não circulava no ambiente escolar em que estudava. Eu também li esse autor pela primeira vez, o seu romance “A última tragédia”, aqui no Brasil. Sobre isso, Bakhtin (2010) defende que é impossível a existência do ato no mundo da abstração, ele é desencadeado só na prática concreta.

Qualquer espécie de orientação prática da minha vida é impossível no interior do mundo teórico: é impossível viver nele, impossível realizar ações responsáveis. Nesse mundo eu sou desnecessário; eu sou essencialmente e fundamentalmente não-existente nele. O mundo teórico é alcançado através de uma abstração essencial e fundamental do fato do meu ser único e o sentido moral desse fato — ‘como se eu não existisse’ (Bakhtin, 2010, p. 10).

Nosso interlocutor não podia afirmar sua prática de leitura literária em uma abstração, no interior de um mundo vazio, em que não existe um parceiro da interação. Na sua fala, podemos ressaltar estes dois aspectos: o primeiro, sua escola não tinha biblioteca, um equipamento cultural muito importante para a formação literária; o segundo, a literatura não era tomada na escola como um objeto de ensino, ou seja, como uma prática linguística inserida em uma realidade concreta. Esse contexto foi determinante para distanciá-lo da palavra literária.

O interlocutor 2 também não teve a experiência com a leitura literária no ambiente escolar.

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar.

I-Bom, por isso, estou a dizer sobre essa questão de, do texto literário, estou a falar francamente que no ensino básico quase é inexistente o uso de, na sala de aula de texto literário, os professores não ensinam o texto literário, de modo que torna um pouco difícil, por exemplo, ler uma obra ou ler um romance não existente praticamente. Eu só comecei a ler romance quando estou aqui, no curso, nunca li um livro assim, ah um romance ou um trabalho, uma obra nunca li (A entrevista com o Interlocutor 2, 02/02/2024).

Esse interlocutor, como anterior, só teve experiência com a leitura literária na Tchico Té, já no ensino superior. Na escola nunca leu uma obra, dado que o foco do ensino não era voltado para isso, os/as professores/as não trabalham esse conhecimento. Nesta tese, a partir do Círculo de Bakhtin, entendemos a leitura literária como um ato responsivo, um acontecimento

concreto, demandado através da intervenção de uma pessoa que já nutre essa experiência, ainda que minimamente. Pode ser uma professora, como uma especialista e profissional que tem o conhecimento especializado na área em que atua como docente e não só. Além do mais, a instituição escolar deve ter as infraestruturas que possam contribuir para a formação do leitor, por exemplo, biblioteca, sala de leitura e, na dimensão mais ampla, existir uma política pública de aquisição dos livros didáticos e paradidáticos. Seria difícil, por exemplo, uma aluna se constituir como uma leitora de uma forma natural, isoladamente, sem contar com um ambiente propício para isso nem estar mergulhada em uma rede de leitura literária que possa levá-la a ter essa experiência.

Em razão disso, Bakhtin (2010, p. 18) defendeu que o ato responsável está inerentemente relacionado com a compreensão do papel que deve ser assumido em um determinado contexto: [...] compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo”. Para que a leitura literária seja um objeto de ensino na esfera escolar na Guiné-Bissau, os/as professores/as precisam compreender a sua importância para a formação intelectual e humana dos/as alunos/as. Além disso, os/as docentes necessitam ter condições para exercer esse papel, por exemplo, ter a experiência com a leitura literária e condições materiais para promovê-la junto aos/às estudantes. Por isso, a formação inicial deve se preocupar com as experiências leitoras dos/as formandos e as escolas precisam ser munidas de bibliografias para tal.

Nosso próximo interlocutor é o outro também que foi apartado da leitura literária no contexto escolar.

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar.

I-Bom a minha experiência aah com a leitura de textos literários não é aaah, aaah, aaah, por exemplo, eu não gostava de língua portuguesa para já. Então para ler era só, era só para o momento do exame. Então a partir disso colocaria algumas limitações ou gosto, prazer como eu disse em termo, em termo da leitura (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

O interlocutor 6 não tinha experiência com a leitura literária na escola porque a princípio ele não gostava da disciplina língua portuguesa. A falta do gosto está relacionada com a forma como esse componente curricular é trabalhado, o ensino meramente gramatical leva ao aluno e à aluna enxergar o português como uma disciplina chata, complicada e difícil, porque tudo é baseado nas regras intermináveis de gramática em que a língua como um elemento

inerentemente cultural e contextual fica fora do jogo. E como essa não é sua primeira língua, isso acaba sendo outro problema que lhe afasta dessa língua e da leitura literária. Assim, na escola sua leitura era técnica, ler obrigatoriamente os conteúdos para fazer um exame.

Solé (1998, p. 43) nos mostra que o interesse pela leitura também é um ato educativo, ou seja, pode ser construído intencionalmente [...] “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. Por isso, acreditamos que a formação literária é um processo construído em um espaço dialógico, por exemplo, a professora precisa ter experiência literária no sentido de estar à altura de intervir esteticamente para que sua aluna seja imersa no mundo da literatura. O interlocutor prosseguiu com seu relato:

E uma outra questão também aqui que eu quero ressaltar tem a ver com o nível dos professores, às vezes, que temos na escola, um professor que não lê como é que motiva os alunos ou as crianças a lerem um tipo de livro ou um gênero textual do tipo? Será difícil. A partida, ele, com certeza, não vai saber aah ou que questionar ou que perguntar ou o que resumir dentro da história que a criança vai ler, a criança lendo um livro e ela não souber decifrar ou dissipar esta questão de compreensão e interpretação sobre o livro. Então a interação com os livros literários era muito pouco em termo desta questão que eu disse a deficiência dos professores aah, não gosto do próprio gênero textual, que é a língua portuguesa e demais literaturas (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

No entendimento dele, a sua não experiência com a leitura literária é porque os seus professores não tinham também essa experiência, isto é, não liam as obras desta natureza, a fim de afirmar uma posição didática responsável em relação a isso. Portanto, a formação leitora está diretamente relacionada com a participação responsável do outro, nesse caso, um indivíduo que se relaciona com essa prática e tem a experiência para compartilhar com o leitor iniciante, permitindo-lhe assumir uma posição responsiva. Essa colocação de Sobral (2018) colabora com nossa tese:

[...] a proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso (Sobral, 2018, p. 23).

Os sujeitos se constituem nas práticas discursivas, assim é participando nas práticas discursivas de leitura que um indivíduo afirmará sua própria identidade leitora, fora disso essa afirmação seria complicada e utópica. O interlocutor seguinte também denunciou a ausência de prática de leitura literária no ambiente escolar.

P- Comente a sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar nesse caso

I-Bom, o problema é que, aaaah acho que o professor Vaz sabe qual é a realidade guineense, até décimo segundo, eu não sabia distinguir as obras literárias e não literárias, os textos literários e não literários por causa da própria disponibilidade dos professores. A décima, décima primeira e décima segunda, eu estudei numa escola pública, tinha muitas dificuldades por causa das greves eee greves e os professores não davam, é difícil o professor orientar, orientar um aluno para essas questões de leitura, mas preocupava com aquilo que era a matéria (A entrevista com o Interlocutor 8, 18/03/2024).

Esse enunciado evidencia que a apreciação estética da linguagem literária, que deveria ser objeto de ensino, está ausente na prática pedagógica dos/as professores/as. Também o interlocutor denuncia a instabilidade no sistema de ensino público guineense, causada pelas intermináveis greves dos/as docentes, que acontecem ano após ano. Por exemplo, o ano letivo atual (2024/2025) está enfrentando esse problema, os/as docentes ainda reivindicam, sobretudo os novos ingressos, o pagamento salarial. Essa realidade impacta negativamente a formação dos/as alunos/as de uma maneira geral. O interlocutor prosseguiu:

{...}. Décima primeira, na língua portuguesa, tínhamos só durante o ano letivo duas folhas escritas, o que o professor escrevia lá? O professor escrevia lá, texto literário e texto não literário e nunca lemos um texto, quer dizer, só dá, não deu exemplo do texto literário para que nós podemos perceber esta aqui era um texto literário e aquele era um texto não literário, é muito difícil (A entrevista com o Interlocutor 8, 18/02/2024).

Esse enunciado revela também o ensino estrutural baseado na exploração dos conceitos de uma forma descontextualizada, sem possibilitar que os/as discentes tenham a experiência concreta com o texto literário. O importante é o conhecimento do conceito do texto não literário e do literário, porque é isso que será cobrado na prova. No entanto, não existe a preocupação de agir didaticamente para que o/a aluno/a aprecie esteticamente um texto literário, isto é, no ponto de vista da linguagem o que constitui um texto como literário e o outro como não literário. O enunciado seguinte reafirma a falta de práticas de leitura literária no contexto escolar:

P- Mas você teve experiências né no ambiente escolar com textos literários, já leu um texto literário no contexto escolar mesmo?

I- Huum

P- Por exemplo, de ler um conto na sala a partir da orientação do professor por aí, fábula por aí ou outro tipo de leitura na sala de texto literário?

I- Nós, o que eu lembro não deixamos de fazer a prova sem exploração de um texto, mas não porque o professor deu isso para nós lermos, o texto aparecia só no momento da prova, quer dizer, o professor trazia um texto no momento da prova eeeee exploração deste texto, quem é narrador, personagens entre outras coisas, são as coisas que são dadas na turma conceitos e definições e depois o professor só traz texto na prova, começa, faz perguntas ligadas com

aquilo que deu. Mas isto de ler texto, o professor traz, quer dizer, trouxe um texto para nós lermos assim na aula para ser como uma aula. Isto não foi a experiência que eu tive (A entrevista com o Interlocutor 8, 18/03/2024).

A preocupação não é voltada para a formação de um leitor, visando contribuir para que ele tenha experiência com a linguagem e estética literária, ou seja, levar o/a aluno/a a degustar a criação artística. O interlocutor 4 também já tinha afirmado que o texto literário só aparecia no contexto da prova, o que dificulta o processo de constituição leitora e na imersão na língua de ensino, uma língua que não é falada no cotidiano guineense e no ambiente escolar, o/a estudante é privado/a das práticas discursivas que possam contribuir para que ele/a tenha uma relação afetiva com essa língua, podendo participar ativamente nas práticas educativas escolares. A próxima interlocutora, diferente dos já mencionados, teve a relação com a leitura literária na escola:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar.

I-O ambiente era viável, a nossa escola tinha a infraestrutura que cativava qualquer aluno e próprios os professores, acho que eram preparados não é para que soubessem reter a nossa atenção para que nós quiséssemos ir à escola e quiséssemos ficar, inclusive meu professor do português. Também tínhamos um minibiblioteca, só que os livros que se encontravam nessa minibiblioteca não eram livros para eu ler e perceber nessa época, como eu disse logo a primeira, aquilo que eu li daquela autora portuguesa é um romance infanto-juvenil, que tem a linguagem acessível, aaah a sintaxe era também acessível para eu ler e perceber. Mas os livros que se encontravam aaaah na biblioteca, eram mais os livros que falavam sobre a ciência, eu preciso que alguém tivesse a explicar-me sobre aqueles termos técnicos de cada área. Então eu não lia na escola, não lia, mas levava alguns livros a partir do meu professor para casa, as leituras que eu fazia era mesmo as leituras em casa, não propriamente na escola, embora essa vontade tivesse sido instigada a partir da escola, mas a prática é mesmo em casa” (A entrevista com a interlocutora 3, 16/02/2024)

Por mais que ela tenha alegado que não fazia prática de leitura na escola, mas em casa, sua prática foi instigada na escola, como ela mesma reconhece, pelo professor de português dela. Algo que começou com o concurso de leitura em que ela foi um dos vencedores, ganhando um livro como prêmio. Nesse sentido, como já defendemos anteriormente, a formação leitora depende da participação responsável do outro, ou melhor, uma aluna assumirá uma posição responsiva de uma leitora da literatura se estiver em um ambiente discursivo em que essa prática ocorre. Essa posição não será assumida do ponto de vista natural sem a intervenção do outro. Por isso, Volochinov (2018) afirmou que a consciência humana é constituída em relação ao outro, este não é apenas meu interlocutor, ele também me constitui como um sujeito, é a partir dele que saberei quem eu sou, igualmente é a palavra dele que me revelará o que me falta. Em outras palavras, cultivar prazer de ler literatura será afirmado a partir da participação do outro,

este que me tornará um leitor de literatura. Este enunciado dessa mesma interlocutora clarificou nosso argumento:

P- Mas eram livros literários ou não?

I- Literários, é a partir daí que eu li quase, acho que mais dezenove obras da coleção Uma Aventura

P- HUUUUUM

I- Sim, depois eu li também a coleção de um autor norte-americano, o nome é muito chato, mas a coleção daquela desse livro é “Os inqueritos da Nancy” (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

O professor de português foi determinante na sua formação literária na escola, criou as condições para que ela se relacione com a literatura. A partir da minha conversa em diferentes momentos nos corredores da Tchico Té com essa interlocutora, compreendi que ela tem muita experiência com a leitura literária, cultivou prazer de ler literatura. Isso é devido que ela teve sorte de ter um docente do português que atentou a isso, o que foi um diferencial quando comparamos com outros interlocutores que não tinham essa oportunidade, por isso, têm contato tímido com a leitura literária na esfera escolar. A partir do enunciado anterior para aprofundar essa discussão, segue nossa entrevista:

P- Mas isso foi a partir da sétima classe né?

I- Sim, eu comecei a ler diferentes autores.

P- Mas no ensino básico né, de primeira a sexta por aí, você tinha essa oportunidade?

I- Não, não tinha essa oportunidade, porque os professores, acho que atenção dos professores, era mesmo de poder cumprir com aquilo que é o programa não é e durante esse período eu beneficieei da contação de histórias da minha irmã (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Esse enunciado demonstrou que nossa interlocutora, em um determinado momento, especificamente quando estudava sétima classe, encontrou um professor que provavelmente era um leitor de literatura e que contribuiu para que ela tivesse experiência com a literatura. Entretanto, da primeira à sexta classe, não tinha essa oportunidade. Ela levantou essa hipótese “acho que atenção dos professores, era mesmo de poder cumprir com aquilo que é o programa não é”. Os/as professores/as se preocupavam mais em ministrar os conteúdos que constavam no programa, como o ensino é estrutural, pautado na gramática normativa, o programa daria mais ênfase aos elementos gramaticais, a literatura não seria um conteúdo que devesse ser ensinado. Assim o/a aluno/a é apartado de ter a experiência literária na escola. Esse enunciado dessa mesma interlocutora reforça nosso argumento:

Então o professor deve não é ter a sua a sua atenção não só em cumprir rigidamente aquilo que é o programa, quer dizer, muitas das vezes o papel do

professor do português, quer dizer, parece ser o papel dos professores de português na Guiné-Bissau ensinar a gramática, só isso. Mas a gramática não valoriza o pensamento do aluno, a gramática aaaah não não desenvolve outras competências de criatividade de de e por aí vai (A entrevista com a Interlocutor 3, 16/02/2024).

O ensino do português precisa ir por além da gramática, outras questões devem também ser trabalhadas, mas conforme nossa interlocutora, os professores do português focam mais no ensino da gramática o que não é suficiente para a formação de uma pessoa, sobretudo para imergir na língua do ensino, algo fundamental no contexto guineense, uma vez que, o/a aluno/a se relaciona muito pouco com o português fora do contexto escolar. A discussão sobre o ensino dessa língua foi retomada com mais vigor no capítulo 11 desta tese. Nossa próxima interlocutora como anterior também teve experiência com a leitura literária na escola:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar.

I-Bom dizendo a verdade nos liceus em que estudei, porque eu estudei em dois liceus, no liceu Barcelo, que é, estudei ali décima primeira e décima segunda, aaaah sétima, oitava, nona e décima, estudei aaaah como é que se diz, na escola Franco Portuguesa, ali posso dizer que nós não temos os professores que davam, que estavam empenhados no âmbito da literatura, trabalhavam apenas com aquilo que é conteúdo, não se importavam tanto. Mas na no ensino básico, eu vivenciei um pouco daquilo que é a literatura, porque temos uma leitora portuguesa, dava e empenhava tanto (A entrevista com Interlocutora 5, 20/02/2024).

Nossa interlocutora abordou duas realidades, no ensino secundário no liceu Rui Barcelo Cunha, uma instituição escolar pública, situada no centro de Bissau e na escola privada Franco portuguesa, também localizado em Bissau, isto é, ela estudou o secundário em duas escolas: uma pública e uma privada. Nelas, não teve professores que se empenharam para sua formação literária, os docentes se preocupavam mais com o conteúdo. No entanto, no ensino básico, de primeira a sexta na escola da UCCLA, a sua experiência é diferente, teve uma leitora portuguesa que contribuiu para ela tenha prazer com a leitura literária, a prática que ela leva até hoje, a partir do que foi possível constatar durante minha estadia na Tchico Té. As interlocutoras 3 e 5 tiveram contatos com a leitura literária no ambiente escolar, mas isso não surgiu do nada, foi uma experiência que contou com a participação ativa do outro.

De outro modo, parafraseando Bakhtin (2016), podemos dizer que não tomamos palavra literária no interior de um mundo abstrato. Pelo contrário, esse processo se dá em um ambiente sógnico, a partir de uma relação dialógica concreta, em que o outro precisa agir responsabilmente para nos permitir criar uma nova existência no mundo da literatura, o lugar

em que não nos encontrávamos e não chegaremos nele sozinho, sem um ato colaborativo exercido por outro.

Em resumo, a pouca experiência literária dos/as nossos/as interlocutores/as na esfera escolar, por um lado está relacionada com a estrutura escolar que não lhes permitiria ter essa experiência, por exemplo, as inexistências das bibliotecas nas escolas em que estudaram. Por outro lado, a não circulação da literatura no contexto escolar poderia ter relação com a língua do ensino. O/ a aluno/a guineense não estuda em sua língua materna, esse processo é desencadeado na língua oficial, que não é veicular nessa realidade.

Isso significa que o/a professor/a até pode ter experiência literária, porém, como o/a discente tem ainda pouca intimidade com a língua do ensino, ele pode focar mais no ensino da gramática, sobretudo quando ele acredita que a gramática e a língua se equivalem. Então, primeiro aluno/a deve aprender a gramática, que é também aprendizado da língua, só após aprendizagem da língua que as outras experiências serão abordadas. Por isso, não podemos enxergar um ato responsivo do professor em relação a não tomar a leitura literária como um objeto de ensino como um ato irresponsável, porque talvez ele não veja isso como um dever que precisa ser assumido naquele momento, ou seja, sua obrigação é ensinar o/a aluno/a a língua que ele/ela desconhecia antes de ingressar na escola.

Em razão disso, nesse contexto, durante a formação inicial é relevante discutir como a literatura entraria no processo de ensino de uma língua não veicular, porém desempenha o estatuto da oficialidade. Partindo do ponto de vista de que não existe um ato neutro, todo ato carrega uma avaliação axiológica por detrás (Bakhtin, 2010), nessa lógica, o importante é compreender porque um ato foi realizado de tal maneira e não de outra.

Na próxima seção, discutimos a experiência leitora dos/as interlocutores/as na esfera acadêmica.

9.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Se no contexto familiar nossos/as interlocutores/as quase não têm experiências de leitura literária, no ambiente escolar a leitura literária circula de uma forma pontual e tímida. No entanto, houve uma virada no contexto do ensino superior, pois lidam com a literatura e leem os livros literários. Este enunciado evidencia que a interlocutora 7, no contexto universitário, teve oportunidade de ler uma obra literária:

P- Mas neste contexto, você tem práticas né, você tem experiências de leituras literárias nesse caso?

I- Sim.

P- Você lê livros literários aqui no contexto da formação?

I- Sim, eu leio, leio.

P- Você pode comentar um pouco sobre isso?

I-Ah, posso começar no caso do livro do Abdulai Sila, *Mistida*{...} Aqui nós podemos ver que Abdulai Sila fez um retrato da história, de de tudo que se passa aqui na Guiné-Bissau, então fez uma abordagem mesmo alguém que não, que não tem curso da de letras, que não está ligado a própria literatura, essa pessoa ao pegar esse livro, ao ler esse livro já entende mais ou menos o que que o autor pretende nos dizer, que informação pretende nos trazer e que reflexões posteriores depois de nos ter lidado com o objeto, qual é a finalidade que vamos chegar. Porque o Abdulai Sila não só escreve em língua portuguesa, mas traz também esses rastros de crioulo pondo já no texto para que nós vemos também as nossas marcas, é também importante salientar de que as expressões portuguesas que constam no livro e as expressões africanas, principalmente, da africana guineense que constam no livro vão ser, vão ser de uma forma de transmitir aquilo que é a ciência da própria nossa cultura (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

Nossa interlocutora relatou sua experiência leitora com romance *Mistida*, do escritor guineense Abdulai Sila, cuja escrita reflete a realidade do país, sobretudo a mistura do bissau-guineense e do português, uma característica do português guineense, como Couto e Embaló (2010) já apontaram, assim como C6 (2022). Em razão disso, acredita que qualquer guineense, mesmo que não tenha cursado letras, leria sem dificuldade essa obra devido à presença das marcas da cultura local. Este enunciado dessa mesma interlocutora confirma sua intimidade com as práticas de leitura literária no contexto do ensino superior:

P- E além do Abdulai Sila, você leu também outros autores nesse contexto de formação?

I-Siiim, Djênia⁴⁸ da Odete Semedo, Soneá⁴⁹ da Odete Semedo, a Odete Semedo traz esses dois livros também para nos mostrar aquilo que é a nossa cultura, a cultura guineense e como se faz a tradição guineense. Então um estrangeiro ao pegar já esse livro dessa autora, apesar de que dizem que as culturas africanas são totalmente iguais, mas tem algumas marcas que diferenciam a cultura africana uma da outra. Então a Odete Semedo traz essas marcas, essas explicações para mostrar que na Guiné-Bissau também tem, tem à sua maneira de fazer aaah aaaah fazer seus ritos, tem à sua maneira de encarar qualquer que seja assunto (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

⁴⁸ Djênia: histórias e passadas que ouvi contar II.

⁴⁹ Soneá: histórias e passadas que ouvi contar I.

Nesse enunciado, citou e comentou um pouco os livros dos contos “Djênia” e “Soneá”, ambos da Odete Semedo, escritora e política guineense, foi Ministra da Educação duas vezes. Além da Abdulai Sila e Odete, durante nossa conversa, mencionou o romance “Ntin”, de autoria de Tony Costa, docente da Tchico Té e do Centro Cultural brasileiro de Bissau. No contexto familiar e escolar, essa interlocutora não tinha experiência com a leitura literária porque não havia alguém que pudesse lhe proporcionar essa oportunidade, o que aconteceu na universidade, quer dizer, houve engajamento dos/as professores/as nessa direção e o próprio contexto contribuiu para que ela tivesse essa experiência. Essa questão confirma que a formação leitora depende da participação responsável do outro, já que, essa experiência não ocorre de uma forma natural e fora de um ambiente discursivo.

A esse respeito, Bakhtin (2010) ressalta que é incompreensível enquadrar o ato-ação do pensamento concreto como algo meramente psíquico, ou melhor, explicá-lo só a partir da dimensão teórica, desconsiderando o contexto da sua execução. Nenhum sujeito que realiza um ato é descarnado, pelo contrário, tem sua trajetória e vive em um lugar concreto, assim sua realidade não deve ser isolada no processo analítico do seu ato. É nesse sentido que Bakhtin (2010) afirma que o ato é sempre irrepetível, porque a realidade da sua realização nunca será a mesma. Também o interlocutor seguinte, que não tinha experiência leitora no contexto familiar e escolar, na universidade seu perfil leitor sofreu uma transformação:

P- Quais são os gêneros que você mais lê na universidade e quais são propósitos dessa leitura? Nesse caso dos gêneros, não são só os gêneros literários.

I- HUUUUUM

P- Pode ser também os gêneros acadêmicos, você pode também mencionar os gêneros acadêmicos que você lê aqui na universidade.

I-Sim, sim eeeeh, sim, sim, eu li aqui contos, eu li romances, eu li também aqui obras dramáticas, eu li. Mas eu li aqui romances, romances e contos, eu acho que li mais contos que romances. Eu li Fora do Jogo, o livro de coleção de contos, coleção de contos, foi uma foi uma coletânea feita a propósito do aniversário eeeeh acho que é da editora Ku Si MoM, a editora Ku Si Mom, aaaah eu li esses contos e eu gostei. Eu li também contos de Marinho de Pena, livro de contos, o nome do livro de, o nome do livro é Fogo Fácil, livro dos contos, eu li muitos contos lá{...}. Só que só que eu não li muitas obras dramáticas, li A gargalhada, acho que é Um tiro da gargalhada, do Abdulai Sila, qualquer coisa assim, Tiro da gargalhada [Dois tiros e uma gargalhada], Abdulai Sila, e mais In nome dei, de de Saramago, In nome dei de Saramago. Mas eu trabalhei também, eu tenho trabalhado também com com essas obras dramáticas, porque eu faço parte de do grupo teatral da escola A família Tchico Té, eeeeh eu faço parte da peça, nós que eeeeh ensaiamos, memorizamos, depois vamos atuar no no pátio. No ano passado, nós fomos, no ano passado no ano passado, nós fomos representar a escola num concurso

no centro cultural centro cultural, aquele centro cultural dos portugueses, centro cultural de Portugal (risos), sempre faço confusão né (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Esse interlocutor, agora como estudante universitário, está inserido nas práticas de leitura das obras literárias, por exemplo, citou os livros dos contos “Fora do jogo”, uma coletânea, e “Fogo Fácil”, do jovem escritor guineense Marinho de Pina, além das obras dramáticas “Dois tiros” e “uma gargalhada”, do Abdulai Sila, e “In nome dei”, do Saramago. Além do mais, participa em outras práticas de leitura literária, como a encenação das peças teatrais, sendo membro do grupo teatral “A família Tchico Té”.

A encenação de uma peça envolve diversas práticas de leitura, a começar pela leitura, ensaio com a finalidade de memorização do texto até no momento de apresentação. Essas práticas são importantes para a formação intelectual e leitora de um estudante. Aqui ficou claro que o estudante tem um perfil diferente em relação ao contexto familiar e escolar, porque na universidade existe uma rede que o levou a participar responsivamente nas práticas da leitura literária, o que não era caso na sua família e na escola. Esse enunciado, a seguir, reafirma nosso argumento sobre a importância de participação do outro na formação leitora do estudante:

P- Quais são os propósitos de ler esses textos tanto literários e como textos acadêmicos aqui na universidade?

I- O propósito?

P- É, qual é a finalidade?

I- Ééé, finalidade exatamente.

I-Finalidade sim, eeeh eeeh eeeh, bom uns como eu disse eu li uns porque constava nos nos objetivos da cadeira, quer dizer, o professor mandava e aí nós fomos ler, temos que fazer nossos trabalhos. O professor B. mandou-nos ler um texto, nós lemos, nós fizemos a revisão crítica. O professor P., que já não se encontra cá, está em Portugal para fazer mestrado, também nos mandou, nós fazemos, no ano propedêutico também, nós fizemos um trabalho. Então uns sim, mas outros pela vontade própria, por prazer. Eu li os livros dramáticos de de de Saramago eee eu lendo outros livros de Saramago ainda, os livros polêmicos, como o Evangelho Segundo Jesus Cristo, o livro muito polêmico (risos), eu li por por belo prazer, belo prazer, eu li porque li porque eu quero ainda ganhar mais a vantagem que ainda está por detrás de, vantagem que está por detrás de leitura, foi exatamente por isso (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

As leituras das obras literárias eram recomendadas por professores, considerando os objetivos das disciplinas, o que contribuiu para que ele tenha experiência de ler a literatura, ou seja, a grade curricular do curso foi determinante, como vemos na metodologia, o curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té tem disciplinas da literatura. Relatou também que costuma ler só por prazer, dando exemplo, da obra do Saramago, “O Evangelho segundo

Jesus Cristo”. O motivo para fazer sua leitura visa explorar a vantagem que essa prática proporciona a uma pessoa. Nesse sentido, a partir da intervenção do outro, esse interlocutor tem uma relação diferente com a leitura no ensino superior. Essa situação demonstra que a leitura, em particular a literária, não é uma prática meramente cognitiva, mas é um processo que se dá na relação discursiva, pressupondo obrigatoriamente a existência do outro. Em virtude disso, Bakhtin (2010) anunciou que:

É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real (através de uma referência emocional-volitiva a mim mesmo como aquele que é ativo). Esse é o fato vivo de um ato ou ação primordial que produz pela primeira vez o ato responsabilmente realizado (Bakhtin, 2010, p. 43).

É impossível realizar um ato responsável sem se posicionar em relação a ele, ou melhor, sem atribuir-lhe sentidos. Esse processo de atribuição dos sentidos permitirá que cada um execute um ato à sua maneira, com toda sua singularidade. De outro modo, para ser leitor da literatura antes é imprescindível constituir os sentidos sobre essa prática, sobretudo sua relevância para o progresso pessoal e humano. Essa construção dos sentidos não será alcançada individualmente, mas no interior de um mundo sócio-cultural. O enunciado a seguir, do interlocutor 9, também evidencia a importância da participação do outro no processo da formação literária:

P-Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente universitário

I-Bem eeeeh como eu disse não tinha gosto pela leitura, porque não sabia o que era o valor que a leitura tem. Quando entramos aqui logo no ano de preparação havia uma professora, aqui, portuguesa, ela pediu-nos que cada um escolhesse uma obra, qualquer obra em que vai ler, foi a primeira vez, senão a segunda vez que eu li uma obra completa. Eeeh a obra que eu escolhi, foi a obra do, do escritor brasileiro José de Alencar, Iracema (A entrevista com Interlocutor 9, 16/03/2024).

Nosso interlocutor deixou claro que não gostava da leitura, porque não sabia a importância dela, não se cultivava gosto pela leitura de uma forma espontânea, mas isso se dá em um contexto concreto: uma pessoa só pode afirmar gosto pela leitura a partir do outro, em uma prática linguística. Bakhtin (2003) ressalta que olhamos a nós mesmos com os olhares do outro, fazendo analogia, também tornaremos leitores a partir da experiência do outro, este que nos levará a cultivar esse prazer, sobretudo a forma como ele compartilha a sua experiência conosco. Diante disso, a leitura se configura como um acontecimento situado e um ato responsivo concreto, ou seja, é uma prática que brota por meio da palavra do outro. Isso não quer dizer, que negamos a singularidade e a responsabilidade do indivíduo em relação à sua

formação literária, contudo estamos dizendo que esse processo não pode ser explicado negligenciando o lugar único que ele ocupa na existência, como Bakhtin (2003) defende.

Já na universidade, ele teve oportunidade de ler o romance “Iracema”, do escritor brasileiro José de Alencar. Foi uma leitura mais engajada em relação à primeira obra que ele leu: “Memórias Póstumas do Brás Cubas”, de Machado de Assis. Conforme seu depoimento, leu essa obra em um contexto particular, porque a primeira vez que ele fez teste na Tchico Té foi reprovado, uma amiga disse-lhe que ele devia procurar também ter a experiência de ler pelo menos um livro literário, tendo em conta que isso é cobrado na prova da admissão. Assim, procurou na internet qualquer obra para ler e encontrou o romance Memórias Póstumas de Brás Cubas, como podemos constatar neste depoimento:

P- E qual é a obra que leu antes de entrar aqui? Quando você fez a primeira seleção e não passou, alguém disse para você que é bom também ler literatura.

I- Huumuum

P- Que obra você leu antes de entrar?

I-Bom, aaah liiii naquela altura, aaah quando eu vim não consegui, minha amiga disse-me olha “tu tens que ler uma obra literária” e para além disso deve-se ir ao um centro de aperfeiçoamento da língua portuguesa. Então como eu tinha meu telemóvel, comprei telemóvel em 2018, eeh naquele mesmo, foi também em 2018 que eu vim e não consegui. Como eu tinha telemóvel, então fazia, eu colocava assim, por exemplo, romance, os escritores brasileiros, porque eu não conhecia os escritores, eu só colocava assim escritores brasileiros, então dão-me uma lista de escritores brasileiros, o que eu faço eu transcrevo o nome dos cinco escritores. Então vou à internet, eu pus assim aaah romance de escritor x em pdf, logo clico mostra a obra, logo eu baixo. A primeira obra que eu baixei, foi ah, huumuum como Memórias Póstuma de Brás Cubas, de Machado de Assis, comecei a ler, mas só na altura aaah o conhecimento que eu tinha era muito limitado para compreender assim, até agora não compreendo bem aquela obra, porque a linguagem e com meu nível não era compatível assim (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

Esse relato é de um estudante que já concluiu o ensino secundário (ensino médio), esperava-se que ele tivesse pelo menos pouca experiência literária, mas esse não era o foco do ensino. O estudante não compreendia o papel que a prática de leitura literária poderia exercer na sua formação, essa compreensão seria construída em um contexto discursivo, tendo a literatura como fio condutor da interação. De acordo com Sobral (2019, p. 23), “ ato para Bakhtin designa não apenas algo mais do que ação física e a simples realização mecânica de atos, mas também, e especialmente, ato realizado de maneira intencional, um modo de agir no mundo. O foco dessa filosofia é a unidade do ato: as condições em que acontece sua realização

pelo sujeito”. O ato não é ingênuo, é executado de um modo intencional e consciente, portanto, é imprescindível considerar a situação concreta que uma pessoa teve para realizá-la.

No caso do interlocutor 9, seu pai e sua mãe, que nunca estudaram, morreram quando ele era ainda uma criança, foi criado pela sua irmã, que também não teve a oportunidade de frequentar o ensino formal. No contexto escolar, ele não teve praticamente contato com a literatura. Essa situação impactou de uma maneira negativa na sua relação com a leitura literária. É nesse sentido que Sobral (2019) realça a relevância de levar em consideração o contexto que um indivíduo se encontra para executar um ato: se negligenciamos esse lugar, estamos sendo indiferente com sua história e sua realidade e, ao mesmo tempo, entendendo a formação leitora como um processo psíquico, o que vai contra a concepção dialógica da linguagem que adotamos nesta tese.

O interlocutor 2 também é outro que teve um perfil leitor diferente ao ingressar no ensino superior:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu contexto universitário

I-Aqui, siim, aqui, siiim, eeeh desde primeiro ano, segundo ano, terceiro ano vamos ter que falar só da literatura. Então não é, não é estranho já para mim, eeeh o que estou a trabalhar durante esses anos, tenho cadeiras da literatura não só portuguesa, literatura guineense, literatura brasileira. Então todos esses esses conjuntos de conjuntos de literaturas acabam por ser de interesse da minha parte, porque, também éééé, são cadeiras que fazem parte do meu percurso acadêmico ah, eu ando a trabalhar nisso, fazer um, por exemplo, a leitura das obras, tentar interpretá-las, o que está, fazer análise interna e externa (A entrevista com o Interlocutor 2, 06/02/2024).

Nesse enunciado, quando nosso interlocutor disse “aqui, siiim, aqui, siiim”, quer dizer na universidade, houve uma virada, teve contato com a literatura, diferente do contexto escolar e familiar. Como já apontamos anteriormente, essa experiência está relacionada com a configuração do curso de letras língua portuguesa da Tchico Té em que existem disciplinas da literatura, ele mesmo anunciou algumas delas: a literatura portuguesa, guineense e brasileira. Nesses componentes curriculares leem as obras literárias, fazem interpretação, o que ele definiu como “análise interna”, que diz respeito à estrutura da obra, e a “análise externa” (a interpretação discursiva da narrativa). Percebe-se que a sua relação com a leitura literária é devido a esse contexto, sobretudo à demanda dos docentes. No enunciado a seguir, citou algumas obras que já leu:

P- Você pode apontar algumas obras que você leu aqui né quando entrou aqui

I- Sim

P- Na universidade?

I-Siim, aaaah, o escritor guineense, eu li texto mais Abdulai Sila, gosto, também já li António Costa, Ntin eeee bom Filinto de Barros também já, alguns escritores guineenses já li. Só que gosto mais do Abdulai Sila, por exemplo, na, no seu, A última tragédia, bom por estar eh, por ser eh por conteúdo relacionado a nossa própria realidade. Então isso lembrando que foi tema também do meu trabalho para apresentação, a minha apresentação, fiz resumo daquele trabalho e, depois, fiz a apresentação. Aaah os escritores, nesse caso, portugueses, já li Fernando Pessoa, os heterônimos e também li um escritor italiano Carlo Collodi, que escreveu romance de Pinocchio e, e outros também, outros livros já li (A entrevista com o Interlocutor 2, 06/02/2024).

Esse enunciado reforça que a participação do outro e o contexto são fundamentais para a formação do leitor. Nesse caso, o ato intencional do docente formador desencadeou o ato responsivo do professor em formação. Por mais que essa prática seja executada em um contexto avaliativo, ela se torna uma oportunidade única de imersão no universo literário, ou seja, ela pode ajudar o professor em formação a afirmar seu lugar único no mundo da literatura. Sem isso, seria difícil ele se tornar um leitor da literatura: quem morre de vontade de saborear sempre a palavra literária. Nesse sentido, Corsino (2015), considerando a docência como prática que se dá em relação ao outro, o aluno, que necessariamente tem direito de aprender, defende que seja assumido o compromisso com ele, rejeitando o entendimento da educação como uma prática apenas burocrática, com o foco no conteúdo.

A educação como ato ético, estético, político implica num compromisso com o outro, consigo mesmo, com a sociedade. Não é algo que se faça burocraticamente, que dependa apenas de um elenco de conteúdos ou de receitas prescritivas, mas é algo que se dá na relação com o outro, que inclui muitos saberes e também afeto, compromisso, comprometimento, busca, curiosidade, desejo de conhecer/ aprender, ampliações (Corsino, 2015, p. 412).

O ato intencional de um professor formador deveria ser firmado com o intuito do professor em formação movimentar-se para constituir uma sólida experiência, visando posteriormente compartilhá-la com sua aluna da escola básica, dado que, à docência é muito mais que transmissão do conteúdo, mas é um ato formativo (Nóvoa, 2007, Freire, 2019). O próximo interlocutor também é outro que teve a experiência de se envolver na prática de leitura literária depois do seu ingresso na Tchico Té:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente universitário

I-Bom, eu acho que a minha experiência é boa não é, por exemplo, quando eu entrei aqui para fazer o curso da língua portuguesa, eu, eu tive algumas dificuldades, mas foi através da, da pressão que se impõe, que se vigorava no curso, quer dizer, aaaah **o aluno era obrigado ler um livro ou um romance do tipo da lusofonia sei lá para depois fazer uma resenha ou um resumo ou um trabalho findar, uma leitura integral eeeee tarefa pelo professor.**

Então nesse caso, comecei a ler, comecei a lidar com os diferentes textos nesse contexto, diferentes escritos guineenses e não só, da lusofonia para. Isso deu-me mais gosto não é sobre a literatura nesse contexto, aaah lendo, por exemplo, Mayombe de Pepetela, quer dizer, obriga-te a fazer uma fuga pelos pelos diferentes escritores que se escrevem esse gênero literário, aaah quando tu lés um romance ou um conto prazer é ler mais outros para poder enxergar o seu ânimo em termo de conhecimento como é que está, como é que está a desenvolver e como é que o mundo real que se quer conectar com aquilo que é fictício nesse contexto. Então minha experiência aqui com a leitura na formação foi uma experiência boa não é. Então passei a ter este gosto de ler os gêneros textuais, literaturas e tudo mais e tudo e até então gosto, gosto e eu leio (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

Nesse relato, compreendemos que existe obrigatoriedade de leitura na universidade, como ler uma obra para fazer resenha (resenha) ou resumo, denominado por ele como “uma leitura integral eeee tarefa pelo professor”. Essa demanda lhe obrigou a ler, assim, a participação ativa do professor formador gerou uma resposta ativa do professor em formação. Também a leitura de uma obra pode levar a outra experiência, citou o exemplo do romance “Mayombe”, do escritor angolano Pepetela, a qualidade do livro provoca o prazer de ler o outro.

Nessa perspectiva, reafirmamos que a leitura é um ato responsivo, um ato responsivo é sempre contextualizado e dialógico, ou seja, é relevante que haja o enunciado que desencadeará a nossa tomada da palavra em um determinado contexto discursivo. Em virtude disso, Bakhtin (2010, p. 83) rematou que “na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito: na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica”. O compromisso que o professor/a em formação assumirá em relação à constituição da sua experiência literária, só será firmado e compreendido entre as consciências, jamais a partir da sua única consciência. Nosso próximo interlocutor caminha na mesma direção, sua experiência com a literatura mudou-se no ensino superior.

P- Quais são os gêneros que você mais lê na universidade? E quais são propósitos desta leitura? Aqui os gêneros, você pode falar de uma forma mais ampla.

I- Huuum

P- Não só os gêneros literários, pode ser outros tipos de gêneros, gêneros acadêmicos por aí.

I-Eeee mais mais obras literárias, quer dizer, livros publicados pelos autores, como disse, Mia Couto e Pepetela passaram a ser meus meus escritores favoritos sem, no entanto, esquecer do Augusto Cury que é o meu autor até hoje{...} O professor pode dar um trabalho e pode indicar alguns livros para as pessoas lerem, então, por exemplo, no primeiro ano P.V. pediu nos para cada um também escolher um outro livro e fazer a resenha, mesmo não fazendo a resenha, mas fazer uma reflexão a volta daquele livro, eu que, deixei de, em vez de, escolhi uma obra também do Mia Couto, que é a Terra

Sonâmbula, trabalhei a Terra sonâmbula (A entrevista com o Interlocutor 8, 18/03/2024).

Igualmente nesse enunciado, também verificamos o papel do professor formador para proporcionar ao docente em formação o ato de ler uma obra literária, apesar dessa prática solicitada se enquadrar no contexto da avaliação de uma disciplina. No entanto, acaba sendo uma oportunidade que o professor em formação terá para se relacionar com a linguagem e a estética literária, o que pode levá-lo a cultivar prazer pela leitura dessa natureza. Esse interlocutor gosta de ler Augusto Cury, porque tem interesse de se especializar em psicologia, o que demonstra que a prática de leitura não se constitui de uma forma isolada, contudo está atrelada aos interesses das pessoas e às condições que estão oferecidas nas esferas sociais em que participam. Por conta disso, Bakhtin (2010) ressalta que a realização de um ato é muito mais que um exercício de pensamento:

O evento único do Ser não é mais algo que é pensado, mas algo que é, alguma coisa que está sendo real e inescapavelmente completado através de mim e de outros (completado, inter alia, também na minha ação de conhecer); ele é realmente experimentado, afirmado de uma maneira emocional-volitiva, e a cognição constitui apenas um momento desse experimentar-afirmar, Bakhtin (2010, p. 13).

Todo o ato é concreto, constituído na dialogicidade entre uma pessoa e os outros, é experimentado e executado de um modo emocional-volitivo em que a cognição não representa sua totalidade, todavia é um só momento de experimentação e de afirmação do ato. Nesse sentido, por mais que meu ato seja único e irrepitível, mas sempre ele carrega os atos dos outros e as experiências também dos outros, sobretudo aqueles que suas palavras participaram ativamente na minha constituição como um sujeito.

A interlocutora 5, que já tinha relação ativa com a leitura na escola devido ao contexto escolar em que estudou, essa experiência ainda foi potencializada na universidade:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu universitário

I-Bom, bom, aqui também na universidade como eu disse, quando chegamos aqui tanto os colegas, eu vi que muitos tinham aquela dificuldade eeee muitos conseguiram superar graças àquele leitor que eu disse, que é escritor, porque ele obrigava-nos a ler, mas a forma como ele fazia, fazia com o amor, com a paixão. E eu até um dia chamei-lhe, olha, mas essa forma é beeem esgotante, ele disse é assim, quando vão trabalhar devem fazer a mesma coisa e ele fazia isto com nós e sim procurava saber se alguns são professores e quando vão trabalhar, dava instruções e materiais que vão, que as pessoas vão pegar para trabalhar aaah nas escolas com as crianças (A entrevista com a Interlocutora 5, 20/02/2024).

O curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té costuma receber leitores enviados pelo Instituto Camões para ajudarem no processo de formação na instituição. A turma

em que fizemos a pesquisa teve oportunidade de lidar com um leitor português que era também escritor, conforme nossa interlocutora, e o que ouvi também nos bastidores, ele teve um papel importante na formação leitora deles/as.

Como se vê nesse enunciado, ele exigia aos estudantes lerem e criava possibilidades para que isso ocorresse, ou seja, adota uma posição ativa no sentido de levar os/as professores/as em formação a se movimentarem em direção à leitura literária. Assim sendo, Sobral (2019, p. 23) ressalta a relevância da mediação signica na constituição do sujeito, “as propostas filosóficas do Círculo de Bakhtin permitem dizer que o mundo não chega à consciência sem mediação: o sensível é o plano de apreensão ‘intuitiva’ do mundo sem elaboração teórica, o plano dado, das ‘impressões totais’ (ou ‘ globais’). O inteligível é o plano da elaboração do apreendido”. Por isso, defendemos que a formação literária de uma pessoa não será firmada sem a mediação súnica do outro, porque ocorre a partir de um ato concreto, em um encontro com o outro, jamais como um ato individual, praticado por meio do exercício do pensamento.

No enunciado seguinte, em que interajo com o interlocutor 1, a importância do engajamento do outro no processo de formação leitora foi também revelada:

P- Quais são os fatores que contribuíram nesse resultado que você teve? De ler mais de um livro por um mês.

I- Porque é que eu gosto da leitura, é prazer, eu acho isso porque quando eu iniciei o curso da licenciatura, o professor obriga- nos a ler livros, dava nos livros, ler um livro por uma semana, ler depois devolver o livro. Se terminar também passa o livro para uma outra pessoa. Assim, assim, aqui eu passo a gostar da leitura dos livros da literatura eee eu acho que estou orgulhoso com isso, sinceramente (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

No questionário do perfil leitor, afirmou que lê aproximadamente um livro literário por mês. Nesse enunciado ficou claro que esse resultado está relacionado com o contexto em que está inserido agora, sobretudo a participação ativa dos professores que lhe obrigam a ler, o que contribuiu para ele gostar de literatura, o costume que ele não tinha antes como podemos verificar neste trecho “aqui eu passo a gostar da leitura dos livros da literatura”. O contexto e os interlocutores que ele encontrou nesse espaço foram determinantes para essa mudança.

Esta citação do Bakhtin (2010, p. 57) reforça a relevância do signo no contexto em que o ato concreto é executado: “o mundo no qual um ato ou ação realmente se desenvolve, no qual ele é realmente completado, é um mundo unitário e único, experimentado concretamente: é um mundo que é visto, ouvido, tocado e pensado, um mundo impregnado em seu todo dos tons emocionais-volitivos da validade afirmada dos valores”. Isso foi evidenciado no discurso do nosso interlocutor, o contexto do ensino superior em que ele participa é povoado do signo

literário, assim, ele pode ouvi-lo, tocá-lo, enxergá-lo e pensá-lo com toda sua tonalidade emocional-volitiva em relação à entonação emocionais-volitivos dos outros, o que impulsionou sua imersão no universo da leitura literária.

A interlocutora 3 já tinha uma experiência literária antes de ingressar no ensino superior, como apontamos na seção anterior, durante sua trajetória escolar. Ela teve oportunidade de ter um professor que se atentou a isso, já na universidade sua experiência foi potencializada ainda mais:

P- Quais são os gêneros que você mais lê na universidade? E quais são os propósitos dessa leitura?

I- E de obras literárias, (risos) acho que essa minha paixão pelas obras literárias levaram-me a ler muitos autores não é, José Veiga eeee, como que é o nome, A Igreja do Diabo, Machado de Assis, eeee huum Bernardo Guimarães, brasileiro, Florbela Espanca, portuguesa, são muitos autores (risos), eu não estou a lembrar-me hoje, mas, agora, mas são muitos autores, muitos autores (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Como falamos anteriormente, essa interlocutora almeja se afirmar um dia como uma escritora, esse é um dos motivos que lhe motiva a ler literatura. Nesse enunciado, enumerou alguns autores que ela leu, o conto A igreja do Diabo, do Machado de Assis, foi citado. Lê também a poetisa portuguesa Florbela Espanca, o escritor cabo-verdiano José Veiga e Bernardo Guimarães, leu o romance Escrava Isaura para fazer resenha crítica, como podemos constatar nesta citação dela.

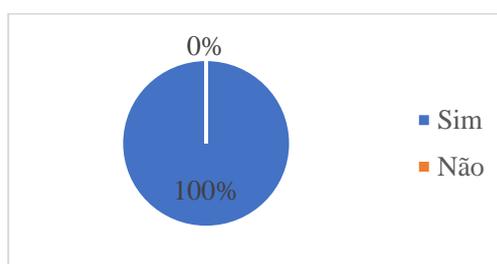
P- Mas você já leu aqui um texto literário para fazer uma atividade?

I-Sim, sim, a obra de Bernardo Guimarães, A escrava Isaura, para fazer resenha crítica. Acho que foi no segundo ano, porque temos no segundo ano temos cadeira de literatura brasileira, exato. Então essa obra eu li para fazer resenha crítica e para fazer resenha, eu fui obrigada a ler também outros autores que já fizeram resenha, eu tinha minha ideia não é, eu li diferentes textos não é e li ainda, baixei ainda vídeos aulas que falam sobre diferentes livros que falam sobre resenha crítica e eu escolhi um que fosse encaixar perfeitamente em relação à obra literária e foi interessante, ler uma obra e emitir minha opinião em relação a essa obra, foi muito interessante e mesmo aconteceu com a obra de autor guineense Abdulai Sila, Mistida, uma obra um bocadinho complexa de ler, porque parece uma sequência muito mais não é parece com um romance, mas parece com conjuntos de histórias, quer dizer tem integridade entre esses conjuntos de histórias acabam por ter um ponto em em comum, eu li sim para fazer resenha crítica (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Nossa interlocutora fez a resenha do romance “Escrava Isaura” na disciplina de literatura brasileira. Ela avaliou essa experiência como interessante, porque teve oportunidade de ler uma obra e lavrar sua opinião crítica. Também ela resenhou o romance “Mistida”, do autor guineense Abdulai Sila, a obra que ela caracterizou como complexa. Em nosso

entendimento, a prática de resenhar um livro pode potencializar a relação afetiva da professora em formação com a leitura literária, já que essa prática representa a tomada da palavra, considerando o gênero como um ato discursivo (Bakhtin, 2016). Por isso, para efetivar essa atividade, ela recorreu a outras produções no sentido de compreender esse gênero. No questionário do perfil leitor, perguntamos a nossos/as interlocutores/as se consideram preparados/as para mediar a leitura literária com seus/suas alunos/as nas escolas, todos/as responderam que sim, 100%, como consta no gráfico 43.

Gráfico 43-Você considera que a sua formação na universidade dará boas condições para que você explore a leitura literária com seus alunos?



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise feita nessa seção demonstra que a organização curricular do curso de licenciatura em língua portuguesa e a ação dos/as professores/as formadores/as permitiram que os/as professores/as em formação tivessem contato com a leitura literária no contexto do ensino superior, o que não acontecia no contexto familiar e escolar. No entanto, isso não significa, automaticamente, que durante o exercício da profissão docente se engajarão ativamente na formação leitora dos/as seus/suas alunos/as, ou seja, compartilharão suas experiências leitoras com seus/suas discentes no ensino básico e secundário.

Essa questão também dependerá da organização curricular, das infraestruturas que escolas oferecem para trabalhar a formação literária, por exemplo, as bibliotecas e as salas de leituras, e as políticas públicas de fomento à leitura, em particular a leitura literária, como um programa nacional de aquisição dos livros para as escolas e sem esquecer a perspectiva de ensino do português. Em outros termos, se o ensino dessa disciplina focar apenas na dimensão gramatical, isso pode inibir a entrada no espaço formativo das outras práticas linguísticas, como a leitura de uma forma geral e a literária em particular.

No cômputo geral, os enunciados discutidos neste capítulo revelam que nossos/as interlocutores/as tinham pouca relação com a leitura literária no contexto familiar, sobretudo na infância. Isso também se repete no contexto escolar, nesta realidade, apesar de um bocado melhora, todavia a literatura ainda não se configurou como uma rotina, dado que, relacionam de uma maneira pontual e tímida com ela. Já no contexto do ensino superior, tiveram um salto

muito significativo em relação às práticas de leitura literária, ou melhor, puderam iniciar o processo de imersão na literatura. Esse avanço está relacionado com a organização curricular do curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té, que tem setes cadeiras voltadas para área da literatura e os docentes também solicitam às leituras literárias que culminam com a realização das atividades como a recensão crítica (resenha).

No próximo capítulo, discutimos como nossos/as interlocutores/as valoram a leitura, principalmente a literária no contexto multilíngue guineense, o que nos ajudou a entender a configuração e a especificidade dessa prática nessa realidade.

10 A VALORAÇÃO DA LEITURA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação, externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado (Bakhtin, 2002, p.99, grifo do autor).

A epígrafe, retirada em Bakhtin (2002), anuncia uma das teses do seu círculo: o discurso é orientado socialmente, aponta para algo no exterior, sendo inadmissível estudá-lo sem considerar esse quesito, que é parte constitutiva dele. Então, uma pesquisa tecida a partir dessa perspectiva de linguagem, precisa ir ao fundo dos enunciados dos/as interlocutores/as, como sujeitos que vivem em uma sociedade organizada e forjada ideologicamente, dado que seus discursos carregam também os dos outros.

Diante disso, este capítulo foi construído para responder a nossa segunda pergunta específica: como os professores em formação inicial em língua portuguesa, na Escola Normal Superior Tchico Té, valoram a leitura, sobretudo a literária, no contexto multilíngue guineense? Para tanto, trazemos os enunciados lavrados na entrevista semiestruturada com os/as professores/as em formação em língua portuguesa da Tchico Té e os de um professor formador, algumas respostas acolhidas através da aplicação do questionário do perfil leitor. Além do mais, consideramos alguns eventos vivenciados no campo, nesse caso, para abordar a valoração da língua no contexto multilíngue guineense, uma discussão pertinente para compreendermos os embates ideológicos relacionados às línguas nessa realidade.

Em relação à estruturação, o capítulo está organizado em quatro seções. A primeira aborda a valoração da leitura como uma prática que permite o contato com a língua do ensino e, conseqüentemente, para seu aprendizado. A segunda discute a relevância da prática de leitura para a constituição do sujeito. A terceira, que é o desdobramento da segunda, apresenta o papel da leitura para a formação moral de uma pessoa. A quarta reflete sobre apreciação axiológica da língua no contexto multilíngue guineense.

10.1 EM CASA “MAS MAL COMEÇANDO A FALAR O PORTUGUÊS VAI FICAR SOZINHO”: A VALORAÇÃO DA LEITURA COMO UM ATO DO APRENDIZADO DA LÍNGUA DO ENSINO

Nossos/as interlocutores/as valoraram a leitura, em particular a literária, como um meio para o aprendizado da língua portuguesa. Essa apreciação está diretamente atrelada com a situação dessa língua no país, sendo língua oficial e de ensino, todavia não é falada no cotidiano guineense, quer dizer, a chance de falar português fora do contexto escolar é muito reduzida. Portanto, nesse cenário, a leitura seria uma alternativa para possibilitar a prática discursiva regularmente na língua de ensino, que não é a primeira língua dos/as estudantes.

Neste enunciado, a interlocutora 7 revela que sua prática de leitura está voltada para a aprendizagem da língua portuguesa.

P- Avalie sua prática de leitura em língua portuguesa. Você costuma ler em outras línguas né? Caso sim, que línguas e quais são os motivos dessa leitura?

I-Aaah (respirou fundo), bom a minha leitura em português, como não vou dizer que tenho tão domínio assim, porque a língua é complicada, ninguém domina a língua, mas nós sabemos falar e ao falarmos, vamos ter que usar léxicos de empréstimos e isso (risos) é uma outra coisa. Então a minha predominância em ler livros em português é para me ajudar a enriquecer os meus vocábulos e ajudar-me a conhecer as palavras para que depois eu saiba utilizá-las de uma forma correta (A entrevista com a Interlocutora 7, em 29/02/2024).

A interlocutora afirma que sua motivação em ler em português visa ampliar seu conhecimento lexical, para conhecer mais palavras e posteriormente usá-las corretamente na interação discursiva. As palavras são contextualizadas nos gêneros do discurso que ela lê, o que lhe permite conhecê-las de uma forma situada e podendo usá-las adequadamente nas práticas linguísticas. Nesse sentido, o vocábulo correto empregado na fala dela, não pode ser visto na perspectiva estrutural, mas na dimensão do uso contextualizado de uma língua.

De outro modo, ela se expressa do lugar de uma pessoa que tem o português como uma língua adicional e que ainda não se sente fluente nessa língua, como ficou evidente no início da sua fala. Por isso ela entende que a leitura constante é o caminho que pode levá-la a atingir a fluência linguística nessa língua. Sua valoração da leitura está relacionada com a posição privilegiada que a língua portuguesa ocupa na sociedade guineense, ou seja, como língua oficial e a única de ensino, a importância de dominá-la é tão necessária. Entretanto, ela não circula efetivamente na sociedade, o que torna esse domínio um grande desafio. No enunciado seguinte, reforçou a tese de usar a leitura para o aprendizado da língua no contexto multilíngue guineense.

P- Qual é a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense nesse caso?

I- A importância da leitura é para com o aluno, é para que o aluno saiba que a leitura é um exercício para entender as duas fases diferentes, porque uma vez que o aluno já tem o domínio do crioulo, o domínio da língua materna, vai utilizar a leitura para que possa ter também o domínio na língua portuguesa. [...] Então, a leitura basicamente isto neste contexto multilíngue, devemos estar a ler constantemente para que nós podemos ter domínio da língua (A entrevista com a Interlocutora 7, em 29/02/2024).

Esse enunciado reforça a preocupação dessa interlocutora em relação ao aprendizado do português no contexto multilíngue guineense. No entendimento dela, o/a aluno/a guineense já tem domínio do bissau-guineense (crioulo) e da língua materna, nesse caso, uma língua étnica, agora precisa ler para dominar também a língua do ensino. Em outras palavras, um/a discente guineense interage na língua nacional (crioulo) e na sua língua étnica, o que não acontece em português, língua na qual ele/a tem pouca possibilidade de se comunicar fora do contexto escolar, então a leitura seria fundamental para preencher esse vazio da prática linguística. Compreende-se que ela vê a leitura como uma ponte que levará o/a educando/a ter contato com a língua portuguesa, uma vez que essa língua não circula no meio social, assim uma prática de leitura de uma forma constante pode permitir a imersão na língua oficial.

Nossa interlocutora 3 também segue essa linha argumentativa:

P- E para você nesse caso, qual é a importância para você de ler literatura?

I-Eu escrevi meu primeiro poema, quando eu comecei a mergulhar nisso, hoje eu tenho certeza de que quero ser escritora exatamente porque eu leio, eu já tenho alguns poemas escritos. Não gosto muito de partilhar isso, mas eu tenhooooo, não falo com ninguém não é, tenho um caderno onde escrevo, desenvolvi hábito de escrita criativa, porque eu leio, quem não lê não sabe escrever. Euuu também dominei sinal de pontuação não é, exatamente pela leitura e a sintaxe acabou por fazer isso firmar no ano passado, a sintaxe veio só auxiliar, mas eu já lia aquilo que eu lia na gramática aaaah porque eu passei também por um centro de aperfeiçoamento de língua portuguesa, aperfeiçoei-me antes de entrar aqui, eu fiz um ano e três meses para fazer um curso de aperfeiçoamento. Eeeeeh aquelas regras foram muitas, porque a forma como a gramática foi ensinada não é no curso, (risos) não era ensinada assim no liceu (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Esse enunciado demonstra a importância da leitura para imersão no português em contexto em que ele circula pouco na sociedade. A prática de leitura levou nossa interlocutora a fazer outra prática linguística, nesse caso, a escrita, ela escreve poemas, deseja ser uma escritora, esse objetivo traçado terá impacto na sua relação com o português. Ainda ela ressaltou que sua prática constante de leitura foi relevante para a sua apropriação da língua portuguesa, por exemplo, dominou o uso de sinais de pontuação. Essa apreciação aponta para a leitura como uma prática contextualizada, ao ler, ela lida com os textos autênticos que lhe permitem

participar em uma interação discursiva. Nesse sentido, a leitura é um ato responsivo, o que não acontece quando o ensino é pautado na gramática normativa, exemplificado com as palavras e as orações, as unidades do sistema linguístico (Bakhtin, 2016), como ficou evidente neste enunciado:

Eeeeh eu percebia solta não é, de uma forma muito seca e afastada, fora do contexto sobre sinal de pontuação. Mas eu acabei por perceber dentro do contexto isto, a partir da leitura, a partir das obras literárias, a sintaxe eu percebia a partir das obras literárias, a morfologia eu conheci muitas palavras, lexicologia eu via a partir da, dos romances, quer dizer, os benefícios são enormes. Por isso que toda vez que eu tenho oportunidade, onde eu dou aula, de falar como isso impactou a minha vida, eu faço isso em algumas aulas, aproveito algumas brechas durante as aulas e comento sobre a leitura não é e mostro como eu estou a fluir em língua portuguesa a partir das obras literárias (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

A leitura lhe possibilitou o aprendizado contextualizado do português, permitiu-lhe fluir melhor nessa língua, expressa de uma forma mais natural quando começou a mergulhar na leitura, nesse caso, a leitura literária. Por isso, adora compartilhar sua experiência com outras pessoas para que possam também apostar na leitura para progredir no português naquela realidade. A fala dela nos revela que é impossível aprender uma língua sem participar das práticas linguísticas em que ela é falada. Neste enunciado ela reforçou seu argumento, ou melhor, a vantagem de ler no contexto guineense para o aprendizado da língua do ensino.

P- Na sua opinião qual é a importância da leitura né para o aprendizado no contexto multilíngue guineense?

I-Bom, eu acho que não é, a maioria, não quero afirmar também que a maioria, mas sobretudo em Bissau, na capital, quer dizer, nós falamos mais crioulo até um certo ponto. E nem no contexto formal aaah, nem todas, às vezes, nos contextos formais é que as pessoas vão falar português, porque há ainda aquela ideia de que o português é a língua do colono, nós, nós, quer dizer, a língua que nos pertence mais é a língua crioula. Mas olha eeeh neste nosso contexto, acho que a leitura serve de um elemento auxiliar para nós conseguimos assemelhar a língua portuguesa, imagine que eu já não falo, por exemplo, não falo português eeeh com muita frequência não é, eeeh no meu dia inteiro, em 24h eu falo português uma vez. Isso não me ajuda em nada e nem mesmo, nem mesmo quando eu vou ler os meus materiais da escola, consigo perceber alguma coisa (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Uma aluna guineense tem mais chance de falar português no contexto escolar, principalmente na sala de aula, pois no recinto escolar, no momento do intervalo, o bissau-guineense acaba sendo a língua mais usada. Ainda, por exemplo, se ela for realizar um documento em um departamento do estado, será atendida em língua nacional, não em português. Por isso, nossa interlocutora afirmou que até no contexto formal torna-se difícil comunicar-se em português na Guiné-Bissau, porque as pessoas não veem o português como a

língua delas, ainda é vista como a língua do colonizador. Sobre essa questão, podemos dizer que o português, tendo estatuto de oficialidade, pensando na dimensão política, é uma língua do estado guineense, o que não significa, automaticamente, que é a língua também dos/das guineenses.

Para isso acontecer os/as guineenses precisam carregá-la na alma, devem ter uma relação identitária e cultural com ela, quer dizer, precisa funcionar como uma das línguas em que as pessoas se constituem como seres humanos naquele contexto, estando presente no cotidiano e usada nas práticas sociais, o que ainda não é o caso. No entanto, considerando que o português não é qualquer língua na Guiné-Bissau, é a língua do ensino, uma aluna precisa dominá-la para lidar com o conteúdo escolar. Agora, como ela atingiria esse objetivo, uma vez que ela tem pouca prática linguística nessa língua? Desta forma, a interlocutora 3 acredita que a leitura faria a diferença, no enunciado anterior ela rematou que isso funcionou com ela, isto é, quando ela começou a ler constantemente em português, progrediu bastante nessa língua, assim outras pessoas podem também seguir o exemplo dela. Ela acrescenta:

Porque acho que a leitura serve aqui de um elemento auxiliar muito básico para nós podemos eeeeh, para nós podemos ter o conhecimento da língua e começamos a desenvolver a nossa competência comunicativa e oral, porque nós podemos até não acreditar que, nós podemos não ver o efeito de imediato de leitura, mas aquilo que eu falo aqui, muitas das palavras que eu sou a usar aqui eh (risos), são palavras advindas de muitos livros que eu li. Então eh o meu repertório de léxico, não é, é enriquecido pelas obras que eu leio, a estrutura não é, a sintaxe também vai melhorando a partir da minha leitura, conhecer significados das palavras também a partir da leitura não é. Então acho que serve de um elemento básico e auxiliar num contexto de de de país multilíngue [...] (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

A leitura neste contexto não é só uma prática relevante para a formação do/a estudante, é fundamental também para sua imersão na língua do ensino, o português, pois ele/ela tem pouca relação com essa língua fora do contexto escolar, o que retarda sua imersão nela, podendo ter implicações na aquisição do conteúdo escolar. Assim sendo, no contexto guineense o ensino da leitura não pode ser desvinculado do aprendizado dessa língua. Visto que, a principal necessidade dos/das estudantes é ser proficiente no português para transitar com mais naturalidade no cotidiano escolar, sobretudo nas aulas, não só nas do português, mas de todas as disciplinas escolares. A esse respeito, Bakhtin (2016) demonstra a relação constitutiva do enunciado com a realidade concreta:

Todo enunciado pretende a justiça, a veracidade, a beleza e a verdade (o enunciado figurado), etc. Esses valores dos enunciados também não são determinados por sua relação com a língua (como sistema puramente linguístico), mas por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados (particularmente com

aqueles que são avaliados como verdadeiros, belos, etc.) (Bakhtin, 2016, p. 100).

A partir desse argumento de Bakhtin, compreendemos que as interlocutoras 7 e 3 não descrevem apenas um problema encontrado na sociedade guineense, isto é, a dificuldade de imergir na língua do ensino, que não é uma língua nativa das pessoas. Mostram também suas preocupações e o desafio de aprender o português nesse contexto, uma língua fundamental para o aprendizado dos/as estudantes devido ao seu estatuto de língua oficial e de ensino. O interlocutor 10 também abordou o impacto da leitura no seu nível de português:

P- Comente sua experiência com a leitura literária aqui na universidade.

I- E também a minha língua portuguesa melhorou muito, foi a partir da leitura, os aspectos gramaticais que eu uso, foi a partir da leitura, às vezes, eu leio e paro para depois consultar a gramática, lembro-me de uma vez eu estava no ano propedêutico, estava a ler uma obra e eu vi uma coisa “terá sido” “terá sido”, eu disse, mas como assim? Eu fui consultar a gramática e eu vi mesmo que é o futuro perfeito, usa-se para falar de alguma situação assim, uma situação que nós não temos certeza no passado e também uma situação uma situação futura anterior a outra situação futura também. Eu disse aaah pronto assim que funciona eeeeeee eu comecei a ver que afinal aaaa partir da leitura, nós podemos ensinar a gramática de uma forma de uma forma simples, sem problema nenhum. Então foi isto foi isto, ajudou-me bastante eee tem me ajudado, ajudou-me bastante e tem me ajudado, na universidade pronto, ajudou-me (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Compreende-se, assim, que a prática de leitura é um momento também de aprendizado da gramática. Por isso, durante a leitura nosso interlocutor, às vezes, interrompe para consultar a gramática quando encontra uma construção discursiva desconhecida. Ele exemplificou isso com o futuro do pretérito, a prática de leitura lhe permitiu conhecer esse tempo verbal. Essa questão mostra a importância do ensino contextualizado da língua em qualquer que seja a situação. No entanto, no contexto guineense essa relevância se torna ainda maior, porque os/as estudantes não aprendem somente uma língua adicional, é o aprendizado de uma língua oficial e de ensino. Talvez um nativo do português não pararia sua leitura para consultar uma regra gramatical, porque já está imerso na língua, ou se faria isso, sua ação seria voltada para a compreensão textual, não para entender uma norma específica.

Esse interlocutor, respondendo a esta pergunta do questionário do perfil leitor: você considera que a sua formação na universidade dará boas condições para que você explore a leitura literária com seus alunos? Afirmou que sim, com esta justificativa “sim, porque já estou apetrechado de ferramentas necessárias para o ensino de gramática e a literatura. *Os textos literários são meios através dos quais se pode ensinar a gramática.* Sem se esquecer das outras potencialidades que a leitura pode proporcionar como a visão crítica, *fluência linguística* etc.”

(interlocutor 10). Essa resposta também evidenciou sua apreciação da literatura como um meio para ensinar a gramática, podendo levar o/a aluno/a a alcançar a fluência linguística na língua do ensino. Essa compreensão pode orientar sua prática docente, ou seja, em que momento e para que finalidade usará os textos literários com seus/suas alunos/as. O enunciado a seguir, também do interlocutor 10, reforça que a leitura no contexto guineense é extremamente importante para o aprendizado da língua do ensino.

Eu comecei a ler eee a ouvir também os áudios e a escrever também, a escrever também, às vezes, eu inventava, quer dizer, eu criava qualquer coisa só para escrever, então isso me ajudou bastante. Hoje praticamente, praticamente eu e os meus colegas estamos assim, estamos assim, é graças à leitura, é graças à leitura. Lembro até no ano passado, o nosso professor, um professor, não vou chamar o nome, até comentou isso na sala de aula, disse, o professor [fulano]. Não sei se o conhece, é um dos nossos professores também aqui, quando professor [fulano]. Na sua aula de língua portuguesa falava dessa questão da leitura e tudo mais. Então um dia disse vamos ver vamos ver só a situação do [fulano]. no ano propedêutico ele não falava, mas agora está muito muito à vontade, não é milagre, eu não fiz nada, isso é só leitura, é só leitura (A entrevista com o Interlocutora 10, 07/02/2024).

No início do curso, praticamente ele não falava na sala de aula, contudo com a dinâmica de leitura que ele tinha nesse espaço, tudo mudou, passou a estar mais à vontade na aula. Por isso, entende que nessa realidade a leitura é determinante para o aprendizado da língua portuguesa. O enunciado dele reafirma os argumentos dos pesquisadores de ensino das línguas, sobretudo das línguas adicionais, que defendem a existência das práticas linguísticas para possibilitar ao/à aluno/a se relacionar de uma maneira precisa com a língua (Widdowson, 1991, Almeida Filho, 1998, Leffa, 2007, Andrighetti; Schoffen, 2012, Santos; Baumvol, 2012, Selan, 2013, Ferreira, 2013, Teixeira, 2013). No contexto do ensino superior, o estudante não lida com a língua apenas como um código, porém sua relação está firmada na prática discursiva, por exemplo, lê, escreve e escuta os áudios, algo importante no processo de aprendizado de uma língua não materna. Ainda quando lhe indagamos sobre a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense, sua argumentação foi nessa mesma direção.

P- Na sua opinião qual é a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense?

I-A leitura tem benefícios enormes que se calhar (risos), não vou conseguir citar todos esses benefícios, mas ela tem uma importância enorme para nosso contexto assim, aliás para todos os contextos, eeeh para todos contextos, tem benefícios enorme. Primeira coisa vamos só ver com a leitura nós vamos conseguir aperfeiçoar a nossa forma de falar, porque com a leitura nós podemos ainda aperfeiçoar a nossa dicção, há boa dicção, com a leitura nós

podemos fazer isso, com a leitura, com a leitura, nós ganhamos palavras, ganhamos vocabulários, porque quem que comunica, por mais que eu queira comunicar, mas se eu não tiver vocabulário suficiente (risos), eu não vou poder comunicar, não vou poder comunicar (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Para interagir em uma língua é imprescindível conhecer as palavras para sustentar o fluxo comunicativo. No entanto, no contexto guineense, como enriquecer o léxico, tendo em conta que a língua do ensino não circula no cotidiano, nas comunidades? Nosso repertório lexical só será enriquecido nas práticas discursivas reais, ou seja, a partir das nossas participações nas práticas linguísticas, considerando a existência de outros falantes. Assim, nesse contexto a leitura se torna um aliado importante para preencher essa lacuna, pois a prática de leitura é um ato responsivo, ou melhor, ler é um diálogo com o outro. Neste trecho o interlocutor explicitou sua tese:

Há um autor que disse isso a brincar, aaaah disse se se se uma pessoa tiver 250 palavras e e e a outra pessoa tiver, por exemplo, 500 palavras. Aquela pessoa que tiver 500 palavras é mais inteligente, porque porque ninguém pensa sem as palavras, ninguém pensa, quando nós pensamos nossa forma de falar, mas que não é uma manifestação vocal, nós falamos tambéééém, quem pensa, pensa também a partir das palavras, mas como é que uma pessoa pode pensar as palavras que não tem na cabeça? Então significa dizer que nós ganhamos vocabulários, nós ganhamos palavras eeee isso é importante (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

No entendimento dele, para sustentar uma prática discursiva um falante precisa conhecer muitas palavras na língua do aprendizado, porque quanto maior for nosso domínio lexical, nossa competência comunicativa na língua alvo será também maior. Também ele frisou que nós pensamos a partir das palavras, enquanto nosso conhecimento vocabular for restrito vamos ter dificuldade de pensar, assim a leitura se torna fundamental para ampliar o vocabulário das pessoas e, conseqüentemente, permitir que interajam com mais fluidez na língua portuguesa, que não circula no meio social em que vivem.

Bakhtin (2016) ressalta que:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas (Bakhtin, 2016, p. 38).

Logo ao nascimento, estamos inseridos em diferentes práticas sociais, nos relacionamos com as pessoas, isso nos permite adquirir a língua ao interagir com elas. Essa experiência

precisa ser levada também no processo de aprendizado de uma língua adicional, não vamos aprendê-la apenas com o estudo acurado das gramáticas e dos dicionários, é importante participar das práticas reais do uso da língua. Por exemplo, por que uma pessoa adulta inserida no contexto da imersão aprende uma língua sem passar por uma escola do ensino de língua? A resposta é que ela se relaciona, dia após dia, com a língua na sua dimensão concreta, o que lhe possibilita aprendê-la e interagir com os outros. Nesse âmbito, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (Bakhtin, 2016, p. 39). Um/a aluno/a que aprende uma língua adicional só pode ampliar seu repertório vocabular participando das práticas linguísticas, se for apartado dessas situações sua relação com a língua será tímida devido a sua pouca imersão nela. No próximo enunciado, o papel da leitura para o aprendizado da língua do ensino foi também ressaltado com precisão:

P- Mas como você avalia sua prática de leitura em língua portuguesa?

I-Sempre o {fulano}, ele é representante de Camões aqui, cá na Guiné, ele dizia-me assim, dizia-me assim: a única forma de tu poder desenvolver a tua competência comunicativa é ler, porque tu não tens com quem falar, não é hábito aqui, na Guiné-Bissau, então tinha que ler em frases feitas, em textos feitos e tu podias comunicar com o texto, porque ler, ler e pensar naquilo em tu estás a ler. Então é assim que eu desenvolvi a maior parte da minha competência comunicativa através de, eu não frequentei um curso assim até terminar, um curso de aperfeiçoamento em língua portuguesa não, aquilo que eu iniciei na embaixada do Brasil foi depois de eu ter concluído décimo segundo ano, mas eu já tinha, quer dizer, já tinha oralidade, eu comunicava normal, até porque cheguei lá e não tive dificuldades, fazem lá testes, há pessoas que conseguem para o nível zero, há pessoas que vão diretamente para o primeiro nível, eu consegui uma nota alta que condicionou-me a estudar, primeiro, diretamente para o primeiro nível. Então isto da oralidade assim, eu falava maaal siiim, mas falar falar falar não havia nenhuma dificuldade, eu comunicava como como eu queria por causa dessas leituras (A entrevista com o interlocutor 8, 18/03/2024).

Esse interlocutor já trabalhou em uma biblioteca escolar em âmbito do Programa de apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau (PASEG), que foi financiado pela cooperação portuguesa. Nesse período, ele se relacionou com práticas de leitura intensamente, por isso acredita que o seu nível do português teve um salto significativo, a partir desse momento. A sua fala reforça que a língua se aprende em uma prática linguística, não por meio do estudo isolado das regras.

De acordo com Volochinov (2018, p.219), “ a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Nessa perspectiva, toda prática discursiva é

constitutivamente contextual e a linguagem se manifesta nos enunciados concretos que estão sempre em uma cadeia dialógica. Assim sendo, a prática de leitura, como vimos na colocação do interlocutor 8, em um contexto em que a língua oficial não é veicular, se torna imprescindível para o seu aprendizado, pois, nessa prática, o indivíduo se relaciona com ela de uma maneira funcional, não como um objeto descarnado. O interlocutor 4, no enunciado a seguir, demonstrou que a falta da prática de leitura no contexto escolar pode prejudicar o aprendizado.

V-Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar

I-Eu vim aqui aaaah em 2018, eu fiz teste, mas eu podia ter mais aaah (uma pouca paragem) conhecimento no sentido de exploração do texto porque eu frequentava aulas de explicação se não fosse isso, eu não ia conseguir, até porque nesse ano, não consegui, porque na parte teórica que dessas explicações eu adquiro conhecimento. Mas a prática da língua portuguesa como estamos a falar, fui até a oral e ali que não consegui. Então nota que, eu podia ter (tossiu), eu podia ter mais influência em falar porque dantes eu lia algumas coisas, mas eu não li nada, eu não lia nada, depois eu não consegui, fui a escola de aperfeiçoamento de língua. Então no ano seguinte, eu fiz teste de forma muito aaah fácil, até mal saído aqui, eu já havia percebido que eu ia conseguir. Mas no liceu eu não tive essa oportunidade, eu creio também que até agora esse ambiente não foi ainda criado na nos liceus no interior (A entrevista com a Interlocutor 4, 05/02/2024).

Esse interlocutor, ao narrar a importância da leitura no contexto guineense, recordou sua experiência quando fez teste de admissão em 2018 para ingressar no curso de língua portuguesa na Tchico Té, mas não conseguiu, porque lhe faltou a prática linguística. Na escola, ele tinha mais domínio das nomenclaturas gramaticais, contudo na parte da oralidade enfrentava dificuldades. Por isso, acredita que poderia se comunicar melhor em português se ele tivesse uma prática de leitura, infelizmente isso não acontecia, o que teve impacto no seu domínio da língua do ensino. No ano seguinte, conseguiu passar, porque ele foi à escola de aperfeiçoamento. Implicitamente percebemos que sua prática de leitura contribuiu para ele conquistar a vaga, porque a forma como ele se relacionou com a língua na escola de aperfeiçoamento foi mais concreta que no liceu, ou seja, naquele contexto ele participava nas práticas discursivas orais, a leitura é uma delas, que lhe possibilitaram a prática da oralidade.

Esse mesmo interlocutor, respondendo esta questão do questionário do perfil leitor: você considera que a sua formação na universidade dará boas condições para que você explore a leitura literária com seus alunos? A resposta dele é afirmativa e com esta justificativa “a minha formação na universidade deu-me e dar-me-ei ainda mais facilidade de explorar *a leitura literária com os meus alunos, já que é uma e eficaz método de ensinar a escrita, a oralidade e criar espírito crítico e participativo nos alunos*” (interlocutor 4, grifo nosso). Nesse enunciado,

uma das questões que foi ressaltada por ele é a importância da leitura literária para ensinar a oralidade na língua do ensino. O enunciado dele na entrevista, supracitado, mostrou como ele teve dificuldade de se comunicar em português durante o processo de teste de admissão para o curso de licenciatura em língua portuguesa. Levantando à hipótese de que esse obstáculo está relacionado com a falta de prática linguística, em particular a ausência de prática de leitura que poderia lhe ajudar a imergir na língua portuguesa, considerando que ela não é veicular na realidade em que ele vive. Por isso, mostrou nesse enunciado que a leitura literária pode contribuir para facilitar o ensino da oralidade no contexto guineense. Ele reforçou esse argumento neste enunciado quando foi indagado sobre a importância da leitura no contexto multilíngue guineense.

P- Na sua opinião qual é a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense?

I-Bom, já que temos muitas línguas na Guiné-Bissau torna difícil, pelo menos, alguém dominar a língua portuguesa, até porque falar a língua portuguesa também passa necessariamente na questão da leitura, porque na leitura é diferente com a oralidade, na leitura nós encontramos as palavras nos contextos, nós encontramos as palavras numa estrutura numa, numa estrutura canônica, sujeito, verbo e complemento, nesse caso objeto, pode até inverter nessa questão. Então na leitura a pessoa pode dominar rapidamente, quer dizer, o falar, porque, ela vai encontrar as palavras nos contextos, vai poder encontrar também as frases nos seus devidos contextos e vai poder também dialogar diretamente com o autor, porque a leitura é um diálogo, embora não seja um diálogo de duas pessoas como estamos a fazer aqui, mas a leitura é diálogo da opinião do autor, visão do autor e, também, consigo mesmo. Então esse diálogo vai poder, pelo menos, facilitar o aluno que sempre não tem contato com o português de forma oral em casa, mas na leitura vai ter contato com o português, os alunos guineenses, só têm o contato com o português na escola, às vezes, com os professores. Por isso, que eu falo português com os meus alunos em qualquer lugar, que é para poderem ter contato com o português (A entrevista com a Interlocutor 4, 05/02/2024).

No entendimento dele, o contexto multilíngue guineense em que o português não é a língua veicular dificulta o aprendizado dessa língua, ou seja, a oportunidade de se interagir é muito reduzida. Então, nesse caso, a leitura seria fundamental, porque nessa prática, além de uma pessoa lidar com as palavras nos seus devidos contextos, também pode estabelecer uma relação dialógica com o autor. O interlocutor vê o relacionamento com português só na escola como insuficiente para o seu aprendizado, é necessário relacionar ainda de modo mais efetivo. Na base disso, costuma se comunicar em português com os/as alunos/as dele em qualquer que seja o lugar. Assim demonstrando que no processo de aprendizado de uma língua é importante a prática, dado que, sem a prática constante, se torna impossível imergir em uma língua. É nessa

lógica que Widdowson (1991) e Almeida Filho (1998) defendem o ensino voltado para o uso, ou seja, aquele que mira o aprendizado da língua, não a memorização das nomenclaturas gramaticais que não produzem efeitos práticos em relação à prática discursiva. A partir desse argumento, sublinhou a relevância que a leitura pode proporcionar aos/às alunos/as guineenses fora do contexto escolar.

Então tirando essas situações, o aluno já não tem uma oportunidade de contatar-se com a língua portuguesa. Agora a única saída é a leitura, então na leitura, ele vai ter contato com o português e ele vai aprendendo o português. Então eu acho que a leitura pode ajudar nessa questão de multilíngue para o aluno aperfeiçoar falar o português, porque jamais não vai ter mais outro contato. Se ele falar em casa? Mas mal começando a falar o português vai ficar sozinho, há pessoas que não vão querer falar com ele. Então a leitura, pegando um livro, sentado num canto e a ler isso ajuda aperfeiçoar, ajuda a ter contato com a língua portuguesa, acho que essa que é a importância que é a própria leitura nesse nosso contexto tem, que é a para poder facilitar o aluno ou o estudante a terem contato direto com o português e a partir de aí terem também o conhecimento sobre a sociedade e muito mais (A entrevista com a Interlocutor 4, 05/02/2024).

Em casa, o/a aluno/a não tem um parceiro para interagir em português “se ele falar em casa? Mas mal começando a falar o português vai ficar sozinho, há pessoas que não vão querer falar com ele”. Nesse sentido, o autor da obra que ele/ela vai ler se tornaria o interlocutor dele/dela, considerando que a leitura também é uma prática dialógica, porque em casa essa possibilidade é restrita, até podendo ser nula. Essa situação evidencia a falta de imersão no português no contexto social, também devido ao ensino pautado na gramática em que a língua é vista como um sistema fechado, um código difícil em que apenas as pessoas fora de curva conseguem dominar suas regras e manipulá-las corretamente sem cometer deslizes. Nesse sentido, muitos não se sentem à vontade para se comunicar nessa língua, no sentido de não correrem o risco de cometer algumas inadequações.

A valoração da leitura no contexto multilíngue guineense, narrada pelo interlocutor 4 e outros, revela que a compreensão da leitura como uma prática universal, fundamentada no modelo autônomo de letramento (Street, 2014) é insuficiente para compreender a configuração da prática da leitura em cada contexto discursivo, porque as pessoas se relacionam com a leitura conforme suas demandas discursivas. Por isso, nossos/as interlocutores/as, que são falantes do português como LA, dão ênfase à importância de uso da leitura para o aprendizado da língua portuguesa, uma língua oficial e de ensino na sociedade em que vivem, assim a necessidade de dominá-la fluentemente é extremamente importante. Nesse âmbito, Volochinov (2018) defende que a significação está atrelada ao signo, ela não existe fora do contexto:

A significação só pode pertencer ao signo; a significação sem o signo é uma ficção. A significação é uma expressão da relação entre o signo, como uma realidade única, com uma outra realidade, que ele substitui, representa. A significação é a função do signo e por isso é impossível imaginar uma significação (que representa uma relação, uma função) que exista fora do signo, como um objeto isolado e autônomo (Volochinov, 2018, p. 119).

A importância dada à leitura como uma ponte que levará uma pessoa na Guiné-Bissau a imergir no português está relacionada com a situação dessa língua no país. Essa questão demonstra que nesse contexto a leitura não é somente uma prática formativa, mas também é uma estratégia de aprendizado da língua oficial, o português. O interlocutor 6 também vê a relação entre a leitura e o aprendizado da língua do ensino.

P-Na sua opinião qual é a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense?

I-Bom ah, a leitura nesse contexto multilíngue guineense ah tem que ser uma, eu acho que tem de ser uma leitura obrigatória, quer dizer, aqui sendo uma leitura obrigatória ah, tendo já a língua materna eeee a língua nacional, além da língua portuguesa é uma questão enorme. Então aqui nós devemos, devemos obrigar nossos alunos a terem contatos direto com os textos e os livros para poderem ler e saírem de onde estão em termo desse multilíngue que eles têm. Então sendo assim, serão capazes de encontrar algumas novidades dentro dessas leituras que vão ser que vão fazer durante percurso estudantil. Eu acho que nós devemos incentivar e obrigarem nossos alunos a lerem constante, porque senão fica difícil, vão estar nessas línguas maternas, nacional e não conseguem progredir naquilo que nós queremos que é a língua a língua oficial, a língua portuguesa nesse contexto (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

Para ele, a leitura em língua do ensino precisa ser obrigatória, porque a língua étnica, que ele chamou de língua materna, e a língua nacional, nesse caso, o bissau-guineense (crioulo guineense) podem dificultar o progresso escolar do/a aluno/a, já que não permitem que ele/ela seja fluente no português, o que é mais desejado socialmente. O professor formador também vê na leitura uma saída para o aprendizado do português no contexto guineense.

P-Na sua opinião a sociedade guineense possibilita a formação do leitor considerando todo sistema educativo?

I-Então torna aquilo mais complicado e quando as pessoas não leem como o português não é língua, o português é a língua da escolarização, mas não é língua veicular na Guiné-Bissau. Então a situação torna-se mais complicada, porque o aluno não tem o campo da língua, não tendo o campo da língua, ele não consegue ser proficiente na língua, o guineense não é proficiente na língua. Então não sendo proficiente na língua, a falta da proficiência cria barreiras de aprendizagem científica, por isso vem complicar ainda mais a escolarização (A entrevista com professor formador, 13/03/2024).

Na parte inicial da sua resposta, que não consta no trecho acima, o professor formador demonstrou que na Guiné-Bissau os espaços de leitura são ínfimos, isto é, existem poucas bibliotecas. Portanto, considerando que o português não é uma língua veicular nesse contexto, fica difícil uma pessoa ser fluente na língua da escolarização, pois os/as alunos/as não têm campo da língua, não interagem constantemente em português, a leitura que poderia ajudar nesse quesito acaba sendo ausente. A partir dessa constatação, afirmou categoricamente “o guineense não é proficiente na língua”, porque a proficiência em uma língua depende da prática linguística. A esse respeito, Bakhtin (2015, p. 40) aponta que “ não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida”, ou seja, ela é aprendida em uma prática discursiva, não isoladamente. A falta de proficiência na língua do ensino tem impacto na aquisição do conhecimento científico, como frisou o professor formador.

Em síntese, conclui-se que nossos/as interlocutores/as, considerando que o português é uma língua oficial e a única do ensino na Guiné-Bissau, tendo um papel relevante na esfera pública, compreendem a importância de ter fluência nele. Entretanto, como ele ainda não está penetrado na sociedade, um profundo mergulho nas práticas de leitura poderia ser uma das saídas para uma pessoa alcançar a competência linguística nessa língua. Essa questão não seria boa somente para a trajetória escolar do/a estudante guineense, mas também para seu exercício profissional e cidadão.

Seus enunciados também revelam o que eles/elas querem, ou seja, quais são suas demandas em relação à língua de ensino no contexto multilíngue guineense. Isso pode contribuir no ensino da língua portuguesa, ou melhor, as práticas de leitura nesse contexto, sobretudo feitas em português precisam ser atreladas também com o aprendizado dessa língua, o que pode ter impacto no modo que os/as estudantes vão se relacionar com ela dentro e fora da escola. Na próxima seção, apresentamos o que nossos/as interlocutores/as dizem a respeito do papel da leitura para a constituição do sujeito.

10. 2 “ACHO QUE A LITERATURA FAZ PARTE DA NOSSA VIDA”: A VALORAÇÃO DA LEITURA COMO UM ATO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Nossos/as interlocutores/as também valoram a leitura como um meio para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a constituição do sujeito, quer dizer, a leitura, sobretudo a literária, é uma prática formativa e transformadora. Para o interlocutor 1, a leitura literária permite o aprendizado de diversas temáticas sobre o comportamento humano:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu contexto universitário, já na universidade né

I-Nós, aqui, lemos livros, diferentes livros, eu tenho também livros nas versões eletrônicas, tenho esses livros através da internet. Há livros que eu leio que eu gosto mais, que é o livro um dos meus livros preferidos da literatura, é o livro do Alexandre Dumas, que é Conde de Monte de Cristo, é um livro que eu gosto imensooooo. Porque naquele livro está lá quase tudo, se for ver a parte política, a amorosa, fala de uma forma genérica da sociedade, representa tudo aquilo que é o nosso comportamento, nosso dia a dia está lá. Por isso, eu gosto imenso daquela obra, é a minha obra preferida (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Esse interlocutor comentou seu gosto pela obra “Conde de Monte Cristo”, da autoria de Alexandre Dumas, sua paixão está relacionada com a diversidade temática desse livro, que trata quase tudo sobre o comportamento humano. Nesse sentido, esse livro não é apenas uma criação artística, um livro ficcional, mas é uma obra que contribuiu para a formação dele, ampliou seu conhecimento do mundo, porque narra o dia a dia da vida. Todorov (2007) afirma que a literatura pode nos conectar com as pessoas ao nosso redor, nos ajudar a compreender melhor o mundo e nos possibilitar viver. O autor chama atenção de que “não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir do dentro” (Todorov, 2007, p. 76). No entendimento dele, a literatura almeja entender a experiência humana. Por isso, Dantes e Cervantes podem nos ajudar tanto a aprender sobre a condição humana como os grandes sociológicos e psicológicos. Nesse caso, não há incompatibilidade entre o conhecimento literário e outros saberes.

A interlocutora 7 também enquadra a literatura na dimensão de constituição do conhecimento.

P- Comente sua experiência com a leitura literária, aqui, na universidade, na Tchico Té.

I-Bom quanto a isso, até aqui o meu percurso graças a Deus, porque já nessa altura eu já consigo decifrar um pouco quando vejo as coisas, já já entendo que essas coisas são vermelhas, outras coisas são verdes. Então direi assim

que a literatura, a presença da literatura na universidade comigo, aqui, fez-me perceber que eu devo estar a continuar a ler, porque ela ensina-nos a ver o outro mundo, ensina-nos a conhecer um outro planeta. Então posso estar aqui como nós estamos aqui, mas através da literatura conheço o mundo, conheço um planeta e muitos planetas (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

Ler literatura nos coloca em diálogo com outras culturas, outros mundos sem que precisemos nos deslocar do nosso lugar. Essa percepção fez nossa interlocutora compreender a relevância da leitura literária, ela deve estar a ler permanente, porque a literatura é muito mais que contar uma história, ou seja, um enredo carrega uma cultura que é importante para sua formação como um ser humano. Nesse sentido, a leitura de um romance é a leitura da cultura, que pode ser dela ou do outro.

A interlocutora 3 também caminhou nessa direção, demonstrou que a leitura literária teve um papel imprescindível na sua constituição de autonomia de pensamento:

{...} a consequência que isso teve é que eu era muito presa a definição, em vez de conceito, eu era muito presa aquilo que os professores diziam, o professor era um Deus, ele sabia tudo, ele era um detentor transversal de conhecimento. Então tudo que eu, tudo que eu pensava era através do professor não é e aquilo que era verdade absoluta e irreversível, era aquilo que o professor dizia, aquilo que o professor dizia não se desmentia, então, quer dizer, eu não era independente de ponto de vista de pensamento, eu não tinha autonomia de pensamento, eu comecei a ter isso, eu disse que no sétimo ano eu comecei a questionar, eu não questionava, talvez as questões fossem, por exemplo, pedir que o professor voltasse a explicar alguma definição que não ficasse claro (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

A interlocutora percebeu que era mais limitada quando não estava imersa nas práticas de leitura, assim só era obrigada a desfrutar daquilo que o professor, que era quase um Deus, apresentava. Entre ela e o professor havia um monólogo disfarçado de diálogo, já que o docente dominava completamente a palavra, ela apenas escutava, o que é prejudicial em um ambiente de construção do conhecimento. No entanto, quando ela começou a ler, passou a ter outro olhar sobre o conhecimento, pode assim também apresentar sua contrapalavra. De acordo com Bakhtin (1997, 2016) e Volochinov (2013, 2018), toda palavra nasce a partir da outra. Por isso, esse enunciado da entrevistada demonstra que a prática de leitura pode ampliar a visão do mundo de uma pessoa e permitir que ela esteja na altura de constituir-se como um sujeito autônomo e participar ativamente nas diferentes instâncias discursivas em que está inserida. Este enunciado dessa mesma interlocutora aprofunda o papel da literatura na transformação do ser humano:

P- E para você nesse caso, qual é a importância para você de ler literatura?

I-(Risos) olha, acho que a literatura faz parte da nossa vida, quer dizer, não é por acaso que eu quero investigar a literatura, porque eu via como que era e em que eu me transformei hoje, eu faço escolhas mais ponderadas, sou muito ponderada em fazer as escolhas, em fazer análises. Isso não ganhei de nenhum professor, eu ganhei das obras literárias, eu faço as escolhas não, eu não posso dizer aqui muito assertivas, mas na maioria das vezes, as minhas escolhas são muito assertivas, eu não ganhei isso de nenhum professor, não aprendi isso em casa, eu aprendi a partir das obras literárias, eu sou muito reflexiva, eu questiono muito o porquê das coisas não é e não não por causa (risos) das aulas normais, mas por causa das obras literárias (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

O trabalho de conclusão de curso dela é sobre a literatura, o motivo para investigar essa temática é porque ela compreendeu que “a literatura faz parte da nossa vida”. Como ser humano a leitura literária transformou a vida dela, essa é razão dessa valoração, o ser humano e a literatura são indissociáveis, não se separam. Esse argumento reforça que a literatura é muito mais que contar uma história, dado que possibilita também a formação pessoal e intelectual de qualquer que seja a pessoa, quer dizer, ler literatura é uma prática formativa e transformadora, como Todorov (2007) e Candido (1988) defenderam. A interlocutora reforçou sua argumentação neste enunciado:

Eeeh algumas alguns hábitos ruins não é, perderam-se em mim hoje porque eu ganhei a consciência de que esses hábitos beneficiam só a mim e não beneficiam a outras pessoas. Essa consciência eu não ganhei com ninguém, eu ganhei a partir das obras literárias, a partir do fim de algumas personagens que eu vi, eu não quero ter o mesmo fim, quer dizer, desses personagens, eu ganhei a consciência de que muitas das vezes aquilo que éééé que nos beneficia (risos) pode não beneficiar a todas, a todas as pessoas. Agora a pergunta que se põe em relação a essa, quando nós nos encontramos nessa posição de fazer a escolha do coletivo e do individual, é fazer a seguinte questão, eu sei que eu posso fazer isto, mas eu devo? (Risos) A quem isso beneficia? O que poderá ser prejuízo, todas essas reflexões (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Esse enunciado clarificou melhor porque essa interlocutora afirmou que “a literatura faz parte da nossa vida”, porque a leitura literária lhe ajudou a viver de uma forma mais ética, preocupada também com outro ao realizar um ato, assim ela não tem alibi na existência (Bakhtin, 2010), o outro também lhe constitui como um ser humano. Ainda, podemos perceber que ela assume uma posição ativa e dialógica com os diferentes personagens das obras literárias que já leu, aprendeu com os erros deles. Por isso, rematou “essa consciência eu não ganhei com ninguém, eu ganhei a partir das obras literárias, a partir do fim de algumas personagens que eu

vi, eu não quero ter o mesmo fim”. A literatura pode nos ajudar a repensar nossa ação no mundo, porque a palavra é um signo dialógico e tudo que é sógnico, é ideológico (Volochinov, 2018). Então, ler também é uma prática formativa, ideológica, o que nos permite afirmar que no fundo, não lemos as palavras, mas os atos das pessoas, dos personagens. Nesse âmbito, Volochinov (2018, p. 98) anunciou que “ a consciência se forma e se realiza no material sógnico 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”. Todos os livros são escritos em uma sociedade densamente povoada de signos preenchidos ideologicamente, assim um livro é um signo ideológico. A consciência de viver considerando a existência do outro não será adquirida no vazio, mas a partir dos signos e em uma sociedade tecida por signos, ou melhor, nosso mundo é inerentemente ideológico. Dessa forma, Volochinov (2013) mostra que a literatura não é isenta dos fatores sociais:

Então a arte, sendo um fator social submetido à influência de outros fatores também sociais, está sujeita, por suposto, a uma lei sociológica geral, só que desta lei jamais poderíamos deduzir sua essência estética, da mesma maneira que não podemos deduzir nenhuma fórmula química da lei econômica de circulação de mercadorias (Volochinov, 2013, p. 73).

A literatura, como um fator social, é inevitável que tenha influência das outras questões sociais, porém o que importa é não retirar da literatura a sua essência estética, o que lhe torna uma linguagem específica. Diante disso, o autor argumenta: “ os corpos físicos e químicos existem também fora da sociedade humana, enquanto que todos os produtos da criação ideológica se cultivam somente pela e para a sociedade” (Volochinov, 2013, p. 73). A literatura não é um elemento químico despovoado da vida, pelo contrário, como criação artística foi tecida a partir do horizonte social, intrinsecamente ligada à sociedade humana organizada. Durante minha estadia na instituição, conversando com a interlocutora 3 nos corredores, percebi que ela tem uma consistente formação literária e uma das coisas que lhe motiva a ler literatura é porque pretende ser uma escritora, como anunciou neste enunciado:

Eeeee uma outra coisa é poder estudar não é, é perceber a estrutura como esses autores estruturam. Machado de Assis é um clássico, Florbela Espanca, Fernando Pessoa, eeh Vinicius de Moraes, Ana Maria Meireles, quer dizer, eu leio também não é, não só para ter conhecimento, para ganhar essa capacidade de criativa, de criatividade não só. Mas também eu disse que eu quero ser escritora, agora eu tenho essa certeza um dos objetivos também é para começar a ver como essas pessoas escrevem, têm já identidade, têm alguma coisa que dá autenticidade às suas obras e eu quero ser identificada a partir das minhas obras. Camões é identificado a partir da sua forma de escrever, Florbela Espanca sobretudo pelas pelas temáticas amorosas e pendor

melancólico não é, por causa da sua história, ela é identificada por alguns aspectos não é da estruturação e da sua história, eu quero ter minha identidade no mundo da escrita, então eu também leio por essas razões (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Ela lê também literatura para aprender a escrever, isto é, lê os autores mencionados, que revelaram suas identidades durante suas carreiras de escrita literária, para afirmar também sua própria identidade, ter sua marca como uma escritora. O exemplo dela demonstra que a leitura é uma prática situada e relacionada com as necessidades das pessoas e que precisa ser enxergada também como uma prática coletiva e colaborativa. Ainda para ter sua própria identidade como escritora, como ela almeja, não seria alcançada sem a palavra do outro, ou melhor, sem estar mergulhada em uma sociedade sónica. A identidade que Machado de Assis mostrou como um escritor é resultado da sua participação ativa na sociedade da sua época, não é simplesmente uma inteligência cognitiva individual. Por isso Bakhtin (2015) afirma que o estilo é social, não fruto de uma cognição individual.

A interlocutora 5 também apontou a importância da leitura para o amadurecimento do indivíduo, mas afirmou isso em uma dimensão mais ampla, não especificamente sobre a leitura literária como a interlocutora 3:

P- Na sua opinião qual é a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense?

I- Porque a leitura é muito, é fundamental, é sempre que eu costumo mostrar para eles [alunos], é muito importante e faz também a pessoa ficar madura, a pessoa consegue ficar madura e evitar aaaa muitas práticas que não são sociáveis, práticas antiéticas, a pessoa consegue evitar disso, a pessoa, uma pessoa que lê muito se passar dum nível superior a pessoa fica madura, leitura é muito não só em termo psicológico, em termo emocional também (A entrevista com a Interlocutora 5, 20/02/2024).

A leitura pode proporcionar uma outra visão a uma aluna, isto é, pode ampliar sua compreensão sobre o mundo, o que pode ter impacto na sua formação humana, na sua ação na sociedade, considerando a existência do outro. Nesse sentido, o enunciado dela também reforça a relevância da linguagem na constituição humana (Bakhtin, 2016, Volochinov, 2013, 2018).

O interlocutor 10 continua nessa linha argumentativa:

P- Na sua opinião qual é a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense.

I- Através da leitura, nós ganhamos a visão crítica, a visão crítica nós entendemos o mundo, nós entendemos as coisas. Eu através dos poemas de Fernando Pessoa, que leio e tenho lido, de Fernando Pessoa, eeeeeh poemas de Vasco Cabral, poemas de Amílcar Cabral, poemas também de Camões

eeee, quer dizer, através dessas interpretações, através de das músicas também, quer dizer, através dos poemas e músicas do José Carlos. Então eu consigo compreender mais ou menos como que as coisas são{...} (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

A literatura pode contribuir para a formação crítica de alguém, ajudá-lo a compreender o mundo. Para isso, mencionou como a leitura dos poetas como Fernando Pessoa, português, os guineenses Vasco Cabral, combatente de luta de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, depois da independência ocupou várias pastas ministeriais em diferentes governos, entre as quais primeiro Ministro de Finanças do país, e Amílcar Cabral, líder de luta de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, foram relevantes para lhe ajudar a entender o mundo. Por meio desse enunciado, é possível ver a relação que Bakhtin (2003) estabeleceu entre a arte, a ciência e a vida em que todas essas dimensões são indissociáveis, por exemplo, ler a literatura é a leitura da vida. Já nesse enunciado, citou diretamente o poema do Vasco Cabral com a finalidade de deixar seu argumento mais preciso:

Quem olha para “O último adeus dum combatente” de de Vasco Cabral, “naquela tarde que eu parti e tu ficaste”. Quer dizer, consegue ver mais ou menos um diálogo entre uma pessoa que vai à guerra e a sua amada, mais ou menos entende-se isso e sua amada e como é que se despede dessa pessoa, consegue-se consegue se ver a doooor, a tristeza que os nossos combatentes passaram, para ver como como foi difícil alguém abandonar a sua mulher, como foi difícil alguém abandonar a sua mãe, como foi difícil alguém abandonar seus amigos, seus pais, seus familiares para combateeeeer para com a liberdade deste país. Então é através da leitura que nós conseguimos ver tudo (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Mencionou este verso “naquela tarde que eu parti e tu ficaste” do poema “O último adeus dum combatente” do Vasco Cabral. Em seguida, fez sua interpretação, ou seja, lendo esse poema compreendeu como era difícil um combatente se despedir das pessoas queridas para aderir a luta contra o colonialismo português. Então, na leitura da literatura entendeu a história do país, ou melhor, teve a memória da luta armada guineense a partir do poema do Vasco Cabral. O enunciado do interlocutor 10 supracitado evidencia claramente porque Bakhtin (2016) e Volochinov (2018) disseram que não são as palavras que escutamos nos discursos dos outros, mas ouvimos uma mentira, uma verdade, um pedido etc. Ele não estava também lendo apenas os versos do poema de Vasco Cabral, mas era a leitura da dor e da tristeza dos/das combatentes que lutaram contra a invasão portuguesa na Guiné-Bissau. Por isso, percebeu que os/as combatentes guineenses pagaram alto preço para conquistar a independência, o poema de

Vasco carrega esse testemunho. Nosso interlocutor, a seguir, também compartilhou esse mesmo entendimento, a literatura é importante para a apropriação cultural:

Eu li aquela obra eeeee gostei, aaaah percebi que ler as obras literárias é conhecer também um pouco sobre a cultura do povo, é conhecer um pouco sobre a cultura do povo, a sua maneira de viver, de estar e de se relacionar. Então, a partir de agora, estou aqui na Tchico Té, estou realmente a gostar da de ler os textos literários{...} {...} estou a ver mais que a leitura realmente é, das obras literárias é interessante, é interessante (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

Nesse enunciado, ler literatura é valorizada como um meio que proporciona o conhecimento da cultura, não só a cultura do leitor, mas também a cultura do outro. Essa valorização fez nosso interlocutor enxergar a importância da literatura. Por conta disso, agora como estudante do ensino superior cultivou o gosto pela leitura literária, como consta neste enunciado dele:

E li aquela obra que eu citei a bocado, Iracema, e li também uma obra de... quando eu li Iracema gostei, logo fui ao centro para poder buscar mais uma outra obra, mas desta vez, li a obra do escritor africano, que é Baltazar Lopes, cabo-verdiano, a sua obra Chiquinho, eu li aquela obra e sinto mais à vontade de ler, tipo fiquei preso a leitura. Li a Iracema, gostei, fui ler aaah aaaah Chiquinho de Baltazar Lopes gostei e fui ler Mia Couto Vinte e Zinco, foi. Aaaaah a primeira experiência realmente produziu um efeito positivo em mim porque permitiu a continuar a ler algumas algumas obras, como eu disse, às vezes, o que nos dificulta aqui tem a ver com o tempo, o tempo de ler, porque temos muitas tarefas para fazer. Então isso acaba por dificultar assim as nossas práticas diárias de leitura (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

O nosso interlocutor valorou positivamente a leitura literária, porque ao ler “Iracema” sentiu mais vontade de ler ainda mais, leu em seguida “Chiquinho” do escritor cabo-verdiano, Baltazar Lopes e depois “Vinte e Zinco”, do moçambicano Mia Couto. Nesse sentido, no entendimento dele, a primeira experiência teve impacto positivo. Ele agora compreende o papel que a literatura tem na formação intelectual de uma pessoa, a partir disso seu engajamento ganhou outro patamar. Ele leu “Iracema” em uma disciplina em que o docente solicitou que cada professor em formação procurasse um romance, fizesse a leitura e depois compartilhasse com a turma. Nesse cenário, conforme ele, escolheu “Iracema” porque não era uma obra tão volumosa, tendo em conta que nessa época, tinha pouco contato com a leitura literária. Agora ele entendeu a necessidade de ler literatura, porém lamentou a falta de tempo suficiente.

Por sua vez, o interlocutor 4 valora a literatura como a releitura da sociedade, isto é, ela nos possibilita compreender a realidade social. Teceu essa valoração quando relatou sua

experiência com o romance “Kikia Matchu”, do autor guineense Filinto de Barros⁵⁰, que desempenhou vários cargos políticos no país: ministro de Finanças (1992-1994); ministro da Informação e Cultura (1981-1983); ministro dos Recursos naturais e Indústria (1984-1992), também ocupou posto de embaixador da Guiné-Bissau em Portugal (1978-1981).

P- Comente sua experiência com a leitura literária no contexto no universitário

I-E também Kikia Matchu trouxe uma questão que é de, de reflexão como que nosso estado depois da guerra de independência, como é que trataram as pessoas que estavam na luta, o que nós, o que eu pude perceber é que, até ouvi isso, ouvi dizer isso, depois eu li isso, quando morre um antigo combatente, o que é PAIGC⁵¹ fazia? Levava, por exemplo, azeite, saco de arroz e mais cebola e ponto final (bateu as palmas), mas a família dessa pessoa não tem cuidado. Então os livros que eu li falaram, falaram muita coisa sobre minha realidade que é para mim uma experiência ímpar, levou-me a entender minha própria realidade{...} (A entrevista com o interlocutor 4, 05/02/2024).

O estudante compreendeu que ler literatura é importante para compreender sua própria realidade. Também ficou evidente que ele percebeu que uma obra literária traz um posicionamento social, não é neutra. Nesse caso, o romance “Kikia Matchu” é uma crítica social sobre o falhanço do estado guineense com aqueles que lutaram para a independência, ou seja, o país não honrou o suor e o sangue dos combatentes. Na obra essa crítica está centralizada no personagem Ndingui, um antigo combatente que desempenhou um papel importante na luta pela independência. Entretanto, depois da independência sua luta não foi reconhecida, viveu uma vida extremamente difícil.

Essa é a razão do próprio nome Ndingui, que na língua bissau-guineense (crioulo guineense) significa solitário, quem que não tem ninguém. Por isso, ele se identificou com a obra, porque conseguiu entender sua própria realidade, ou melhor, não estava somente lendo as palavras tecidas no romance, todavia se atirava na leitura da sua sociedade, em particular a leitura da vida precária que os/as combatentes enfrentam dia após dia no país que pagaram elevado preço para libertar do colonialismo português. A sua fala corrobora com a tese de Volochinov (2018), ao afirmar que um enunciado não só significa, mas também é constituído de uma posição avaliativa, isto é, o enunciado não só traz uma constatação, porém martela

⁵⁰ A informação retirada no blog o dia da liberdade, <https://odiadaliberdade.blog/>, acesso em 12/05/2025.

⁵¹ Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, o principal partido que conduziu a luta pela independência de ambos os países, até agora é o partido mais popular da Guiné-Bissau.

também a realidade a partir de uma perspectiva. O interlocutor 2 também segue essa mesma linha de entendimento.

P- Por que você leva os textos literários na sala de aula?

Bom, eu levo os textos literários para que os alunos possam compreender outro mundo, aaaah compreender outro mundo, outra realidade{...}Então os alunos devem ser criativos, mas com base na realização do professor ensinando a esses alunos que existem vários tipos de textos. A partir disso, o professor vai selecionar diferentes tipos de textos e começar a trabalhar um por um, por exemplo, quando falo texto narrativo, texto lírico, texto dramático, uma obra literária que ainda não comecei, estou a pensar em trabalhar isso, um romance, por exemplo, do Pinocchio, porque tem capítulos e capítulos, vamos trabalhar isso e os alunos vão estar a tirar parte por parte a ler{...} porque o aluno deve ser criativo em termo da leitura, tem que ler mais, porque é através da leitura que o aluno vai desenvolver a sua capacidade. Aaaaah, então é necessário que o professor leve esses elementos dentro de sala de aula, não só chegar e dar apontamento, mas assim trazer ferramentas capazes, metodologias que vão ser usadas para poder atender esses alunos (A entrevista com o Interlocutor 2, 06/02/2024).

Apesar da fala dele estar centralizada no uso do texto literário voltado para o ensino estrutural, ou seja, para que uma aluna possa conhecer os diferentes tipos de gêneros literários em que o foco acaba não sendo a contemplação estética em si. Percebe-se que ele vê a literatura como um meio para conhecimento de uma outra realidade, além disso, pode contribuir para que uma discente seja mais criativa. Por isso, achou a obra literária “Pinocchio”, do autor italiano Carlo Collodi, interessante para trabalhar esse aspecto, colocando assim a literatura na dimensão da vida, ou melhor, a leitura literária pode transformar a vida como um signo inerentemente ideológico (Bakhtin, 2016, Volochinov, 2013, 2018).

Neste diálogo com o interlocutor 6 também foi evidenciada a importância da literatura para a construção do conhecimento.

P- Quais são os gêneros que você mais lê na universidade e quais são propósitos dessa leitura?

I-Bom, eu leio mais romances aaah por ser difíceis, eu digo em alguns contextos não é, ah, lendo romances, quer dizer, aqui, o que quer imprimir aqui é mais ou menos alguma ideia, alguma ideia ou algum pensamento social que o autor aqui traz para nós, para podermos, quer dizer, um comportamento social ok, o autor traz à tona para relacionar com o mundo acadêmico ou o mundo científico nesse contexto. Quando, quando diz um professor que vendia a nota não sei o que, é uma realidade, uma realidade constatada, então aqui traz isto para poder compartilhar{...}. O comportamento social excede aquilo que é o espírito humano nesse contexto ah, por exemplo, quando nós fomos ver o Ntin, nesse contexto, do António da Costa, quer dizer, aqui ilustra um período determinado sobre aquilo que é a guineense {guineense} e o vivenciar desse povo na altura e percebido desse povo sobre aquilo que é o contexto atual, no momento. Então isso é um insumo, é um soco enorme que eu nesse contexto, posso consumir e ter algum, um impacto dentro de mim

mesmo em relação à concepção nacional e não só, até do mundo (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

Mencionou como o romance “Ntin”, do António da Costa (Tony Costa), docente da Tchico Té e do Centro Cultural Brasileiro de Bissau, ajudou-lhe a compreender a realidade social guineense, quer dizer, a vivência do dia a dia no país. Por isso, valorizou essa leitura como “um insumo, é um soco enorme que eu nesse contexto, posso consumir e ter algum, um impacto dentro de mim mesmo em relação à concepção nacional e não só, até do mundo”. De acordo com Volochinov (2013, p.77), “a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”.

Toda a obra de arte nasce na vida, não fora dela, se nascesse fora da vida seria incompreensível. De outro modo, uma obra literária é uma criação artística imaginária, mas sua tessitura foi feita a partir de uma experiência concreta em uma sociedade organizada, nesse sentido, se torna indissociável da vida, para ir mais longe, a vida está na literatura. Essa é a razão do nosso interlocutor afirmar que a prática de um professor vender nota a um aluno, um dos temas abordados no romance “Ntin”, é uma realidade constatada, dando a entender que ele também verifica essa prática na sociedade. Assim, isso não está no livro à toa, pode ser entendido como uma denúncia sobre um comportamento vergonhoso dos docentes.

O interlocutor 8 reforçou a importância da literatura para o conhecimento do mundo e do outro:

P- Mas quais são os propósitos dessa leitura? Que os propósitos, leva você a ler

I-Mas eu tinha que ler porque aprendi com os meus professores que ler também é conhecer o universo, é ter universo, até aquele professor que me pediu para eu vir para Tchico Té, disse-me olha se tu tens a literatura, tu não precisas de ter direito nem precisa ter uma outra coisa. Porque tu tens o mundo, quem tem a literatura tem a toda possibilidade de poder conhecer o mundo. Então eu fico assim, vim com essa intenção de poder conhecer, na verdade, (risos) o mundo, compreender o mundo, porque isto que me preocupa, compreender o mundo não só compreender o mundo, mas compreender as pessoas, por que as pessoas são assim? Por que portam assim? Então todo, todo esforço na minha leitura é compreender como que o mundo funciona, compreender como é que as pessoas funcionam neste complexo (A entrevista com a Interlocutor 8, 18/03/2024, grifo nosso).

Esse interlocutor não tinha pretensão de cursar o português, até começou uma outra graduação em outra universidade, mas esta enfrentava muitas dificuldades. Um professor lhe

aconselhou a desistir e tentar fazer licenciatura em língua portuguesa na Tchico Té, porque ele falava muito bem português. Para ele, o professor lhe convenceu com este argumento: “disse-me olha se tu tens a literatura, tu não precisas de ter direito nem precisa ter uma outra coisa”. A literatura é muito abrangente, aborda quase tudo sobre a sociedade. Então ele cursou língua portuguesa para poder ler literatura e, conseqüentemente, ter oportunidade de conhecer o mundo, sobretudo as pessoas. Assim disparou: “todo esforço na minha leitura é compreender como que o mundo funciona, compreender como é que as pessoas funcionam neste complexo”.

Outro aspecto que pode nos ajudar a entender sua valoração de leitura é que ele sonha ser psicólogo, lê sempre Augusto Cury. E, por isso, ressaltou que a leitura literária pode lhe ajudar a compreender as pessoas, o que seria habilidade que um psicólogo precisa ter. A partir de Bakhtin (2016) e Volochinov (2013, 2018), podemos afirmar que o desejo de compreender outro como nosso interlocutor almeja, só será possível a partir do signo, uma ponte que nos liga a outras pessoas, ou seja, não temos acesso direto do outro sem mediação sógnica. Nesse sentido, ler literatura pode nos ajudar a compreender a nós mesmos e a outros, como já apontaram Todorov (2007) e Candido (1988).

Na seção seguinte, como desdobramento do que foi abordado nesta, discutimos o que os enunciados dos/as nossos/as interlocutores/as revelaram sobre a relevância da leitura, sobretudo a literária, para a formação moral.

10.3 A VALORAÇÃO DA LEITURA COMO UM ATO DA FORMAÇÃO MORAL

Nossos/as interlocutores/as também valoram a leitura literária como um meio para a educação moral. Essa apreciação está atrelada à importância que a sociedade guineense dá à formação moral das pessoas, em particular das crianças, a partir da literatura oral, nomeadamente os provérbios, os contos populares e as fábulas, buscando ensiná-las a se comportarem eticamente na sociedade, sobretudo respeitando os mais velhos. Acrescenta-se, ainda, que nossa hipótese é que ela também está associada ao uso utilitário da literatura na esfera escolar. O interlocutor 1 recorreu à obra “As aventuras do Pinocchio”, do escritor italiano Carlo Collodi, para explicitar a relevância da literatura para a educação moral.

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu contexto universitário, já na universidade

I- {...} a obra também de Pinóquio, é a literatura infanto-juvenil, eu também gosto imensoo, imensoo dessa obra. Por isso no meu trabalho como professor e quando fomos fazer a prática pedagógica, eu costumo trazer excertos dessa obra e divertir com os alunos não é, para nós tentamos interpretar e analisar aquilo que está lá no livro. Qual é a mensagem explícita, qual é o moral disso, mostrar as crianças quando tu recusares estudar hoje,

amanhã isto vai ter as suas consequências como a personagem principal daquela obra, que é o Pinocchio, o Pinocchio recusou de estudar, com o tempo Pinocchio transformou-se em burro, burro que não é burro, aaah mudou, mas, quer dizer, tudo isto os comportamentos dele, como ele comporta na escola, tudo isto, tiro excerto daquele para discutir com as crianças na sala de aula. Isso acho assim é muito bom porque vai ajudar as crianças a terem uma visão crítica da sociedade, saber compreender o que é bem, o que é mal. Quando comportar-se assim, qual é a consequência disso no futuro, é tudo isso está naquela obra (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

O pano do fundo da valoração do nosso interlocutor está centralizado na importância da literatura para a formação moral, contribuir para que o/a aluno/a possa saber diferenciar o bem e o mal, ou seja, mostrá-lo/la que sua escolha de hoje terá consequências futuramente, como aconteceu com Pinocchio. Já nesta fala, ele reforçou essa relevância da literatura:

{...} Eu agora estou a ver que a literatura é uma coisa muitoooo, muitoooo interessante porque pode mudar a forma de pensar das pessoas na na sociedade. Isto também pode mudar um país, se as pessoas dedicassem a estudar a literatura, conhecer qual é o valor, o que é do bem, o que é do mal, nós podemos evitar mal na sociedade isto, a literatura ensina isso, ensina isso. Por isso a literatura tem um papel muito importante na escola, é isso (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Esse enunciado mostra a ampliação da sua visão em relação à literatura, quando afirma que “eu agora estou a ver que a literatura é uma coisa muitoooo, muitoooo interessante porque pode mudar a forma de pensar das pessoas na sociedade”. Antigamente ele não compreendia essa importância da literatura para a formação moral das pessoas, de ensinar os seres humanos a agirem humanamente na sociedade. Dessa forma, para ele, esse papel da literatura pode contribuir para “evitar mal na sociedade”. Volochinov (2013) coloca a arte na dimensão social, ela está intrinsecamente ligada à sociedade, assim para entendê-la é necessário recorrer à teoria sociológica.

Por conta disso, o autor repudia duas visões equivocadas sobre a criação artística. A primeira é a redução da arte apenas como um objeto. Assim o foco do investigador se assenta na obra de arte, analisada como se fosse a plenitude de toda a arte. Nesse entendimento, “tanto o criador como os contempladores permanecem fora do campo de visão” (Volochinov, 2013, p. 74). Enquanto o autor da criação artística e o contemplador são sujeitos encarnados e vivem em um meio social que lhes atravessa e os constitui como seres humanos. Já a segunda concepção centraliza a investigação na cognição “do criador e bem-estar do contemplador (com maior frequência se põe um signo de igualdade entre ambos). As vivências do ouvinte ou do artista, deste ponto de vista, substituem a própria arte” (Volochinov, 2013, p. 74). Em síntese,

a primeira abordagem prioriza o elemento material, enquanto a segunda a psique individual do sujeito. Nesse sentido, as questões sociais e estéticas não são consideradas. A literatura como arte não tem pretensão de criar uma norma prescritiva sobre o bem e mal, visando ensinar como um ser humano deve se comportar socialmente, como nosso interlocutor exemplificou com a obra de Pinocchio. No entanto, como uma obra é constituída esteticamente, pode contribuir para formar e transformar uma pessoa (Candido, 1988, Todorov, 2007).

O interlocutor 1, no questionário do perfil leitor, respondendo a esta pergunta: *you consider that your formation at university will provide good conditions for you to explore reading with your students?* Também assenta a sua resposta na relevância da literatura para a vida: “sim, essa formação vai dar-me condições para explorar a leitura com os meus alunos, **porque já sei um pouco sobre a literatura e qual é a sua importância para a nossa vida**”. A interlocutora 3 também demonstra que a literatura pode ser importante para a educação moral das crianças:

P- Há mais alguma coisa que você gostaria de comentar que nós não abordamos nesta entrevista?

I- Se os pais começam a ler todas as noites para os filhos, começam a ler uma história de.. começam a ler, por exemplo, uma história de, um conto, um conto que dá alguma informação como as crianças não devem mentir, por exemplo, ler uma história que fala sobre uma criança desobediente, por exemplo, como o livro de Carlo Collodi, Pinocchio, é uma obra muito rica em dar instruções. E essa obra tem como a informação muito importante, quer dizer, há consequências graves na vida dos jovens que são desobedientes, crianças que são desobedientes, porque há sempre uma consequência com Pinocchio, quando faz isso, quando foi mandado fazer alguma coisa, não faz e vai fazer aquilo que ele quer, há uma consequência (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

No entendimento dela, os pais poderiam começar a trabalhar a educação moral dos seus filhos lendo a literatura para eles. Também trouxe o exemplo do Pinocchio, mostrando que é uma obra muito interessante para isso, já que o personagem sofre consequências dos seus atos, isso também pode servir de exemplo para as crianças e os jovens que são desobedientes. Essa valoração demonstra que ela compreende que embora a literatura seja um discurso ficcional, porém tem relação com a sociedade e com a vida, o que acontece no mundo literário pode servir de exemplo no mundo real.

Para Volochinov (2018), a consciência se constitui e se realiza a partir da criação sígnica em uma comunidade social organizada. Uma prática de leitura representa uma relação com os signos preenchidos ideologicamente que podem contribuir para a formação pessoal e intelectual de uma pessoa. Assim sendo, Geraldí (2013), na introdução do livro “A construção da

enunciação e outros ensaios”, de Volochinov (2013), mostra que no Círculo de Bakhtin o mundo não é dado passivamente a um sujeito, mas é tomado ativamente em relação com o outro, isto é, “o locutor do Círculo de Bakhtin é socialmente constituído através da linguagem: sua consciência é sónica, o que lhe é interior é o mesmo que lhe é exterior” (Geraldi, 2013, p. 16). Diante disso, a literatura é também um signo que pode constituir eticamente a um sujeito, como a interlocutora 3 aponta, mesmo que não seja o principal propósito dela. No entanto, cabe destacar que o uso da literatura no meio escolar não se deve focar em explorar sua potência para a constituição moral dos/as alunos/as e deixando os aspectos estéticos em segundo plano. Ou melhor, a dimensão estética e a linguagem que devem justificar a leitura de uma obra literária no contexto da prática docente, não a questão moral ou ética. Neste enunciado, ela acrescentou:

E quando as crianças começam a perceber isso, começam a ser pessoas mais diferentes não é, começam a ganhar o conhecimento, começam a entender o certo e o errado, a criança usa faz de conta de que aquilo que lhe aparece é bom, mas a partir dessas leituras, a sua personalidade começa a ser moldada, o próprio pais podem usar alguns textos, (risos) António Cândido disse que as obras literárias, a literatura, têm função informativa tanto quanto a escola não é. Então isso pode começar em casa, mesmo antes da criança começar a frequentar o ensino formal (A entrevista com a interlocutora 3, 16/02/2024).

A literatura pode moldar a personalidade de uma criança e ajudá-la a compreender o que é certo e o que errado. A partir desse argumento, citou o António Candido, para quem a literatura teria a função formativa igual à escola, ela pode formar as crianças como a escola. Por conta disso, Bakhtin (2016, p. 58) ressalta que “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. O enunciado da interlocutora 3 dialoga com o de António Candido, que se torna também o coautor do enunciado dela. No texto de Candido, que ela menciona, ele coloca o direito à apreciação artística literária como um bem incompreensível, aquilo que não deve ser negado a ninguém, como a moradia, a alimentação, o vestuário, a saúde, a liberdade individual etc. No entendimento dele, os bens incompreensíveis não só possibilitam a sobrevivência física das pessoas, também desempenham um papel fundamental na constituição das suas integridades espirituais.

Essa interlocutora leu o texto “O direito à literatura”, de António Candido, por meio da minha colaboração. Quando cheguei à instituição, ela me falou que o tema do trabalho de conclusão do curso dela era sobre a relevância da literatura para a formação humana, principalmente a constituição crítica do/a guineense, mas enfrentava muitas dificuldades em relação à construção do objeto. Nesse sentido, compartilhei o texto de Candido com ela, para

que pudesse lhe inspirar. Sua pretensão de tecer um trabalho sobre essa temática antes de lê-lo demonstra que ela já tinha essa compreensão sobre a literatura, a partir da sua experiência concreta com a leitura literária e vivendo em uma sociedade preocupada com a educação moral. Talvez a leitura do *Candido* tenha contribuído para deixar teoricamente esse entendimento mais preciso. Ainda, no questionário do perfil leitor, respondendo a esta pergunta: *você considera que a sua formação na universidade dará boas condições para que você explore a leitura literária com seus alunos?* Ela reforçou a importância da literatura para o ensinamento dos valores, quando afirma: “por ter estudado as técnicas de leitura e tratamento dos textos literários, por entender que a partir dos textos literários, ensina-se não só a criatividade, **mas os valores** e saberes que envolvem outras áreas”.

Igualmente no questionário do perfil leitor, a interlocutora 18, respondendo a esta pergunta: *você considera que a sua formação na universidade dará boas condições para que você explore a leitura literária com seus alunos?* Revela a preocupação com a educação moral no processo de uso dos textos literários: “hoje consigo ler um livro para os meus alunos e fazer a interpretação do mesmo e eles já estão a aprender a fazer o mesmo, **fazer uma leitura e achar o moral da história**”. Ainda respondendo a essa mesma pergunta, o interlocutor 12 sublinhou a relevância da leitura para a autoeducação: “dará porque sem a leitura não somos capazes de descobrir outros horizontes, isto é, com a leitura sofremos às transformações e **autoeducação**, se soubermos fazer o bom uso dela. ‘A maior fonte do sofrimento de um homem é a ignorância’ e ‘conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”.

Os enunciados das interlocutoras 3 e 18 e do interlocutor 12 mostram que suas apreciações de que a leitura literária pode ser fundamental para incutir os valores às pessoas, são constituídas nas diversas práticas discursivas em que participam. Por exemplo, o interlocutor 12 na sua fala mencionou um discurso bíblico, quando afirma que “conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”, assim uma prática de leitura revelaria a verdade que pode nos libertar. A esse respeito, Bakhtin (2016) argumenta:

A consideração da avaliação social é necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam. A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social, e, por sua vez, essa formação, compreendida como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo (Bakhtin, 2016, p. 237-238).

O agir ético socialmente é uma preocupação na sociedade guineense em que os mais velhos recorrem à literatura oral, sobretudo às fábulas e aos provérbios para educar os mais

novos. No entanto, nossa hipótese é que a função utilitária da literatura, isto é, para a educação moral, em que a estética literária pode ser secundarizada, que nossos/as interlocutores/as abordaram discursivamente, não é apenas resultado das suas participações nas práticas sociais de contação de histórias ou através dos contatos que tiveram com as fábulas e os provérbios que circulam nessa realidade. Pode estar relacionado também com suas inserções nos espaços escolares em que a literatura é trabalhada como um instrumento de instrução, em uma perspectiva prescritiva.

Não rejeitamos esse papel da literatura, mas ela não deve ser reduzida só a isso, o seu poder em causar a estesia precisa também ser considerado, é a partir dessa dimensão que Candido (1998) e Todorov (2007) falam do poder formativo e transformador da literatura. Seguindo essa mesma linha de pensamento, no enunciado seguinte, percebe-se que o interlocutor 2 leva os textos literários para ensinar os conteúdos sistemáticos, mas também é possível enxergar sua preocupação com a educação moral:

P- Como você trabalha o texto literário na sala de aula?

I-Bom, eu trabalho o texto nesse momento, o texto literário como eu falei, eu trabalho textos com base nos conteúdos programados, quer dizer, programa da escola. Através desse programa vou ver o que o programa pediu, se for o texto narrativo, devo arranjar elementos suficientes para levar para sala de aula, chegar na sala de aula... (inaudível) muitas vezes, eu mando todos os alunos lerem a história assim e a partir daí eu peço para tirar lição de moral dessa história para saber mais ou menos, se ele compreendeu a história que está a ler ou não (A entrevista com o Interlocutor 2, 06/02/2024).

Usa o texto literário para trabalhar o conteúdo programado, por exemplo, se consta no programa abordar o texto narrativo, procura um e leva para trabalhar esse assunto. Nesse processo, depois da leitura do texto, no momento da interpretação textual, manda cada aluno/a tirar a lição de moral, com o intuito de verificar a compreensão da narrativa. Essa questão, como já foi afirmado, aponta que nossos/as interlocutores/as se relacionam com a leitura, em particular a literária, conforme os valores que a sociedade cultiva. Por isso, conforme Bakhtin (2016), nenhum locutor é igual ao Adão bíblico, que só lida com os objetos virgens ainda não nomeados e que assumirá a responsabilidade de nomeá-los pela primeira vez. Portanto, o sujeito está inserido em uma sociedade sógnica, interagindo e assumindo uma posição ativa, se constituindo em relação ao outro, na e pela linguagem.

Em outras palavras, especificamente nesse contexto, a literatura é abordada numa perspectiva pragmática, uma vez que a dimensão da fruição estética do texto literário parece

não estar ainda cultivada suficientemente na sociedade guineense. Isso tem repercussões na maneira como os sujeitos se apropriam do texto literário e o incorporam a sua experiência cultural. E, na perspectiva de que o signo reflete e refrata os elementos da cultura, também integra os valores dessa sociedade, pois essa forma de conceber a literatura atravessa à sociedade, compõe os valores dela. E tem impacto no modo como a literatura é incorporada aos processos educacionais. Na seção seguinte, discutimos apreciação axiológica da língua no contexto multilíngue guineense.

10.4 “PENSA QUE ESTÁ NO MERCADO DE BANDIM?” A VALORAÇÃO DA LÍNGUA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Nesta pesquisa, constatamos que no contexto multilíngue guineense as línguas são valoradas hierarquicamente. A língua portuguesa, como uma língua oficial e de ensino, é mais prestigiada, a única com legitimidade de ser falada nos espaços escolares e acadêmicos, enquanto as outras línguas só podem ser utilizadas fora desses lugares.

O interlocutor 1 valora positivamente a leitura em língua inglesa e portuguesa. Já em bissau-guineense (crioulo), sua valoração é negativa, minimiza a importância de ler nessa língua:

P- Como você avalia sua prática de leitura em língua portuguesa?

I-Eu leio em português ou em inglês, essas duas línguas são línguas que eu uso para alcançar o saber, porque em crioulo, eu posso ler em crioulo, mas poucos os livros são escritos em crioulo, quando eu quero conhecer a cultura do Brasil, será que vou ler em crioulo para conhecer essa cultura, a história do Brasil, a história dos Estados Unidos da América ou a Inglaterra? É difícil que eu, porque é difícil encontrar um livro escrito em crioulo que fala dessas culturas, por isso não devemos estar só em um sítio, temos que abrir o nosso horizonte, procurar o saber em diferentes zonas é através do português e inglês (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Prefere ler em português e inglês, porque essas línguas lhe possibilitam aquisição do conhecimento, o que não é o caso do bissau-guineense (crioulo), como podemos constatar neste trecho “ eu posso ler em crioulo, mas poucos os livros são escritos em crioulo, quando eu quero conhecer a cultura do Brasil, será que vou ler em crioulo para essa cultura, a história do Brasil, a história dos Estados Unidos da América ou a Inglaterra? ”. No entendimento dele, o bissau-guineense (crioulo) é uma língua que circula somente no contexto guineense, não reúne condições para lhe ajudar a atingir suas ambições formativas, pois há pouca bibliografia disponível nele.

Na escrita literária, sobretudo na poesia, a língua bissau-guineense (crioulo) conta com uma bibliografia razoável, por exemplo, Odete Semedo e Tony Tcheca adotam uma escrita bilíngue, bissau-guineense (crioulo) e português. E recentemente foi publicado o romance “Tia Delfina di Mindara”, de autoria de Emílio Tavares Lima, primeiro romance que temos notícia escrito nessa língua. Em relação à escrita acadêmica praticamente não existem obras produzidas no bissau-guineense. O enunciado seguinte aprofundou essa discussão:

P- Por que você não acha tão necessário ler em língua crioula?

I-Bom, euuuu, eu faço avaliação, eu falo já a língua crioula, não sei, falo crioulo, é minha língua sei lá se é a materna porque é a primeira língua que eu falo com os meus pais, lá em casa, só o crioulo, crioulo, crioulo{...}. Mas o crioulo, eeeeh eu acho isso falar crioulo ou ler em crioulo, não vejo assim, eu, não é que não é importante, mas eu prefiro ler mais em outras línguas, que é o português e inglês (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Nesse enunciado, o entrevistado reafirma sua preferência em ler em português e em inglês em detrimento do bissau-guineense (crioulo). Essa opção não é só porque o bissau-guineense conta com pouca bibliografia, é uma questão também relacionada com o estatuto da língua, sua importância política no contexto local e internacional. O português é a língua oficial e a única língua de ensino na Guiné-Bissau e mais em 8 países da Comunidade dos países da Língua Portuguesa (CPLP). Além disso, é a língua oficial em várias organizações internacionais, por exemplo, União Europeia, União Africana, Mercosul, só para citar algumas.

Já o inglês, no contexto imperialista e capitalista da nossa era, encabeçado pelos Estados Unidos da América, tem se afirmado cada vez mais como uma língua franca no cenário mundial, o que lhe dá elevado prestígio em relação às outras línguas. Nosso interlocutor, antes de cursar o português, fez bacharelado em inglês na Tchico Té, uma graduação também voltada para a docência. No decorrer desse curso, por exemplo, leu em inglês o romance “Things fall apart”, traduzido em português com o título “O mundo se despedaça”, do escritor nigeriano Chinua Achebe, um renomado nome da literatura africana, ficou muito encantado com essa obra. Bakhtin (2002) afirma que todo discurso encontra objeto abordado já tocado pelos discursos dos outros:

{...} todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações (Bakhtin, 2002, p. 86).

Do ponto de vista linguístico, as línguas são iguais, todas podem desempenhar as funções comunicativas tanto na modalidade oral quanto na escrita em todas as esferas da atividade humana. No entanto, na dimensão social, a partir da política linguística, que é sempre uma escolha ideológica, acontece a desigualdade entre as línguas, só algumas são projetadas para serem usadas nos espaços públicos e escolares. A Guiné-Bissau é um país multilíngue, mas só o português, que não é falado pela maioria da população, tem estatuto de oficialidade, nesse caso, é a língua do estado. Essa escolha linguística dá ao português vantagem em relação às outras línguas, o que reflete também na maneira que é valorada socialmente no contexto guineense. Neste enunciado seguinte, o interlocutor 12 segue nessa mesma linha, o português é apreciado positivamente, como sendo uma língua que pode servir a um guineense no exterior, papel que ele acha que as outras línguas não podem desempenhar:

Acho que nós que somos acadêmicos, nós deveríamos, tem algumas coisas para mudar no que diz respeito à língua portuguesa, porque se fomos ver as nossas línguas locais só nos servem aqui, atravessar fronteira da Guiné para Senegal, a sua língua local já não já não tem validade, porque você já vai encontrar uma outra realidade, para adaptar aquela outra realidade aprender aquelas outras línguas e usá-las. E língua portuguesa nós sabemos que hoje, quase é uma das línguas mais faladas no mundo, fica na quarta posição não é, isso pode nos servir localmente e como também para fora do país não é, nós não podemos ser reconhecidos como as pessoas que fazem parte dos países lusófonos ao falarmos nossas línguas locais, mas, siiiiim, ao falarmos, ao expressamos em português, fora do continente ou fora do país é fácil sermos detectados como uma pessoa que não é do país lusófono, porque o português na realidade enquanto sua expressão é muito desencorajado não é, nós acadêmicos isso, nas instituições a situação que acontece lá é muito lamentável não é, é lamentável (A conversa rápida com o Interlocutor 12, 18/04/2024).

No entendimento dele, as outras línguas guineenses só são relevantes localmente, ao cruzar a fronteira para Senegal, não têm mais utilidade, pois não são usadas no exterior, para interagir, é obrigatório aprender outras línguas e utilizá-las. Já em relação ao português, a sua compreensão é diferente, sendo a quarta língua mais falada no mundo, pode servir localmente, bem como no exterior. Na verdade, conforme os dados atualizados neste ano, 2025, por Ethnologue⁵², um site de levantamento linguístico, o português é a oitava língua mais falada no mundo com 266, 6 milhões de falantes, o espanhol figura no quarto lugar, Hindi no terceiro, Mandarim no segundo e inglês no primeiro. Implicitamente, sua fala evidencia que o português

⁵² <https://www.ethnologue.com/>, acesso em 22/05/2025

pode ser usado por um guineense ao cruzar fronteiras do país, o que não é bem assim. Senegal e Guiné-Conacri, os países que dividem a fronteira com a Guiné-Bissau, falam francês e outras línguas nativas africanas, a possibilidade de achar alguém para se comunicar em português nessas pátrias é pouca.

Ainda para ele, falar português seria muito vantajoso para os/as guineenses, dado que, é a língua que eles/elas serão identificados/as como membros da CPLP, não as línguas étnicas e o bissau-guineense. Então, de uma forma concreta, reivindica ideologicamente a identidade da lusofonia, uma construção colonial. O discurso dele dialoga com a criação ideológica, histórica e política que naturaliza o conceito de lusofonia, colocando os diferentes cidadãos dos países invadidos por Portugal como povos que são unidos pela língua portuguesa, esquecendo a constituição histórica que está por detrás dessa construção como aponta Faraco (2016). É nesse âmbito que Bakhtin (2002) anuncia que o enunciado do falante não penetra diretamente no objeto sem ser atravessado pelos discursos dos outros:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (Bakhtin, 2002, p. 88).

Como já foi ressaltado, o estatuto do português como uma língua oficial na Guiné-Bissau é uma orientação ideológica, quer dizer, determina como ele será apreciado na sociedade. Por isso, o interlocutor 12 colocou-o em um patamar superior às outras línguas guineenses, porque é importante localmente e no cenário internacional. No entanto, o estatuto da língua oficial que o português tem na Guiné-Bissau e nos outros países, com a exceção de Portugal, não é natural, é resultado de uma violência, a partir da invasão portuguesa a esses territórios.

Neste próximo enunciado em que o interlocutor 1 comentou a razão que o levou a ingressar no curso de licenciatura em língua portuguesa, a importância política dessa língua na Guiné-Bissau também foi revelada:

P- Por que você escolheu cursar o curso de licenciatura em língua portuguesa?

I-Eu também gosto muito do português, porque era, se fomos ver aqui na Guiné as pessoas falam português, mas não conseguem exprimir em português os seus sentimentos. Porque é a língua também onde os documentos desse país estão escritos em português... (inaudível), a comunicação oficial, os nossos governantes e tudo isto é em português, não é crioulo. Por isso eu acho que é a língua que nós, eu devo, eu devo não é aprender, porque eu também tinha dificuldade para falar, havia algumas coisas que me faltavam, quando eu queria explicar a matéria, o português faltava como explicar isto não é. Por isso, eu decidi, eu gosto também do português é uma língua quando falo português sinto-me muito bem não é, sinto-me muito bem, não sei como, não sei que se chegará um tempo em que vou deixar de falar crioulo, passar só a falar português (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Como referimos anteriormente, esse interlocutor havia feito o curso de bacharelado em língua inglesa, um curso também voltado para a docência. Entretanto nas escolas públicas, trabalhou como docente do português, porque havia falta do professor dessa disciplina, assim o coordenador desta área pediu-lhe para lecionar esse componente curricular. Diante disso, decidiu cursar a língua portuguesa devido à importância política que ela tem na Guiné-Bissau, sendo uma língua oficial em que os documentos públicos circulam, bem como sua função de ser a única língua de ensino. Além do mais, como docente encontrava problemas para explicar a matéria, porque tinha dificuldades de se expressar em português. Na parte final da sua fala, afirmou que pondera parar de falar bissau-guineense (crioulo) e passar a interagir somente em português.

Essa pretensão diz respeito a sua necessidade de aprender português, ou melhor, ter mais possibilidades de praticar essa língua no contexto em que ela é pouco falada no meio social, mas tem uma elevada relevância política. Ainda, nosso interlocutor reforça que realmente pensa parar de falar bissau-guineense em casa, passando a comunicar somente em português com seus filhos e sua esposa, já licenciada nessa língua. Isso pode contribuir para que os filhos dele possam dominar a língua portuguesa. Essa intenção não pode ser vista somente na dimensão de apreciação positiva de uma língua, nesse caso, o português e a desvalorização do bissau-guineense, porque é uma questão que está atrelada ao estatuto de cada língua na sociedade guineense.

O português é uma língua do ensino na Guiné-Bissau, é nele que os/as alunos/as vão aprender matemática, química, física, e por vai. No entanto, não é falada no dia a dia. Conforme Volochinov (2018), todo signo é resultado de um horizonte social. Nosso interlocutor vive em um país em que a língua do ensino não é veicular, seus filhos, além da escola, não têm outro espaço para falar português no sentido de poderem imergir nessa língua.

Considerando esse aspecto, no fundo o bissau-guineense dificulta o aprendizado da língua portuguesa, então seus filhos só podem dominar o português se pararem de falar o bissau-guineense em casa. Ao mesmo tempo, se comunicarem só em português, não terão condições de interagir satisfatoriamente com seus pares em outras esferas da vida, nas quais se fala o bissau-guineense. Nesse sentido, trata-se não somente de uma questão linguística, mas cultural de uma maneira mais ampla, porque a língua, como argumentamos nesta tese, é um meio de imergir no fluxo da cultura. Neste enunciado a seguir, explicitou o motivo que o levou a pensar nisso.

P- Por que você está a pensar não falar crioulo em casa com seus filhos, de não falar mais crioulo em casa, só português?

I-Eu sei, porque isso vai dar aos meus filhos oportunidade de comunicar e usar a língua portuguesa com a frequência, não vão ter dificuldade na escola, se dominassem português oral e a escrita tudo isto. Já não vão ter problema, vão ter sucesso na escola, se forem para a universidade também vão ter sucesso. No meu ponto de vista, as dificuldades que as pessoas têm na Guiné-Bissau é o problema é o problema da língua (a entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Nosso interlocutor justifica sua preferência de falar só português em casa com seus filhos como forma de permitir que falam essa língua com mais frequência, assim vão dominar o português. Dominar a modalidade oral e a escrita do português é sinônimo de sucesso escolar, igualmente, futuramente, se vierem a ingressar na universidade terão também sucesso. Dado que, no entendimento dele, a dificuldade do aprendizado na Guiné-Bissau está relacionada com a falta de proficiência na língua do ensino, o português.

Volochinov (2018, p. 110) afirma que “não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico) ”. Nesse sentido, a organização social é constitutiva do signo, nosso interlocutor demonstrou sua pretensão a partir de um contexto social em que existe pouca circulação da língua de ensino, o que dificulta o domínio dessa língua, ou seja, a fluência linguística nela, o que pode ter impacto na formação dos/as alunos/as, bem como suas inserções nos espaços públicos. No trecho a seguir, reforçou a relação do português com insucesso na formação:

Uma pessoa com licenciatura não consegue exprimir em português, eu conheço muitas pessoas com licenciatura feita, até estão no liceu, estão lá a dar aulas e não conseguem exprimir em português, quando é a reunião da escola em vez da reunião ser em português, o diretor da escola disse nãooo

vamos falar em crioulo porque é que a mensagem possa passar e tudo isto. Porque há alguma coisa que está lá que é a linguística que não lhe permite exprimir o que ele sente como o diretor da escola. É por isso que eu não quero que os meus filhos também caíssem nessa armadilha não é, quero que tenham a língua portuguesa como uma língua, que falem assim com naturalidade, porque isso vai ajudar para terem sucesso, é isso (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Para ele, há pessoas que fizeram a licenciatura e já trabalham como docentes, mas não conseguem comunicar-se competentemente em língua portuguesa. Também trouxe o exemplo das reuniões que são feitas na escola em que ele trabalha, que em vez de serem conduzidas em português, o diretor prefere o bissau-guineense (crioulo), alegando que seria para que a mensagem possa passar melhor. No entanto, conforme ele, isso tem a ver com a dificuldade de se comunicar em português, já que o diretor não conseguirá exprimir melhor o que ele sente nessa língua. A partir disso, não quer que os filhos dele passem por essa situação, considerada por ele como uma armadilha, ou seja, ficar todo tempo a falar crioulo dificulta o progresso de uma pessoa na língua portuguesa. Portanto, deseja que os filhos dominem e falem com naturalidade o português, assim vão ter sucesso.

O interlocutor 13 também alega que costuma se comunicar, às vezes, com o filho dele, em português em casa como podemos verificar nesta citação:

P- Mas em casa?

I-Em casa, às vezes, converso com meu filho, é a única pessoa com quem eu falo português, mas não sempre, nem sempre, são poucas vezes que eu utilizo a língua portuguesa lá em casa (a conversa rápida com o Interlocutor 13, 17/04/2024).

Na fala dele, não consta o motivo que o leva a falar português em casa com seu filho. No entanto, em uma conversa informal que tivemos, a razão é para que seu filho possa ter oportunidade de praticar essa língua também em casa, não só na esfera escolar, assim podendo dominá-la muito bem.

O interlocutor 11 também apontou que costuma falar português com seus filhos em casa, a razão também está atrelada à possibilidade de prática linguística e, conseqüentemente, permitir que transitem melhor na esfera escolar.

P-Qual língua que você mais usa atualmente no seu dia a dia?

I-E em casa eu falo mais crioulo, mas com os meus filhos adotamos o sistema que é de falar a língua portuguesa, porque, porque eu disse, acho que é por bem deles, eles deviam ter a base, certamente essa base pode lhes ajudar futuramente a enquadrar na escola melhor. Aaah quando eu falo com eles português, ficamos a discutir, as pessoas ficam dizendo “ abos bo pape ta acha

kuma i mas ta papia purtuguis” (vocês, vosso pai acha que sabe mais falar português). Mas eu fiz isso só porque aprendi a experiência de um dos meus professores, que aaah na altura também tinha essas coisas, sobretudo no período, no tempo mais recuado, quer dizer, no tempo depois da luta de libertação, essas coisas eram mais difíceis. Então os seus filhos, aqueles que eu conheço, seus filhos que eu conheço superam, então daí que eu achei por bem esse método eu tenho que copiar, eu copiei esse método, introduz na minha casa. Eu falo com meus filhos, neste momento quando saem das aulas podem falar até crioulo com os colegas e amigos que lá estão, mas quando eu chego, eles veem junto a mim, introduzimos em português, saudar em português, conversamos, aaah quase desse início (a conversa rápida com o Interlocutor 11, 04/04/2024).

Escolheu se comunicar em português com os filhos como forma de possibilitá-los a prática linguística, o que seria muito bom para eles, pois isso pode lhes ajudar a transitar melhor na escola. Aqui ficou evidente também que no entendimento desse interlocutor o insucesso escolar no contexto guineense está relacionado com a limitação dos/as alunos/as na língua portuguesa. Por isso, ele pretende contribuir para que os filhos dele não passem por essa situação.

Volochinov (2018) e Bakhtin (2016) afirmaram que um enunciado não só reflete uma realidade, também a refrata. No fundo o insucesso escolar no contexto guineense vai além da questão linguística, é um problema também da ausência de políticas públicas educativas, por exemplo, as escolas sem bibliotecas; as dificuldades que o estado enfrenta em produzir materiais didáticos que dialoguem com a realidade do país; a ausência de uma política pública voltada para a formação inicial e continuada dos professores; a falta de investimento no sector educativo; as sucessivas greves dos professores etc. Estudar na sua língua materna é uma vantagem, mas sozinho não resolve o problema do aprendizado, precisa ser acompanhada com outras políticas educativas.

Por exemplo, a leitura e a escrita não são adquiridas de uma forma espontânea, ou melhor, não é porque uma pessoa estuda na sua língua materna que, automaticamente, será um leitor e um escritor proficiente. Podemos exemplificar essa questão com a situação brasileira, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2024, conforme portal de Notícias G1⁵³, somente 12 estudantes tiraram nota máxima, uma prova realizada por milhões de brasileiros que, em sua maioria, falam o português como primeira língua, além disso, é a língua veicular no país. Esse resultado reafirma que estudar na sua língua materna é muito importante, mas sozinho não resolve o problema da educação de um país, as políticas públicas educativas que miram um ensino de qualidade são tão importantes para o aprendizado dos/as alunos/as. Além

⁵³ <https://g1.globo.com/>, acesso em 14 de fevereiro de 2025.

do mais, a norma padrão exigida nos espaços escolares, que nem sempre é usada em muitos lugares em que os/as alunos/as circulam fora da escola. Então quando chegam na escola essa norma acaba funcionando como uma segunda língua, como argumentou Almeida Filho (2007).

Ainda conforme uma notícia do G1⁵⁴, um estudo realizado pela Ação Educativa aponta que 29% dos brasileiros entre 15 a 64 anos são analfabetos funcionais, isto é, não conseguem usar a leitura e a escrita de uma maneira funcional. De novo, estamos a falar de um país em que o português é uma língua dominante. O cenário brasileiro é exemplo de que na Guiné-Bissau, um contexto em que o português não é uma língua veicular, os/as alunos/as têm pouco contato com ele fora da esfera escola, o estado deveria investir profundamente no sistema educativo, mirando sempre uma educação de qualidade, senão isso causará implicações irreparáveis no rendimento escolar dos/as alunos/as. Este enunciado do interlocutor 13 confirma a pouca inserção do português no cotidiano guineense.

P- Você chegou a falar a língua portuguesa, por exemplo, na discoteca, estádio de futebol?

I- Ali nesses sítios é impossível falar português, a não ser que que encontre uma pessoa com que temos hábito de comunicar em português, sim, mas imagine num campo de futebol onde todo mundo, maioritariamente são guineenses né, não, quer dizer, não vamos sentir gosto de falar, de comunicar em português eeeee ao comunicar em português, por exemplo, com um colega porque nós temos essa relação, acontece que todo mundo olha para nós de uma forma estranha né, logo, vamos sentir limitados em vez de comunicar, manter aquela ritmo de comunicação, vamos preferir mais comunicar em nossa língua que é crioulo (Conversa rápida com o Interlocutor 13, 17/04/2024).

O português é uma língua ainda restrita ao contexto escolar e acadêmico na Guiné-Bissau. Se uma pessoa falar esse idioma nos espaços não escolares pode ser vista com elevada estranheza, porque a sociedade não o enxerga como uma língua de uso nos espaços informais, no dia a dia. Nesse sentido, quem se comunicar nessa língua nesses lugares é olhado como quem quer se mostrar que é inteligente. A conexão do português com a inteligência está relacionada com o seu estatuto como a língua de ensino, mas não é a língua do cotidiano. Portanto, quem usa português é quem teve oportunidade de estudar e quem expressa de uma maneira proficiente, fala muito bem, é visto como quem estudou mais ainda.

Essa questão de o português não ser enxergado como a língua do guineense também foi evidenciada neste enunciado do interlocutor 12:

E sabemos que o guineense é muito radical, o senhor tem viajado já pelo outro continente, não sei se essa realidade também se encontra lá, mas em nosso contexto, o guineense é muito radical, é fácil as pessoas dizerem não, o

⁵⁴ <https://g1.globo.com/>, acesso em 24 de maio de 2025.

português não é minha língua. Então como se fosse há pessoas que são determinadas para falar uma determinada língua, mas enquanto nós aprendemos que a língua não tem dono (risos), língua pertence os falantes, então a pessoa pode nascer numa determinada localidade, em nosso contexto mas aprende uma outra língua que não é própria da sua etnia está a ver (A conversa rápida com o Interlocutor 12, 18/04/2014).

Esse interlocutor afirma que fala português diariamente, a sua decisão é para poder aprendê-lo melhor. Ele acha que o guineense é radical, ou melhor, as pessoas negam falar português, porque acreditam que ele não é a língua delas, mas aprendeu que a língua não tem dono, é do falante.

A valoração de que a língua não tem dono faz sentido somente na dimensão linguística, mas na perspectiva política, ideológica e histórica, a língua tem dono. O português é uma língua que carrega adjetivo pátrio do outro povo, que justamente invadiu a Guiné-Bissau no passado. E porquanto na Guiné-Bissau ainda não é perceptível por muita gente que o português tem sua própria configuração no país, ou seja, já existe variedade do português guineense (Có, 2022, Couto; Embaló, 2010). À falta dessa compreensão, embora o português seja a língua oficial e a única do ensino no país, será vista como a língua do estrangeiro, do outro, não nacional, podendo ser colocado no mesmo patamar com inglês e francês, que são também línguas que fazem parte do currículo escolar guineense. Nesse enunciado, o interlocutor 13 comenta a dificuldade de se comunicar em português nos contextos sociais:

Como estava a dizer, aaah nós mesmo indo para os ministérios, aaah nós ministérios a comunicar em português com os pessoais que lá trabalham, não falam português, vão lhe responder em, em crioulo, quer dizer obrigam a pessoa a voltar para crioulo mesmo não querendo falar. Nos carros, em qualquer que seja sítio, não vai encontrar alguém, quer as pessoas sintam vergonha, porque para eles, quer dizer é o hábito, hábito, estou a perceber que é o hábito do guineense falar para não cometer erros, esse medo de errar faz com que as pessoas não conseguem comunicar em português, mas mesmo falam com facilidade (Conversa rápida com o Interlocutor 13, 17/04/2024).

Nos departamentos públicos, mesmo que uma pessoa deseje ser atendida em português, os atendentes respondem em crioulo, assim lhe obrigam a falar mesmo crioulo. Já, por exemplo, no transporte e nos outros espaços, é difícil achar alguém para se comunicar em português. A partir da fala desse interlocutor, percebe-se que a forma como o português é idealizado no contexto guineense como uma língua atrelada à inteligência, à competência, quem fala essa língua é visto como uma pessoa diferenciada. Também enxergada como um código que só poucos têm capacidades de adquirir de uma maneira perfeita, leva as pessoas a terem medo de falar, porque cometer deslizes em português revela que uma pessoa não é inteligente ou não

estudou muito. Este enunciado aponta que até nos espaços escolares, às vezes, são recorridos métodos não linguísticos para obrigarem as pessoas a falarem língua do ensino:

E uma outra coisa também que contribui muito para isso de falar português na Guiné-Bissau, aaah são alguns incentivos, incentivos que alguns professores faziam aos alunos na sala de aula, quer dizer criam uma regra que ninguém devia falar crioulo na sala de aula sob pena de pagar multa, logo os estudantes encaram isso como forma de fazer exercício, isso também contribui muito. Até aqui na escola, aqui em Tchico Té, na Tchico Té muitas turmas têm essa regra, por exemplo, a turma de geografia, aaaah licenciatura em geografia terceiro ano à tarde, mesmo que uma pessoa estranha chegue na turma e falar em crioulo, ninguém vai responder em crioulo porque têm medo de pagar e vão tentar responder em português, isso está a incentivar muitas pessoas a melhorar (Conversa rápida com o Interlocutor 13, 17/04/2024).

Os/as alunos/as são obrigados/as a falarem português na escola, quem falar o bissau-guineense (crioulo) deve pagar uma multa, como forma de incentivar a prática do português no contexto escolar. Essa prática não deve ser enxergada como um simples incentivo para falar uma língua, porque demonstra a hierarquia das línguas na Guiné-Bissau, quer dizer, no espaço escolar deve-se falar português e nos outros lugares podem ser faladas o bissau-guineense e as línguas étnicas. Esse enunciado a seguir demonstra o impacto negativo da prática de obrigarem as pessoas a falarem o português indiretamente na sala de aula:

P- Como você avalia esta prática, se uma pessoa não falar português deve pagar uma multa?

I-Acho que é a forma de incentivar as pessoas a falar português, mas também a parte negativa disso, por exemplo, quando estudava décimo segundo ano, tínhamos essa regra e há uma menina com que eu sentava, ela não conseguia evoluir, quer dizer ficava calada na sala de aula porque tinha dificuldade em poder falar, mas muitos de nós naquela altura conseguimos superar, porque cada um sentia medo de pagar a multa e vai tentando comunicar. Isso facilitou, mas normalmente eu acho que deve haver uma outra forma, o outro método de fazer com que os alunos comuniquem a vontade em vez de serem obrigados (Conversa rápida com o Interlocutor 13, 17/04/2024).

Essa prática pode silenciar as pessoas na sala de aula, assim é fundamental pensar nas estratégias linguísticas, considerando os perfis linguísticos dos falantes e a realidade social do português, para propor as práticas discursivas que possibilitem a interação nessa língua no contexto escolar. Neste enunciado a seguir, também foi evidenciada a obrigatoriedade de falar português nas escolas sob pena de pagar uma multa.

Além disso, há crianças que ainda não dominam crioulo, dominam as línguas étnicas, que é, que é, por exemplo, uma criança que nasce nas tabancas dos balantas, tabancas dos papeis ou mandjaku, falaam só aquelas línguas. A

escola tem dificuldades para moldar essas crianças que comunicassem em português e eu não obrigo as crianças falarem português nas minhas aulas. Até na escola onde eu trabalho se uma criança falar crioulo, essa criança tem que pagar o dinheiro, eu cheguei lá como professor do português e perguntei para estas crianças, este dinheiro é para quê? É que quem falar crioulo aqui tem que pagar 50 fcfa, eu disse quem disse isso? Disseram que secretário da escola, o beltrano é que disse isso (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

A escola, em vez de investir nas práticas discursivas que possam levar os/as alunos/as a imergirem na língua portuguesa, se preocupa com as medidas não linguísticas, como se fosse possível impor uma língua por um decreto ou por uma norma de cima para baixo. Assim, a língua não é vista como algo constitutivo do sujeito em que para existir a interação é fundamental que haja práticas discursivas contextualizadas, em que os falantes adotarão um papel responsivo e considerando a existência do outro. Dias (2021) também evidenciou a prática de obrigatoriedade de os/as alunos/as falarem o português nas escolas guineenses. Volochinov (2018) nos ajuda a entender a atitude de obrigar os/as alunos/as comunicarem em português no contexto escolar, caso contrário, vão pagar uma multa:

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc (Volochinov, 2018, p. 184).

Em um cenário multilíngue como o guineense, quando o estado decide colocar o português, uma língua que não está imersa na sociedade, como a única língua do ensino. Isso deixa de ser uma simples escolha linguística, também orienta para uma determinada resposta, assim as medidas não linguísticas que são adotadas em diferentes cenários para obrigarem as pessoas a falarem essa língua são as atitudes responsivas firmadas a partir de uma decisão do estado. Durante a observação participante, presenciei uma situação interessante para compreender a relação entre as línguas no contexto multilíngue guineense. Em plena aula, uma aluna estava sendo chateada pelos dois alunos que se sentavam atrás dela, puxavam sua blusa e rindo. Incomoda, ela virou, olhou-lhes nos fundos dos olhos e rematou em bissau-guineense (crioulo):

“Abos dus na tene purblema ku bos dee” (vou ter problema com vocês dois). Logo o docente formador, que estava próximo, bateu levemente na menina e perguntou-lhe em português: “pensa que está no mercado de Bandim?” (Relato de campo, em março de 2024). A menina ficou em silêncio e quase toda a turma morria de rir, inclusive eu. A Guiné-Bissau é

um país multilíngue, mas nesse contexto o português foi adotado como língua oficial e a única língua do ensino.

Essa decisão política sinaliza que nos espaços escolares é a única língua que deve ser falada, nos espaços não escolares, as outras línguas podem ser usadas. Por isso, o docente formador perguntou à professora em formação: “pensa que está no mercado de Bandim? ”. A escola linguística “Mercado de Bandim” não foi citada aleatoriamente, pois é o maior mercado do país, o lugar que resume o contexto multilíngue guineense. Ao entrar ali, vai-se deparar com as pessoas a falarem muitas línguas nacionais, em destaque o bissau-guineense (crioulo), além do francês e outras línguas africanas, porque é um mercado que conta uma vasta comunidade estrangeira, nomeadamente os guineenses da Guiné-Conacri, os senegaleses, os malianos etc., assim nesse lugar é compreensível o uso do bissau-guineense e outras línguas guineenses. Entretanto na Tchico Té, um espaço de escolarização, é permitido falar somente o português. Por isso, Bakhtin (2015) mostra que um enunciado está inserido em uma cadeia dialógica:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte (Bakhtin, 2015, p. 49).

A reprovação do professor formador sobre sua aluna ter falado bissau-guineense em uma aula é uma continuidade da decisão do estado de escolher o português como a única língua do ensino. Ou seja, se o bissau-guineense fosse também a língua do ensino como português, ele não teria aquela atitude, porque entenderia que essa língua também goza de legitimidade de ser falada naquele espaço. Portanto, a sua apreciação negativa de bissau-guineense ser usada no ambiente do ensino só pode ser entendida considerando a dimensão socioideológica, sobretudo olhando pelo estatuto do português na sociedade guineense.

Também me deparei com este cartaz de sensibilização do uso do português no contexto escolar, no Liceu Samora Moisés Machel, em uma escola pública de Bissau, capital da Guiné-Bissau. Nesse dia, estive nessa escola para dar continuidade à entrevista com a interlocutora 5, que começamos na Tchico Té, mas acabamos por retirar porque a sala em que estávamos ia ter aula ali e as outras também estavam ocupadas. Assim, fomos obrigados a procurar uma sala na Samora Moisés Machel, uma escola vizinha a Tchico Té, como forma de evitar ruído na gravação.

Imagem 15-Cartaz de sensibilização do uso do português fixado em LSMM em 2024



Fonte: associação dos estudantes do Liceu Samora Moisés Machel no ano letivo 2023/2024.

Essa imagem dialoga com o enunciado anterior, aqui o pedido se assenta porque o/a aluno/a está na esfera escolar. Considerando que o português é a língua do ensino, então nesse contexto é a única língua que deve ser falada, as outras línguas precisam ser deixadas no portão, ou seja, mal o discente pise no recinto escolar, deve passar a se comunicar automaticamente em português. Entretanto, a partir do Círculo de Bakhtin, podemos afirmar que a língua sendo constitutiva do sujeito, ninguém se separa de sua língua, está sempre dentro de nós, não fora de nós. Nesse âmbito, se torna impossível um/a aluno/a deixar sua língua no portão da escola e imediatamente passar a se comunicar na outra. Conforme Bakhtin (2002), todo discurso é orientado para o discurso que ainda não foi dito, ou seja, que será dito a partir do que já foi dito:

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do 'já dito', o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo (Bakhtin, 2002, p. 89).

A decisão do estado em impor o português como a única língua de ensino é um discurso já dito que provocou o enunciado-resposta "fale português por favor", assinado pela associação dos estudantes do Liceu Samora Moisés Machel. O discurso da associação dos estudantes, apesar de ser movido de boa intenção, ou seja, visa incentivar uma prática linguística em uma língua de ensino em que os/as alunos/as precisam ser proficientes para participarem ativamente nas práticas escolares, revela também a mutilação da liberdade linguística. Ainda é uma campanha ilusória, ou melhor, não é possível levar uma comunidade a falar uma língua por meio da sensibilização ou por um decreto de cima para baixo.

Por exemplo, no dia em que estive nessa escola, embora essa ação estivesse em curso, mas isso não impediu os/as alunos/as a falarem o bissau-guineense (crioulo) no recinto escolar, continua sendo a mais falada que o português fora das salas de aulas. Essa questão demonstra que precisa existir práticas discursivas situadas em que os potenciais falantes vão se participar e se engajar ativamente, porque, a língua não é dada “de bandeja” a ninguém, pelo contrário é tomada em uma prática discursiva concreta, dialógica (Bakhtin, 2016).

Além disso, as mudanças nas esferas sociais e econômicas podem acelerar o processo de relação afetiva das pessoas com a língua projetada pelo estado. No Brasil, conforme Faraco (2016), a consolidação do português não é resultado do decreto do Marquês de Pombal, contudo tem muito a ver com as mudanças econômicas, sobretudo a descoberta do ouro em Minas Gerais na década de 1690; fluxo migratório relacionado a essa questão, inclusive dos portugueses. Por exemplo, entre 1701 a 1760 estima-se que vieram para o Brasil 600. 000 pessoas de Portugal, praticamente 10. 000 por ano (Venâncio apud Faraco, 2016). Essa realidade também obrigou a criação das redes comerciais com a finalidade de abastecer Minas, assim unindo o Centro, o Nordeste, o Sul, São Paulo e o Rio de Janeiro, o que permitiu a circulação inter-regional do português, também outro aspecto destacado pelo autor é o aumento da sociedade urbana.

De uma maneira geral, os enunciados discutidos neste capítulo revelam a relevância da leitura, em particular a literária, como um meio para a imersão na língua do ensino, a língua portuguesa, que não é veicular no contexto guineense. A importância da leitura para a constituição do sujeito: para sua formação intelectual, humana e moral. E, por fim, foi evidenciado que na Guiné-Bissau, o português como uma língua oficial e de ensino é mais prestigiado na esfera da escolarização, o espaço em que as outras línguas guineenses não são bem-vindas. O capítulo seguinte aborda o ensino do português no contexto multilíngue guineense em que ele mesmo sendo uma língua oficial, entretanto ainda é uma língua adicional dos/das alunos/as, a situação que requer uma prática pedagógica específica.

11 O ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Em que língua escrever⁵⁵
(Português)

Em que língua escrever
As declarações de amor?
Em que língua cantar
As histórias que ouvi contar?

Em que língua escrever
Contando os efeitos das mulheres
E dos homens do meu chão?
Como falar dos velhos
Das passadas e cantigas?
Falarei em crioulo?
Falarei em crioulo?
Mas que sinais deixar
Aos netos deste século?

Ou terei que falar
Nesta língua lusa
E eu sem arte nem musa
Mas assim terei
Palavras para deixar
Aos herdeiros do nosso século

Em crioulo gritarei
A minha mensagem
Que de boca em boca
Fará a sua viagem
Deixarei o recado
Num pergaminho
Nesta língua lusa
Que mal entendo
E ao longo dos séculos
No caminho da vida
Os netos e herdeiros
Saberão quem fomos.

Na kal lingu ke n na skribi nel
(kriol)

Na kal lingu ke na na skribi
Ña diklarasons di amor?
Na kal lingu ke n na kanta
Storias ke nkontadu?

Na kal lingu ke nna skribi
Pa nkonta fasañas di mindjeris
Ku omis di ña tchon?
Kuma ke nna papia di no omis garandi
Di no passadas ku noo kantigas?

⁵⁵ Disponível em: <https://poesiaguineenseemporgues.blogspot.com>. Acesso em 10 jan. 2024.

Pa nkotal na kriol?
Na kriol ke nna kotal!

Ma kal sinal ke nna disa
Netus di no djorson?
O nna tem ku papia
Na e lingu lusu
Ami ku ka sibi
Nin nka tem kin ku na oiain
Ma si i bin sedu sin
Nna ten palabra di pasa
Erderos di no djorson
Ma kil ke nten pa kotal

Nna grital na kriol
Pa recadu pasa
Di boka pa boka
Tok i tchiga si distino
Ñ recadu n na disal tambi
Na um fodja
Na e lingu di djinti
Pa no netus
Ku no erderos bin sibi
Kin ke no sedu ba
Anos... mindjeris ku omis d' e tchon ke firmanta no storia.

Odete Semedo (1996).

No poema bilíngue português e bissau-guineense (crioulo guineense): em que língua escrever/ na kal lingu ke n na skribi nel, de autoria da Odete Semedo, o eu lírico nos apela para uma reflexão profunda, quando questiona em que idioma teceria o seu trabalho artístico: português ou bissau-guineense? O eu lírico é um/a guineense que foi alfabetizado/a em português, a língua que não é dele/a, aquela em que ele/ela não se constitui culturalmente, quer dizer, não é sua língua materna, que é o bissau-guineense, como podemos ver nestes versos “ou terei que falar/ nesta língua lusa/ e eu sem arte nem musa”.

O vocábulo “lusa” não se refere à lusofonia, mas carrega sua acepção de origem “Lusitânia” sendo sinônimo de Portugal, assim a língua lusa é a língua dos/das portugueses, não a dele/a. Por isso, por mais que ele/ela seja alfabetizado/a na língua do outro, acredita que ele/ela não a domina tão bem a ponto de lavrar as palavras nela, o que foi explicitado nestes versos da última estrofe do poema “ deixarei o recado/ num pergaminho/ nesta língua lusa/ que mal entendo/ e ao longo dos séculos/ no caminho da vida/ os netos e herdeiros/ saberão que fomos”.

Aqui ficou perceptível a indissociabilidade entre a língua e a cultura. O domínio do sistema linguístico desde a fonologia à sintaxe é insuficiente para tecer as palavras em um papel. Em correlação com o Círculo de Bakhtin, podemos afirmar que não escrevemos os vocábulos, mas tecemos uma cultura. Por isso, ele/ela rematou nestes versos “ em que língua escrever/ contando os feitos das mulheres/ e dos homens do meu chão? Como falar dos velhos/ das passadas e cantigas?” Ele/ela almeja registrar sua cultura, a história da sua gente, porém como fazê-lo na língua que ele/ela não carrega na alma. Ele/ ela pode dizer tudo de uma maneira minuciosa a sua cultura na língua que não é dele/a? A língua em que ele/ela não se relaciona no dia a dia?

O poema da Odete nos leva para a problemática do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Como ensinar alguém em uma língua não nativa? A língua em que ele/ela não se constitui como um ser humano? Na Guiné-Bissau, quando uma professora explica o conteúdo em português, a língua do ensino guineense, mas não é a veicular naquele contexto, até ao fim, e pergunta para turma “vocês entenderam? ”, os/as estudantes disseram em bissau-guineense: “no ka ntindi nada” (nós não entendemos nada). Desta forma, ela é obrigada explicar em bissau-guineense, agora dizem “pursur gos no ntindi” (professora, agora nós entendemos). Será que a professora não se questiona “ em que língua devo ensinar?” “Na kal lingu ke ndibidi nsina nel”? O português, tendo o estatuto da língua oficial no país, então ensiná-lo é muito mais que ensinar uma língua adicional ou segunda, é o ensino da língua oficial em um contexto multilíngue em que ela não é dominante. Como formar uma professora para dar conta desse grande desafio?

A partir dessa reflexão de partida, este capítulo é lavrado considerando nossa terceira pergunta específica: quais são as implicações das práticas pedagógicas do ensino do português no contexto multilíngue guineense para a formação leitora, em especial à formação do leitor de literatura, ao longo das trajetórias escolares de professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té? Para tanto, recorreremos aos enunciados nascidos na entrevista semiestruturada com os/as professores/as em formação em língua portuguesa e aos relatos de campo, construídos durante a observação participante.

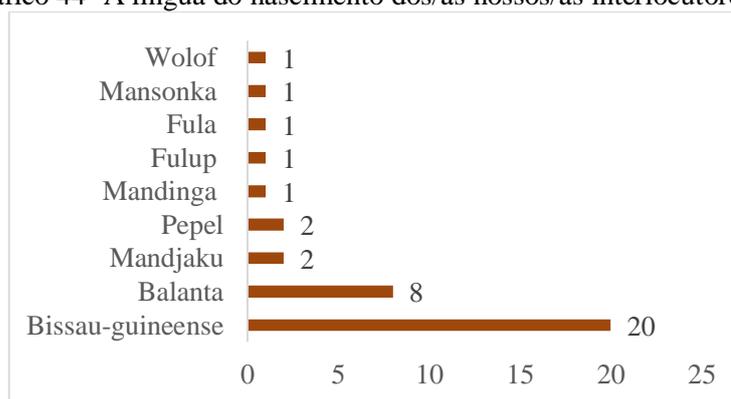
No que se refere à estrutura, o capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos o perfil linguístico dos/as nossos/as interlocutores/as, a partir das respostas advindas da aplicação do questionário do perfil leitor e conversa rápida com alguns interlocutores. Na segunda, discutimos o ensino do português pautado na dimensão gramatical na realidade em que ele funciona como uma língua adicional, tendo como suporte os dados da entrevista semiestruturada com os/as professores/as em formação em língua portuguesa. Na terceira, refletimos sobre a implicação do ensino tradicional da língua em relação ao uso do

texto literário na prática docente, através dos dois relatos de campo, tecidos na observação participante. Na quarta, discutimos os desafios de ser professor/a da língua portuguesa no contexto multilíngue guineense.

11.1 PERFIL LINGUÍSTICO DOS/AS INTERLOCUTORES/AS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta pesquisa, os resultados demonstram que nossos/as interlocutores/as têm um perfil linguístico multilíngue, o que reflete com o contexto linguístico guineense. O perfil linguístico deles/as evidencia que o português, a língua oficial do país, ainda não é usado nas comunidades no dia a dia. Essa situação aponta para a necessidade de pensar as estratégias específicas para o seu ensino nessa realidade, visando atender às demandas linguísticas dos/as alunos/as. No gráfico 44 consta o resultado da língua de nascimento dos/das nossos/as interlocutores/as.

Gráfico 44- A língua do nascimento dos/as nossos/as interlocutores/as.



Fonte: elaborado pelo autor.

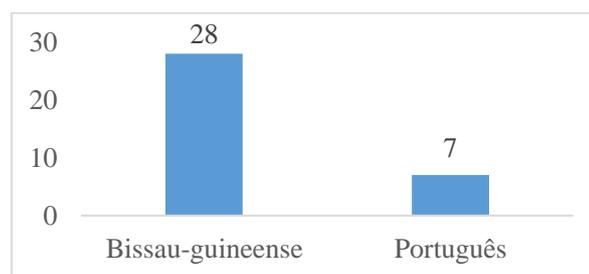
A língua portuguesa não apareceu nesse gráfico, assim ela não é a primeira língua dos/as nossos/as interlocutores/as. Ao responder a essa pergunta, há interlocutores/as que colocaram duas línguas. A interlocutora 5 citou wolof e mandjaku, ela nasceu em Senegal, na sua infância falava mandjaku em casa e wolof mais na sua comunidade. O interlocutor 8 balanta e mansoka, ele relatou: “eu sou mansoka, eu sou mansoka, nasci falando mansoka e, ao mesmo tempo, balanta, duas línguas maternas, eu nasci falando. Eu aprendi essas duas línguas maternas, vim a aprender falar beafada, porque eu passava todo tempo com os beafadas, além do crioulo que eu falava” (A entrevista com o interlocutor 8, 18/03/2024).

O interlocutor 9 apontou balanta e bissau-guineense, o interlocutor 11 balanta e bissau-guineense, o interlocutor 16 bissau-guineense e fula e a interlocutora 17 bissau-guineense e fulup. Durante minha estadia no campo, pude perceber que apesar da maioria dos/as nossos/as interlocutores/as citarem apenas uma língua, têm domínio de duas línguas desde a infância,

nesse caso, o bissau-guineense e mais uma língua étnica. Em C6 (2021), o português também não é a primeira língua dos/as interlocutores/as daquela investigação, a maioria tem bissau-guineense como a primeira língua.

Já o gráfico 45, abaixo, traz o resultado da língua que nossos/as interlocutores/as mais usam no momento atual, nele apareceu a língua oficial, português.

Gráfico 45-A língua que nossos/as interlocutores/as mais usa no dia a dia



Fonte: elaborado pelo autor.

Esse resultado reafirma que o Bissau-guineense é a principal língua da interação no país, sobretudo nas zonas urbanas, situação evidenciada pelo censo de 2009. Já o português aparece na segunda posição com 7 indicações. Nesse resultado, a interlocutora 18 citou que fala mais português devido ao trabalho. Os interlocutores 12 e 22 também indicaram o português. Quanto ao interlocutor 22, não conseguimos saber do contexto em que usa mais o português na realidade multilíngue guineense. Já o interlocutor 12 fala mais português por necessidade de aperfeiçoamento dessa língua:

Na realidade, eu adotei esse princípio a fim de poder aperfeiçoar-me, melhorar o meu português, porque todos nós sabemos qual é a lacuna que existe no que diz respeito à língua portuguesa no processo de ensino. Então as pessoas saem de liceus, mesmo até de casas de formações, mas têm enormes dificuldades de expressar o português (Conversa rápida com o Interlocutor 12, 18/04/2024).

Em nossa conversa ele demonstrou que é muito radical essa atitude, ou seja, de tentar falar mais português no seu dia a dia devido às dificuldades de manter a interação nele no contexto guineense. Por isso, ele sofre críticas em relação a essa postura, como consta neste enunciado:

Eu prefiro mais falar português a fim de poder melhorar o meu falar né e daí adotei mais esse princípio para poder melhorar o meu português. Então eu tenho esse hábito, eu falo mesmo em casa com as crianças. Antes eu ter me casado, eu lembro que minha avó quando os colegas chegam para perguntar de mim, ela dizia ah está lá vosso camarada que só fala português, ele não importa se a pessoa é velha ou se não sabe, só fala português com todo mundo, até alguns colegas dizem não, também tem que ver a faixa etária, depende.

Mas eu sempre não levo isso em consideração, porque eu sei o que estou a procurar, eu sei o que eu quero com aquilo, mas só que infelizmente as pessoas encaram aquilo de má forma né, pronto. Mas eu não ligo com aquilo, porque não faço isso pela fama, não é para ser destacado, mas é para poder melhorar melhor o meu português (Conversa rápida com o Interlocutor 12, 18/04/2024).

Nosso interlocutor deseja ter fluência em língua portuguesa, mas ele percebeu que atingir esse objetivo no contexto guineense é muito desafiante devido à sua pouca circulação no espaço social. Assim, ele procura falar essa língua no sentido de praticá-la, conseguir imergir nela e, conseqüentemente, expressar-se com mais naturalidade. Já os interlocutores 4, 6, 11 e 13 indicaram bissau-guineense e português. O interlocutor 13, em uma entrevista rápida que tivemos, demonstrou que na verdade fala mais o bissau-guineense que o português:

Aah na verdade, aaaah eu uso mais as duas línguas crioulo e português, mas aaah, acho que 60% da minha comunicação diária é em língua crioula, é em crioulo mesmo. A língua portuguesa uso mais no trabalho, aqui na escola com, falo mais com algumas pessoas, por exemplo, colegas da escola, poucas pessoas, porque há influência mais do crioulo em nossa comunicação diária, aaah, por vezes, não conseguimos comunicar em português assim, diariamente nossa comunicação em português é muito, éééé muito pouco (Conversa rápida com o Interlocutor 13, 17/04/2024).

Esse enunciado mostra claramente que o bissau-guineense é a língua veicular na Guiné-Bissau, assim nosso interlocutor só comunica em português em alguns contextos específicos, por exemplo, com os colegas da Escola Superior Tchico Té. Nesta fala, também dele, reforçou a predominância do bissau-guineense nesse contexto linguístico:

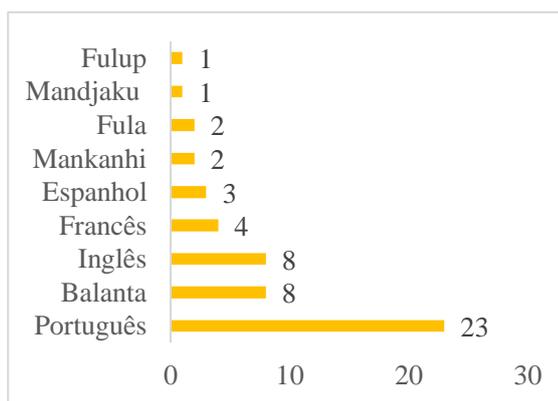
Falando de de de, falando do contexto, eu enquanto professor trabalho com português, ou seja, com os alunos do décimo segundo ano, sou obrigado falar português na sala de aula, na escola, e aqui também enquanto estudante sou obrigado falar português, mas, por vezes, este nosso crioulo que nós amamos né, acaba por influenciar, não conseguimos comunicar, manter aquele ritmo de comunicação em português de amanhã à tarde, quer dizer, dependendo da ocasião é assim que nós comunicamos (Conversa rápida com o Interlocutor 13, 17/04/2024).

Esse interlocutor havia feito bacharelado em outra especialidade, após sua formação foi colocado pelo Ministério da Educação em um liceu público. No ano letivo 2023/2024, trabalhou com o nível de décimo segundo ano, o último ano do ensino secundário guineense. Nesse contexto, é obrigado a se comunicar em português com seus/suas alunos/as devido ao seu

estatuto de língua de ensino. Essa questão mostra que ele usa mais o português nos contextos escolares e acadêmicos.

O gráfico 46 apresenta o resultado das outras línguas que nossos/as interlocutores/as falam, demonstra claramente que a maioria tem um perfil linguístico multilíngue e nenhum/a interlocutor/a fala apenas uma língua, esse resultado também foi evidenciado em C6 (2021) e em Cá e Rúbio (2019).

Gráfico 46-Outras línguas faladas por nossos/as interlocutores/as.



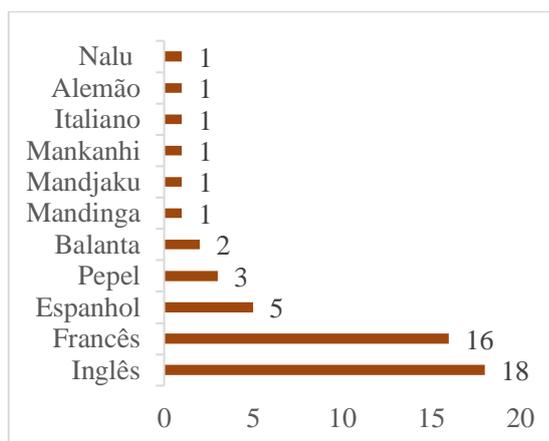
Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, o português figura na primeira posição com 23 indicações, esse resultado é devido ao seu status como a língua oficial e de ensino no país. Já o balanta e o inglês ficaram na segunda posição com 8 cada. Nesse caso, o balanta e as outras línguas étnicas que apareceram nesse gráfico reafirmam a pluralidade linguística no país, além do português, a língua oficial e o bissau-guineense (crioulo), denominado de língua nacional, os guineenses têm também pelo menos um mínimo conhecimento das outras línguas nacionais. Ou seja, por exemplo, uma guineense pode falar bissau-guineense, mais uma língua étnica e mais português. Essa situação também precisa ser considerada na elaboração das políticas linguísticas voltadas para o ensino nesse contexto linguístico.

Já o resultado de inglês revela seu status como uma língua franca no atual cenário mundial. A jeito de exemplificação, em Bissau existe um número significativo das escolas em que é possível aprender inglês. E possivelmente também devido à localização da Guiné-Bissau na costa ocidental da África, uma região em que alguns países são antigas colônias inglesas.

Já no gráfico 47 consta o resultado das outras línguas que nossos/as interlocutores/as têm um pouco conhecimento, também reafirma a realidade multilíngue guineense.

Gráfico 47-Outras línguas que nossos/as interlocutores/as têm um pouco conhecimento.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, o inglês ficou na primeira posição, com 18 indicações. Como já mencionamos anteriormente, a nossa hipótese para esse resultado está relacionada com o status do inglês no contexto mundial como uma língua franca e a localização geográfica da Guiné-Bissau. Esse também é o motivo do francês figurar na segunda posição, com 16 indicações: na costa ocidental da África, a maioria dos países é antiga colônia francesa, incluindo Senegal e Guiné-Conacri, os países que dividem fronteiras com a Guiné-Bissau. O censo de 2009 aponta que 5,1% dos/as guineenses responderam que falam francês, enquanto 2,9% mencionaram inglês, essa questão mostra que essas duas línguas têm expressão nesse contexto linguístico. Acrescido a isso, são línguas que integram o currículo escolar guineense como as línguas estrangeiras. Igualmente nesse censo, o espanhol, a língua que conta com 5 indicações no gráfico acima, 0,5% revelaram que o falam.

Os resultados dos perfis linguísticos dos/as nossos/as interlocutores/as apontam que no contexto multilíngue guineense, o português deve ser ensinado como uma língua adicional, considerando a realidade multilíngue e seu estatuto como uma língua oficial e de ensino. Porque, nesse contexto, como já foi ressaltado, o aprendizado do português é muito mais que aprendizado de uma língua adicional e ou de uma segunda língua, é a aprendizagem de uma língua oficial, considerando que um cidadão ou uma cidadã precisa ser fluente nele para exercer criticamente e plenamente sua cidadania, lógico que isso não será feito apenas em português. Face a essa situação linguística guineense, nas próximas seções, discutimos o ensino do português, a partir dos dados construídos na entrevista semiestruturada e na observação participante.

11.2 O ENSINO DO PORTUGUÊS EM UMA PERSPECTIVA GRAMATICAL NO CONTEXTO DO PORTUGUÊS COMO UMA LÍNGUA ADICIONAL

Nesta seção, a partir dos enunciados lavrados na entrevista semiestruturada com os/as professores/as em formação em língua portuguesa na Tchico Té, discutimos o ensino do português centralizado na gramática normativa no contexto guineense. Essa opção pedagógica causa implicação na formação leitora, em particular na literária, na produção escrita, na proficiência linguística, nesse caso, na oralidade e na incompreensão do funcionamento da língua. Ainda possibilita preconceito linguístico devido à relevância dada ao certo e errado, negando a diversidade linguística, quer dizer, em qualquer que seja a língua, não existe apenas uma única forma de se expressar. Neste enunciado, o interlocutor 1 relatou sua experiência em relação ao ensino do português:

P- Como é a questão dos professores usarem os textos literários na sala de aula? Você tem essa experiência ali?

I- Porque em nosso sistema, se formos ver, aquilo que as pessoas pensam da língua, a língua deve ser ensinada na base da gramática. Esses professores na altura assim que pensavam, a língua deve ser ensinada na base da gramática, tudo aquilo que que vocês vão ter na aula, durante todo tempo fica na gramática, conjugar os verbos, vocês ficam ali, se não dominar os verbos para eles, não sabe a língua, ficam apego à gramática eeeee alguns aspectos gramaticais, gramaticais, acaba levar ao aluno a não ter fluência, não é fluente (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Esse enunciado demonstra que no ensino básico esse interlocutor não teve experiência de se relacionar com os textos literários, porque o foco da prática docente era na gramática normativa, o que impossibilita a inserção do/da discente nas práticas linguísticas que possam permitir o aprendizado e, conseqüentemente, o uso linguístico. No trecho a seguir, nosso interlocutor, agora como professor em formação, percebeu que o ensino da língua pautado na gramática é insuficiente para a fluência linguística, considerando que a língua é muito mais que a gramática:

Estou a ver que uma pessoa não é fluente para falar a língua porque está apego a gramática, passa a ver a língua como fosse uma disciplina muito difícil, fixar todos os pormenores gramaticais, assim que era avaliação da língua, ou seja, para esses professores. Se o aluno não tiver domínio da gramática, domínio desses, desses pormenores gramaticais, você reprova logo, é isso. Por isso, no liceu na altura dizia que a disciplina mais difícil era língua portuguesaaaaaaa, porque explicava tudo em pormenores, só a gramática eeee os professores gostam muito disso, se o aluno não tiver essa, essa competência de dominar,

de decorar tudo aquilo você era um aluno que vai ficar lá repetir todos os anos no mesmo nível (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

O ensino baseado na gramática normativa aparta os/as discentes de terem contato com as práticas linguísticas em português, entre quais, a leitura, que é muito fundamental para o aprendizado dessa língua no contexto multilíngue guineense, como vimos na primeira seção do capítulo anterior. Nesta fala, nosso interlocutor reforçou que era difícil ter oportunidade para mergulhar em uma prática de leitura no contexto escolar devido à prioridade dada a gramática normativa:

É difícil ler texto na sala e interpretar, ver a mensagem implícita que está no texto, é difícil que o professor fizesse isso, ler um texto para tentamos interpretar ou compreender aquilo a mensagem implícita que está no texto, qual é a moral? Moral daquele texto, se fosse um conto ou uma fábula. Ler uma fábula com os alunos, depois vamos analisar qual era, qual é moral dessa fábula, o que essa fábula quer nos ensinar, mas isto não era visto assim, eu nunca não sei, aaah nunca um professor fez isso. Mas isso já, vem aprender isso depois que ingressei no curso de licenciatura em língua portuguesa, senão não tinha aprendido isso sinceramente (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

O ensino conduzido dessa maneira vê a gramática como autossuficiente, aliás, como sinônimo da língua, na verdade, é um local em que a língua é guardada. Assim quem deseja aprender a língua, precisa conhecer primeiramente as regras descritas nesse compêndio para depois usá-las para se expressar corretamente. Essa opção pedagógica acaba trazendo várias implicações em relação ao aprendizado dos/as alunos/as, uma vez que não estão inseridos/as nas situações reais da prática linguística. “Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. *Tudo isso é necessário, mas não é suficiente*” (Antunes, 2007, p. 41, grifo da autora). A colocação da autora evidencia que a língua é muito mais que uma gramática, então o seu aprendizado deveria extrapolá-la, ou melhor, investir na compreensão do seu funcionamento, não no conhecimento da sua mecânica de uma forma técnica e isolada, no sentido de permitir que uma aluna participe nas práticas discursivas.

O ensino pautado somente na gramática normativa desconsidera aquilo que Bakhtin (2016) chama de função comunicativa da linguagem, quer dizer, esta é subestimada, dando mais importância aos elementos do sistema linguístico, por exemplo, as palavras e as orações, o que

dificulta o entendimento da funcionalidade da língua. A interlocutora 3 também relatou o ensino baseado na gramática:

P- Por que você escolheu cursar o curso de licenciatura em língua portuguesa?

I- Risos, olha eu era péssima em língua portuguesa, quer dizer, eu desafiei-me quando sobretudo eu fui ao centro de aperfeiçoamento, eu já via algumas pessoas a falar, eu admiro um jornalista português, é jornalista, mas é escritor também, José Rodrigues dos Santos, o homem Constantinopla, eeeeh eu eu acompanhava muito bom português na RTP África. Eu acompanhava e na Record também há um programa que é eeeeh, quer dizer, passam notícias sobre o Brasil não sei, o nome do programa éééé Cidade Alerta.

P- HUUUUU

I- Luís Bacca, exatamente, ele que era apresentador, então eu acompanhava tudo isso. Depois eu não sabia comunicar em português, há um erro que eu cometi aaaah da qual eu não me esqueço, eu conjuguei o verbo vir, eu troquei as formas de conjugações, eu troquei as pessoas gramaticais, a forma da terceira pessoa eu mandei para a primeira pessoa gramatical, verbo vir no pretérito perfeito simples, em vez de eu dizer eu vim, eu disse eu veio. Isso ficou na minha mente até hoje e depois o professor disse-me que não era eu veio, mas se diz eu vim, isso nunca vai sair na minha mente (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

No aprendizado de uma língua adicional é esperado que o/a aluno/a cometa algumas inadequações, porque está no processo de imersão na língua. No entanto, quando a gramática é o centro do ensino, o erro pode não ser visto como uma questão que faz parte de aprendizagem, nesse caso é algo normal, pois o foco é o domínio da regra, não a prática linguística. Assim, um erro pode traumatizar e frustrar um/a aluno/a.

A fala da interlocutora 3 exemplifica isso, ela não esqueceu a inadequação de colocar a terceira pessoa “ ele/ela veio” do pretérito perfeito no lugar da primeira pessoa “eu vim”: o que seria normal, passou a ser um problema. Ela tem o bissau-guineense como a língua materna, que não tem o mesmo paradigma verbal com o português, ou melhor, na sua primeira língua não há flexão verbal como em português. Essa diferença precisa ser considerada no processo de ensino do português nesse contexto. O enunciado dela também evidencia a necessidade de um ensino contextualizado da gramática, a partir da inserção dos enunciados concretos na sala de aula.

Para Bakhtin (2016, p. 22), [...], o estudo do enunciado como unidade da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e orações”. Nesse sentido, é o enunciado que tem a potencialidade de possibilitar ao/à aluno/a compreender o sistema linguístico, não as orações e as palavras descontextualizadas, porque elas não são as unidades reais da interação discursiva

como o enunciado. Então, o ensino baseado na gramática normativa impede o/a discente de imergir na língua, porque ele/ela se relaciona com a língua de uma forma abstrata, sem compreender o funcionamento das suas unidades. Esta fala seguinte demonstra a importância da existência das práticas linguísticas no aprendizado de uma língua adicional.

Eu era péssima até um certo ponto, nem mesmo até o sétimo ano, eu não tinha, eu não tinha grandes habilidades em comunicar. Mas com apoio daquele professor como eu disse, eu comecei a perceber importante, ele avaliava, acho que ele nunca fazia prova ou trabalho prático individual não sei o que, ele nunca fazia isso não, todas as aulas eram muito interativas, aquelas aulas discursivas sobre os contos, aqueles exercícios de completar os espaços brancos não é. Tudo isso começou a fazer-me apaixonar pela língua portuguesa (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

O/a aluno/a não está na escola para conhecer profundamente a mecânica de uma língua, mas, para aprender a língua e participar nas diferentes práticas discursivas em diversas esferas sociais. Por isso, ele/ela precisa ser colocado/a no contexto concreto do uso da língua em que a aula seria dialógica, dando-lhe oportunidade de praticar e interagir com o/a docente e os/as colegas, bem como podendo usá-la nos outros espaços sociais. No entanto, o ensino fincado na gramática normativa coloca a língua somente na dimensão do/a aprendiz, ou melhor, se ele/ela aprender as regras de uma maneira acurada, estará em condição de falar, sem considerar o contexto extraverbal e a existência do/a interlocutor/a.

Essa compreensão equivocada da linguagem se assemelha à do subjetivismo individualista, uma das duas tendências linguísticas criticadas pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016, Volochínov, 2018), segundo a qual a comunicação ocorre devido à capacidade cognitiva do falante, não pela sua inserção na sociedade, ou seja, a competência linguística é resultado da psique individual do sujeito, assim a língua não é vista como uma prática social situada e dialógica. Neste enunciado, a interlocutora 3 sublinha a importância de ser repensada a metodologia do ensino do português no contexto guineense.

Então eu não acho que essa seja a forma viável não é de, a forma como a gramática, a língua portuguesa é ensinada em, na Guiné-Bissau. Por isso é que, quer dizer, em um ano e três meses no curso de aperfeiçoamento nível completo, primeiro ao quinto nível (risos) e alguém estuda primeiro ano e vai até a universidade, sai e tem problema de comunicação, mas alguém vai o curso de aperfeiçoamento em um ano e três meses (risos), quer dizer, há uma mudança radical de zero a cento e oitenta o que aconteceu? É milagre? Não é milagre a metodologia está em causa (risos). Então a forma como a língua portuguesa é ensinada aqui (risos), na Guiné-Bissau não é, não é das melhores formas (risos) e não facilita a aprendizagem (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Essa interlocutora, após ter concluído o ensino secundário, fez curso de aperfeiçoamento durante um ano e três meses, primeiro a quinto nível, posteriormente foi selecionada para ser professora nessa escola. Diante disso, na percepção dela, em um ano e três meses nesse curso, um/a aluno/a consegue progredir consideravelmente no português, porém uma pessoa termina seu ciclo escolar, passa pelo ensino superior, mesmo assim continua tendo dificuldades na língua do ensino. Esse fato revela que no curso de aperfeiçoamento o foco é voltado para o aprendizado da língua, na função comunicativa da linguagem (Bakhtin, 2016), enquanto nas escolas a centralidade é na gramática, o que dificulta o aprendizado e a prática linguística.

O interlocutor 10 também achou muito incompreensível uma pessoa estudar 12 anos, mas mesmo assim, ter dificuldades na língua portuguesa:

Eu falo sempre com com estudantes, eu levo sempre temas que lhes suscitam falar. Então acho que nós devemos aaaaah revolucionar aaaaa forma como a língua portuguesa é ensinada. Vamos só ver um exemplo muito prático, huuuum alguém vai para para aprender o inglês dentro de um ano e três meses, eu fui aprender inglês, um ano e três meses e eu falava inglês sem problema nenhum, como muitos dos meus colegas também que foram ao Brasil... Então olhando só para isso, alguém estuda dentro de um ano e três meses, vai vai concluir aaaaa língua inglesa e fala, a semelhança de língua francesa também. As pessoas estudam aqui no centro cultural franco Bissau-Guiné, vão lá, um ano, dois anos já falam. Mas como é que nós estudamos dozeeee anos e nós continuamos a ter a mesma dificuldade? Porque lá as formas como eles ensinam e a forma como nós ensinamos aqui que são diferentes. Lá ensinam, a primeira coisa, vão te ensinar a cumprimentar: bom dia! Boa tarde! Olá! Como é que estas? Aqui não se ensina istooo. Porque nós partimos do pressuposto como o aluno sabe tudo isto e quando não sabe. Então acho que essa forma deve ser (risos) deve ser revolucionada. Lá ensinam até a forma como é que tu podes cumprimentar alguém, essas coisas assim e tudo maiiiis, essas coisas básicas, como se ensinam uma língua estrangeira, desde as coisas mais básicas até chegar as mais avançadas (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Esse enunciado demonstra que o português é ensinado no contexto guineense como se fosse a língua veicular no país, isto é, como se o/a aluno/a já tivesse imerso na língua antes de ingressar na escola, o que não procede. Enquanto deveria ser trabalhado como uma língua adicional, começando desde o básico: ensinar ao/a aluno/a até como se cumprimenta nessa língua, considerando uma situação concreta de uso da língua. O falante não nativo não tem conhecimento básico da língua, ou seja, desconhece a gramática constitutiva, o saber “internalizado por todo falante”, (Antunes, 2014, p. 57), que possibilita um falante nativo não produzir sentenças agramaticais na sua própria língua, mesmo se nunca fosse à escola. Por exemplo, é totalmente impossível um nativo do português dizer: “Maria ao foi mercado”, colocando o pronome definido depois do substantivo, mas isso pode acontecer com um não

nativo. Por isso, nosso interlocutor argumenta, neste enunciado seguinte, que no contexto guineense, o português deveria ser trabalhado como uma língua estrangeira, quer dizer, começar desde aquilo que é mais elementar para o mais avançado, a posição também defendida por Cá e Rúbio (2019).

Então nós devemos, nós devemos olhar muito bem a forma do ensino da língua portuguesa, nós devemos ensinar a língua portuguesa como uma língua estrangeira aqui em nosso contexto. Imagine só eu tenho a língua portuguesa como a minha terceira língua, o percurso é tão longo demais, em casa Mandinga, eeeh escola, em casa Mandinga, Mandinga para crioulo e crioulo para depois a língua portuguesa, o percurso é muito longo demais. Agora tu não podes ensinar-me a língua portuguesa como é ela é ensinada em Portugal, porque aquela criança nasce sabendo falar a língua portuguesa, não tem problema da oralidade a priori, eu tenho problema da oralidade porque eu não falo (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Esse interlocutor tem mandinga como língua materna, depois aprendeu o bissau-guineense (crioulo), teve contato com português quando ingressou no sistema escolar. Por isso, anunciou que o percurso até o português é muito longo. Então essa língua deveria ser ensinada para ele, considerando seu perfil linguístico, como um falante não nativo, e levar em conta também o contexto multilíngue em que ele vive. No entanto, o ensino dá prioridade às regras gramaticais, negando-lhe a prática linguística, como esta fala dele aponta:

Humm, eu, o meu tema da monografia é falar da oralidade não é por acaso. Na justificativa eu eu disse qualquer coisa como estas que passo a dizer: eu não tive oportunidade de de ver essas atividades ligadas à oralidade no liceu, eu não tive, não tive. Era gramática, gramática, apenas gramática, não tive e agora aaaah, eu vejo a outra forma de ensinar muito fácil a língua portuguesa.

Fala-se muito de questões dos livros, é verdade sim, que nós não temos muitos livros, mas se nós revolucionamos também essa forma de de ensino da língua portuguesa, mesmo com a escassez dos livros, nós podemos contornar aaaaa essa situação. Por isso eu priorizo a oralidade nas minhas aulas, não é por acaso eu selecionei o tema da oralidade, agora se me tiraram, se me tiraram esse tema, eu não tenho outro tema, porque eu eu sinto-me identificado com a oralidade, tendo em conta o meu passado eeee eu vi que falharam comigo. Agora eu quero eu quero ensinar isto às crianças (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

Seria desnecessário um/a aluno conhecer profundamente as regras gramaticais de uma língua e, no entanto, ser impotente para utilizá-las para atender suas necessidades comunicativas em diferentes práticas sociais. Diante disso, o/a docente do português no contexto guineense precisa compreender que embora essa língua seja oficial, todavia não é falada no dia a dia, assim é na escola que os/as alunos/as terão possibilidades de se relacionar com ela ativamente.

O ensino inadequado do português lhe provocou o interesse em formar nele, como podemos observar neste enunciado:

P- Além dessa dimensão pessoal de ser docente, tinha outra preocupação, por exemplo, pedagógica que levou você a ter interesse de ser docente?

I-Sim, sim, sim, acho que sim, sim, porque olha o nosso professor, o nosso professor da da, o nosso professor da língua portuguesa aaaaah não foi nada motivador, por exemplo, do sétimo ao décimo primeiro, não foi nada motivador, não foi nada motivador para mim, pronto. Eu vi a forma também como se ensinava, euuuuu até pensava que a língua portuguesa não tinha muita coisa, é assim que eu pensava, eu até pensava que a língua portuguesa era só emissor e receptor eeee era verbo. Euuu até pensava que era essas coisas assim simples, assim que eu pensava, mas afinal a língua portuguesa é um mundo (risos) é o mundo, só que aquele nosso professor estava limitado (A entrevista com o Interlocutor 10, 07/02/2024).

O ensino pautado na estrutura linguística pode contribuir para o/a estudante ter uma compreensão distorcida da língua, principalmente apartá-lo/la das infinitas riquezas que uma língua carrega. A língua é o mundo, como o próprio o interlocutor 10 ressaltou, que não cabe em nenhum compêndio gramatical. Portanto, o foco do ensino deveria recair na língua, não na gramática normativa, isso não significa negar o ensino da gramática, mas ela precisa ser trabalhada de um modo contextualizado (Antunes, 2014) e para além da gramática (Antunes, 2007). Porque no entendimento da autora, "...a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos. Daí que, em um programa de ensino de línguas, deve constar mais que uma série de itens de gramática" (Antunes, 2007, p. 52).

O interlocutor 9 também comentou a centralidade do ensino da língua portuguesa em uma dimensão estrutural:

P- Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar.

I-Bom, bem as práticas de leituras que eu fazia, sobretudo nos liceus era maaiiis, para mim, não é uma, tipo uma leitura que o professor recomenda aos alunos, mas é mais a leitura que eu fazia não tem nada a ver quase com a leitura literária. Mas essa leitura de uma leitura obrigatória em que a pessoa tem que ler para uma prova, mais nesse contexto (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

No liceu, ele lia somente os conteúdos das disciplinas com a finalidade de fazer um determinado exame, não uma leitura recomendada, ou seja, os/as professores/as não orientavam a leitura dos livros literários. Esse fato demonstra como o ensino é pautado na gramática, então todo o tempo é destinado para ensinar suas regras e outros conceitos estruturais, não sobra

tempo para criar algo diferente em que entra a leitura da literatura. Essa situação dificulta a imersão dos/das estudantes na língua do ensino, que não é a primeira língua deles/as. Nesta fala, explicitou a centralidade dada a dimensão estrutural da língua:

Eeee também quase o que eu via era os conceitos, os conceitos das obras literárias, por exemplo, romance, conto eu sabia disso, mas só pela, não sei pela definição ou como, dava só o que é romance? Romance é tal tal, o que é conto? Conto é tal, mas nunca professor aaaah levou um texto para sala de aula mostrando que esta aqui que é conto, esta aqui que é o romance. Então, a partir de agora vocês vão fazer uma leitura e depois vão explicar o que perceberam sobre a leitura ou para trabalharmos em conjunto com o professor, nunca, nunca isso aconteceu comigo antes (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/02/2024).

A preocupação do ensino na estrutura é para o/a aluno/a conhecer o conceito do objeto do aprendizado, em vez de levá-lo/la a ter uma experiência concreta com esse objeto. É mais importante ler um romance do que saber o que é um romance. Isso também vale para qualquer gênero do discurso, pois um gênero não é algo convencional, mas é um acontecimento real, não tem uma mãe, não foi criado artificialmente pelo um indivíduo, porque surge em uma sociedade organizada para atender a uma demanda discursiva em um campo da atividade humana (Bakhtin, 2016). Nesta fala, reforçou a centralidade dada ao ensino do sistema linguístico:

Eu passei também por isso, passei por isso. Eu não sabia o que era debate, eu não sabia o que era a entrevista, eu não sabia o que, quer dizer, essa interação dentro de sala de aula. O professor entrava na sala vai falar, por exemplo, do pronome, pronome é tal, tal, tal ou preposição é tal, tal, tal, aqui nós temos a preposição, quer dizer, vai fazer um quadro assim colocando várias preposições: como, de... dava, acaba aula e vai embora. Mesmo essas preposições não vinham aaaah, por exemplo, dentro de um contexto, do texto, dão só uma lista assim solta de, de preposições e há uma parte, não me lembro como se chama, por exemplo, locuções prepositivas, vai também desenhar um outro quadro, locução prepositiva perto de, abaixo de. Então nós memorizávamos essas coisas, mas para pôr em prática, não conseguíamos, não conseguíamos por isso em prática (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

Como já apontamos, o ensino de uma língua adicional precisa colocar o/a aluno/a nas práticas discursivas. Nosso interlocutor mencionou duas práticas linguísticas: o debate e a entrevista, nessas situações o/a aluno/a participará em um ambiente real do uso da língua. No entanto, quando o foco é sobre as nomenclaturas gramaticais, ele/ela não se relaciona de uma maneira efetiva com a língua, assim o desafio de aprendizagem se torna muito complicado e fora do contexto da imersão, a situação é mais agravante.

Essa é a posição defendida por Almeida Filho (1998), ao advogar que o ensino da língua priorize a dimensão comunicativa, não a gramática normativa em que o/a aluno é levado/a a compreender exhaustivamente as partes constituintes do sistema linguístico e colocando em

segundo plano suas funcionalidades, estas, às vezes, nem são tratadas. Nesse sentido, o ensino comunicativo, para ele, é aquele que enxerga o/ a estudante como um sujeito real e inserido/a em um contexto de formação na língua adicional, ou melhor, o aprendizado de qualquer língua representa uma prática formativa. Quando se fala do ensino de uma língua oficial, essa relevância formativa se torna imperativa, já que ela tem um papel fundamental na esfera pública. O interlocutor 9, como a maioria dos/as nossos/as interlocutores/as, também passou em um curso de aperfeiçoamento de língua portuguesa, após concluir o ensino secundário. Relatou sua experiência nesse curso neste enunciado:

Eu vim a conhecer muitas coisas graças a Ajaf, porque ali também mandavam o aluno ler, quando o aluno lê, vai ficar à frente dos colegas e explicar o que é que leu, o que é que leu. Então só a partir dessa data e até chegar a Tchico Té, que eu vim a perceber que no ensino aprendizagem da língua deve haver também a interação, permitir com que os alunos falem, não só o professor a dominar toda a aula, depois acaba vai embora. Outro dia, vem, vai introduzir outro capítulo se é de substantivo, hoje, nós vamos falar de substantivo, substantivos são os nomes com que designamos pessoas, objetos, não sei o que, vai escrever tudo isso. Nós temos classificação dos substantivos: substantivos comuns, substantivos, quer dizer, o aluno ficava só a receber, só a receber, eu nunca tive isso desde que comecei primeira classe até décimo segundo ano, nunca, nunca fiz, envolvi num debate, numa entrevista assim, nunca nunca nunca (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

O depoimento dele mostrou que na escola de aperfeiçoamento do português há práticas linguísticas, como ele mesmo mencionou a prática de leitura, por exemplo, ficar à frente na sala para ler e depois explicar para os/as colegas. Assim, o/a aluno/a é colocado/a em uma prática linguística, não em uma posição de passividade para receber os conceitos gramaticais transmitidos pelo/a professor/a. Eu também, em 2013, passei por essa escola de aperfeiçoamento, na altura funcionava no Centro cultural português de Bissau, depois de eu ter concluído o ensino secundário, primeiro e segundo nível, durante seis meses, essa experiência foi determinante para minha aprovação na Unilab.

Widdowson (1991) é o outro estudioso que criticou o ensino da língua pautado no sistema linguístico, pois essa abordagem pode retardar o uso linguístico, o principal propósito de aprendizado de uma língua. Ele não nega a importância de ensinar as regras gramaticais, porém deveriam ser ensinadas para possibilitar o uso da língua. Conforme o autor, trabalhar só as regras sem considerar a prática linguística, seria inútil, porque é insuficiente para permitir ao/à aluno/a participar ativamente em uma prática discursiva. O conhecimento das regras é

importante, mas por si só não resolve as necessidades comunicativas do/da discente, entendimento também compartilhado por Antunes (2007, 2014).

Por sua vez, o interlocutor 4, professor em uma escola de aperfeiçoamento do português em Bissau e em uma escola privada, também comentou sua experiência sobre o ensino do português.

P- Você trabalha numa escola de aperfeiçoamento?

I- Sim.

P- Não dá nas outras escolas?

I-Eu dou na outra escola, já mais com o nível de quinto ano. Mas, por exemplo, eu terminei um nível na sexta-feira, eu iniciei o outro, esta manhã e esta noite eu vou também iniciar o outro. Mas tu vais encontrar ainda um nível muito baixo de fluência da língua portuguesa, porque as escolas não ensinam a língua portuguesa, as escolas ensinam mais a parte superficial da língua portuguesa, não, quer dizer, não dão oportunidade ao aluno a falar a língua portuguesa, que é o mais essencial, porque os conhecimentos são praticados, o conhecimento como disse um boato chinês de que o conhecimento é um boato, quer dizer, um provérbio chinês, o provérbio disse de que o conhecimento é um boato até ser posto em prática, lá é um conhecimento. Eu não posso saber, dizer, eu não posso dizer assim eu sei pintar sem as pessoas me vissem a pintar, devem ver E. a pintar, aaah essa pessoa tem conhecimento e sabe fazer esse trabalho, então essas coisas sempre atrapalham, então com o decorrer do tempo, isso também pode ajudar (A entrevista com o Interlocutor 4, 05/02/2024).

O nosso interlocutor compreendeu claramente que o ensino focado na estrutura linguística não é o ensino da língua, por isso, afirmou que as escolas não ensinam a língua, que é muito maior que sua parte superficial, nesse caso, a gramática normativa. Nas escolas os/as alunos/as não estão inseridos/as nas situações reais da prática linguística, o que seria muito relevante no contexto multilíngue guineense, considerando o português não é uma língua veicular. Então só terão relação com essa língua no ambiente escolar, principalmente dentro de sala de aula, assim esse espaço deveria funcionar como um laboratório de aprendizagem da língua. É nessa ótica que Antunes (2014) defende o ensino contextualizado da gramática, aquele que foca no uso linguístico, não no conhecimento da regra de uma maneira isolada. Neste enunciado também do interlocutor anterior, reforçou sua preocupação com o ensino da língua que gira somente em torno da gramática.

P-Há alguma coisa que você queira comentar que não perguntei você nessa entrevista, que acha que é necessário comentar em relação a nossa discussão que estamos tendo aqui.

I-Bom, uma coisa que eu quero, pelo menos, aqui comentar é a forma mais como as pessoas aaah, aaah ensinam a língua portuguesa. Então na minha

perspectiva deve-se mudar essa questão de ensinar rigorosamente as regras gramaticais, os professores apetrecham mais os alunos, quando você diz um aluno, por exemplo, disse assim conjugue tal verbo, conjuga, facilmente vai conjugar, agora fala e coloque o verbo, que tu mesmo conjugaste, conjugaste a bocado no seu contexto, não vai conseguir. Então a forma deve mudar, nesse caso acabar com essa hegemonia de a gramática ser centro de aula, dar mais as questões para os alunos aprenderem, ou seja, fazer um ensino da língua portuguesa com as tarefas, dar tarefas aos alunos, um trabalho de grupo para discutirem, um trabalho de apresentação ok (A entrevista com Interlocutor 4, 05/02/2024).

A língua é uma prática social, ninguém fala sozinho, nem falamos apenas para falar, quer dizer, qualquer uso da língua é feito em um contexto em que existe, inerentemente, um interlocutor, coautor do enunciado (Bakhtin, 2016). Por isso, os estudiosos/as das línguas adicionais defendem o ensino pautado nos materiais autênticos (Leffa, 2007, Andrighetti; Schoffen, 2012, Santos; Baumvol, 2012, Selan, 2013, Ferreira, 2013, Teixeira, 2013) que proporcionam aos/às discentes vivenciar a língua como uma prática social, não se relacionar com ela como um objeto fechado em si e que não se orienta para o contexto extraverbal (Bakhtin, 2016, Volochinov, 2018).

De outro modo, na perspectiva bakhtiniana toda a prática linguística é provida do contexto, este é o elemento constitutivo da língua. Por conta disso, Andrighetti e Schoffen (2012) defenderam a indissociabilidade entre a língua e cultura no ensino do português aos falantes não nativos, porque os/as discentes durante uma prática linguística não mobilizarão somente os léxicos e as estruturas do sistema linguístico, também precisam compreender como os discursos são constituídos e compartilhados em diferentes esferas comunicativas. Assim sendo, o domínio somente das regras gramaticais se torna insuficiente para permitir a participação ativa em uma prática discursiva. Considerando a perspectiva bakhtiniana, as autoras ressaltaram a importância de o ensino da língua partir dos gêneros do discurso:

[...] entendemos ser necessário que esse ensino leve em consideração os gêneros do discurso nos quais os textos utilizados em sala de aula estão inseridos e as relações culturais expressas através deles. O trabalho com gêneros discursivos na prática pedagógica de línguas adicionais oportuniza a reflexão sobre o uso da linguagem como algo social a partir de materiais didáticos que levem em conta a relação dialógica da prática social e o contexto em que ela se estabelece, e como essa reflexão pode auxiliar os alunos na aprendizagem da língua na medida em que colabora para que eles relacionem sempre formas linguísticas ao seu uso situado (Andrighetti; Schoffen, 2012, p. 24).

Os gêneros do discurso, como manifestações autênticas do uso da linguagem, possibilitarão um/a aprendiz compreender a funcionalidade da língua, sobretudo entender que

toda prática comunicativa é concreta, é feita em relação ao outro. A não separação entre a língua e a cultura, defendida pelas autoras, no contexto guineense precisa ser trabalhada focando na cultura guineense, pois nessa realidade o português tem sua própria configuração, como Couto e Embaló (2010) e Có (2022) já apontaram. Nesse sentido, é fundamental dar prioridade aos gêneros do discurso local, escritos pelos/as guineenses, porque trazem marcas da variedade do português guineense. Essa escolha pode permitir que os/as alunos/as estejam mais à vontade nas aulas. Como desdobramento dessa seção, na seguinte discutimos como o ensino centralizado na gramática normativa impacta negativamente no trabalho com o texto literário na sala de aula.

11.3 A IMPLICAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL DA GRAMÁTICA NO USO DO TEXTO LITERÁRIO

Como foi referenciado no capítulo metodológico, a disciplina didática em língua portuguesa II, uma das cadeiras em que fizemos a observação participante, está estruturada em duas partes. Na primeira, acontecem as aulas sobre o ensino da língua portuguesa na Tchico Té. Na segunda, os/as professores/as em formação fazem a prática pedagógica/estágio docente em português nas escolas guineenses.

No ano letivo 2023/2024, na primeira, o professor formador propôs como uma etapa avaliativa a aula prática, cada professor/a em formação deveria selecionar um conteúdo do programa do ensino básico ou secundário e ministrar uma aula por vinte minutos, os/as colegas fariam o papel dos/das alunos/as do ensino básico ou secundário. Durante minha observação participante, tive a oportunidade de assistir a algumas dessas aulas. Nesta seção, trazemos dois relatos delas em que os textos literários foram usados para refletir como o ensino da língua, na perspectiva normativa, obscurece um verdadeiro trabalho com o texto literário.

O interlocutor 21 na sua aula prática em 25/02/2024, trabalhou a classificação das palavras quanto à sílaba tônica, conteúdo da décima classe⁵⁶. Conforme ele, em relação à posição da sílaba tônica: as palavras são classificadas em agudas (oxítonas), graves (paroxítonas) e esdrúxulas (proparoxítonas), depois passou a definir uma a uma. Palavras agudas são aquelas em que a última sílaba é tônica, exemplificou com a palavra: **café** e ressaltou que todas as palavras agudas terminadas em **a/as**, **e/es**, **o/os** e **em/ens** são acentuadas, é por isso que o vocábulo **café** deve ser acentuado.

⁵⁶ Equivalente ao primeiro ano do ensino médio brasileiro

Enquanto as palavras graves são aquelas em que a sílaba tónica é a penúltima, exemplificou com a palavra **agradável**, desta vez não apresentou a regra que orienta acentuação dessa palavra. Um colega, fazendo o papel do aluno da educação básica, interrompeu e perguntou: “professor, por que algumas palavras graves não são acentuadas?” O professor rebateu: “nem todas as palavras graves são acentuadas”, porém sem explicar o motivo.

Depois definiu as palavras esdrúxulas como aquelas em que a sílaba tónica é a antepenúltima, colocou a palavra **matemática** como exemplo. Em seguida explicou que todas as palavras esdrúxulas são acentuadas. Após esse momento dividiu a turma em três grupos e passou este exercício elaborado a partir da narrativa “A lebre, o elefante e o hipopótamo”, uma fábula guineense registrada por Benjamin Pinto Bull:

Imagem 16-O exercício elaborado pelo interlocutor 21.

Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica

	Acento tónico	Exemplos
Agudas	Recai na última sílaba da palavra	Café, farol, caracol, rapaz, amor, professor
Graves	Recai na penúltima sílaba da palavra	Escola, casa, caneta, automóvel,
Esdrúxulas	Recai na antepenúltima sílaba da palavra	Música, secretária, égua

Obs.: Todas as palavras esdrúxulas são acentuadas graficamente.

Exercício de aplicação

A Lebre, o elefante e o hipopótamo

Certo dia, na época das chuvas, a **lebre** resolveu ir dar um passeio pela mata. A lebre encontra o elefante e desafia-o, dizendo-lhe que é mais forte do que ele. Para o provar, diz-lhe que vai buscar uma **corda** para eles puxarem. Embora subestimasse o **corpito** da lebre, o elefante aceitou.

Em seguida, a lebre vai ter com o **hipopótamo**, na margem do rio. Desafia-o **também**, dizendo que é mais forte do que ele. O hipopótamo olhou também para a lebre com desprezo, **mas** aceitou o desafio.

A lebre vai logo buscar uma corda comprida, **dá** uma ponta a cada um, com instruções para puxar, quando ela começar a esticar...

Conto tradicional guineense, Benjamin Pinto Bull

In O Crioulo da Guiné-Bissau

Filosofia e Sabedoria

Retira do texto as palavras negritadas e coloca-as nos respetivos quadros.

Agudas	Graves	Esdrúxulas

Fonte: interlocutor 21.

Passados alguns minutos, pediu a um grupo que informasse a resposta em relação às palavras agudas, o grupo informou corretamente. O professor perguntou: “por que escolheram estas palavras como agudas?” Uma aluna desse grupo afirmou: “professor, é devido a acento”. No sentido de aprofundar a resposta, o professor rebateu: “escolheram **mas, mas, mas** não foi acentuada?” Outra aluna desse mesmo grupo argumentou: “refere-se à tonicidade da sílaba, não o acento”. O professor demonstrou ter gostado da resposta, com um sorriso largo. Seguiu, perguntou outro grupo quais são as palavras que colocaram na coluna das palavras graves, o grupo deu a resposta sem nenhuma dificuldade. Passou para outro grupo, perguntando também

as palavras que colocaram na coluna das palavras esdrúxulas, também resolveram a questão de uma maneira correta.

A aula do interlocutor 21 é descontextualizada, o centro é conceito, não na prática linguística, recorreu apenas às unidades do sistema linguístico, nesse caso, as palavras, para exemplificar o conteúdo abordado. Essa opção pedagógica é insuficiente para possibilitar ao/a aluno/a a prática linguística, ou melhor, levá-lo/la a participar competentemente em uma prática discursiva, porque ele/ela não relaciona com a linguagem, mas lida só com as unidades do sistema da língua de uma forma isolada.

Para Bakhtin (2016, p. 28), “... o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. Esse argumento mostra que não existe o ensino da língua quando tudo é centralizado nas palavras e nas orações, as unidades da língua, que são vazias dos discursos, estes apenas são expressos nos enunciados reais. Além do mais, a dimensão do falante e seu interlocutor é anulada, ou seja, o/a aprendiz não tem uma referência linguística, assim ele/ela enfrentará as dificuldades para tomar a palavra na língua-alvo.

O texto “A lebre, o hipopótamo e o elefante” só apareceu no exercício, nesse caso, para os/as alunos/as retirassem as palavras agudas, graves e esdrúxulas, por isso, ele não teve cuidado de lê-lo e discuti-lo com a turma. Então, esse gênero do discurso não foi usado com a finalidade de possibilitar a prática linguística, mas, ele somente pretende aferir se os/as discentes pegaram a classificação das palavras quanto à sílaba tônica, o conhecimento que não implica automaticamente que eles/elas poderiam usá-lo em uma produção textual.

Além do mais, a maneira como essa narrativa foi inserida na aula nos revela que não houve a preocupação com o letramento literário do/a aluno/a, ou melhor, a intenção não é “ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (Cosson, 2018, p. 48), sobretudo sua capacidade imaginativa. Nesse sentido, conclui-se que esse texto foi usado somente para trabalhar os conceitos gramaticais.

Por sua vez, o interlocutor 9, um dos nossos entrevistados, na sua aula prática em 25/01/2024, abordou a fábula, o conteúdo de nona classe⁵⁷, o último ano do ensino básico⁵⁸ guineense. Começou a aula demonstrando a necessidade de participação de todos, sobretudo a colaboração para que houvesse uma boa aula. Depois simulou a chamada, chamou algumas

⁵⁷ Equivalente ao nono ano do ensino fundamental brasileiro.

⁵⁸ O ensino básico guineense é equivalente ao ensino fundamental brasileiro.

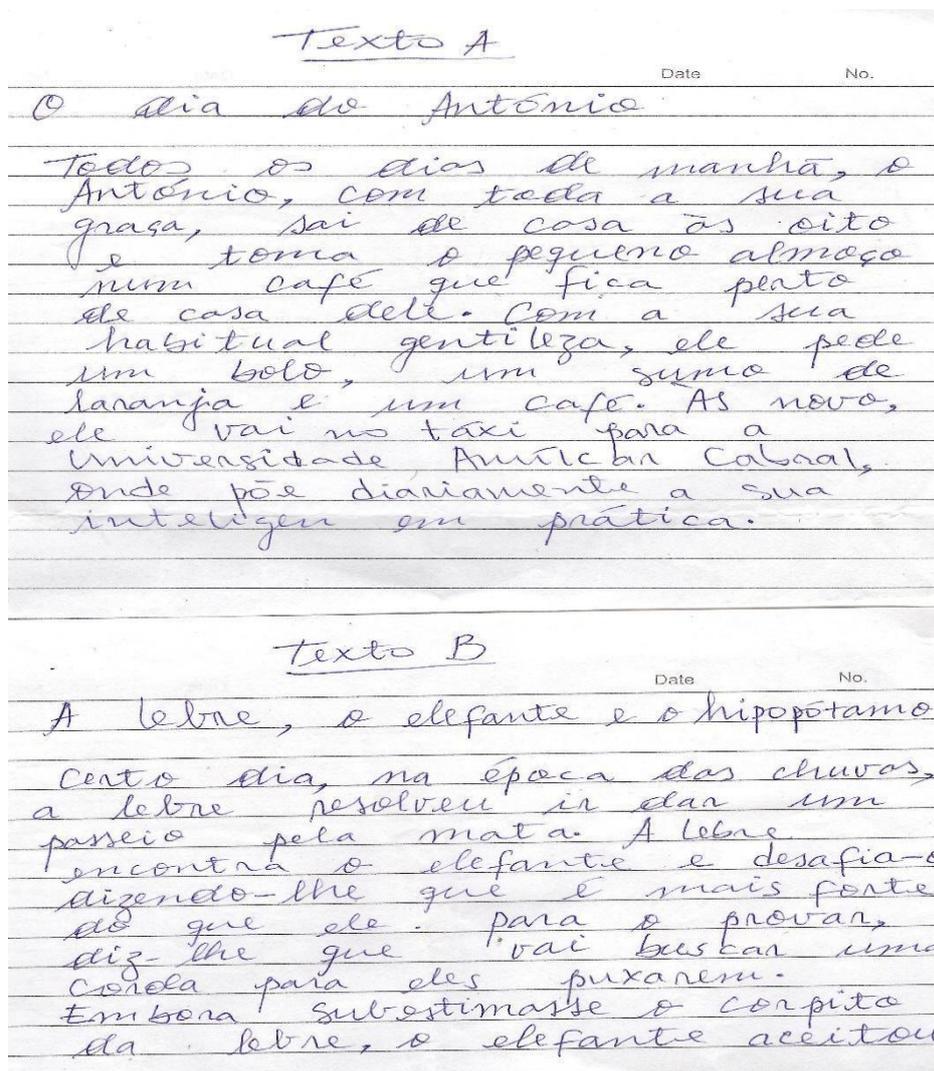
alunas. Um aluno disse: “professor, você não me chamou”, brincando, uma aluna rebateu: “você não fez matrícula, você é um assistente⁵⁹”- rindo, ele argumentou, “eu já regularizei minha matrícula”. O professor em formação, que está ministrando a aula, afirmou: “a direção da escola ainda não lançou seu nome na lista de presença”, praticamente toda sala riu, inclusive o professor formador e eu também.

Após esse momento, o professor anunciou o conteúdo da aula, o gênero literário fábula, perguntou quem tem uma fábula para contar. A interlocutora 3, uma das nossas entrevistadas, levantou a mão, contou a história do Cão e o Macaco, uma fábula guineense. Depois o interlocutor 10, também um dos nossos entrevistados, contou a história de Lobo e Lebre, a outra fábula guineense.

Em seguida, o professor em formação, que está conduzindo a aula, definiu a fábula como uma narrativa em que os animais se comportam como os seres humanos. Depois, em síntese, contextualizou o surgimento da fábula desde Esopo até sua popularização por Jean de La Fontaine. Ainda escreveu no quadro as características desse gênero: “uma fábula é geralmente uma narrativa curta; tem um tempo; tem um espaço; um número reduzido de personagens e contém uma moral”. Depois desse momento, dividiu a turma em dois grupos e entregou a cada grupo estas duas histórias para lerem e identificarem qual era uma fábula:

⁵⁹ Assistente é um/a aluno/a que perdeu período regular das matrículas, mas é dado/a possibilidade de assistir às aulas até regularizar sua situação.

Imagem 17-Exemplo da fábula e do conto



Fonte: interlocutor 9.

Passados alguns minutos, pediu para que o primeiro grupo informasse o texto identificado como uma fábula, uma aluna, como porta-voz do grupo, disse-lhe que é o texto B. Ele perguntou se outro grupo concorda com o primeiro, um aluno afirmou que concordam, é o texto B, é uma fábula porque os personagens são animais que se comportam como os seres humanos, já o texto A seria um conto porque não tem personagens animais.

Um aluno do segundo grupo não ficou convencido com essa explicação, indagou: “professor, em uma fábula podemos ter somente os animais como personagens?” O professor rematou: “sim”. Um colega reforçou essa pergunta: “em uma fábula os personagens são animais? E o conto?” O professor respondeu: “no conto, os personagens têm nomes humanos, por exemplo, Aliu, Mariama”. A explicação do professor em formação, o interlocutor 9, é fundamentada no texto A, que é o conto, o personagem chama-se António. Um aluno disse: “até agora, estou tendo a dúvida. Porque já li muitos contos em que aparecem os personagens

animais, por exemplo, os contos de fadas”. O professor reformulou sua explicação: “até podem aparecer os animais nos contos, mas nessas histórias os seres humanos que são protagonistas das ações”. Logo o professor formador lhe sinalizou que o tempo dele já tinha esgotado, assim terminou a sua aula.

Essa discussão sobre o que é uma fábula que surgiu na aula corrobora com a definição de Bakhtin (2016) sobre o gênero do discurso, quando afirma que, este é relativamente estável. No entanto, o professor em formação apresentou a fábula e o conto como narrativas estanques, estáveis. Uma fábula é um gênero que tem apenas personagens animais, enquanto em um conto os personagens são os seres humanos. Essa suposta estabilidade desses gêneros em relação aos personagens gerou a incompreensão, que não foi solucionada nessa aula, nos/as professores/as em formação que faziam o papel dos/as alunos/as da escola básica. Essa situação mostra a importância do conceito de um gênero ser construído coletivamente com a turma a partir da leitura e discussão de um exemplar ou mais.

Entretanto, como ficou evidente, a aula do interlocutor 9 focou no conceito de fábula, nas suas características, não na sua funcionalidade nem foi abordada sua dimensão de fabulação: a linguagem e a estética literária não foram trabalhadas. Depois dessa aula, os/as alunos/as podem fixar o conceito da fábula, mas não compreenderão a demanda discursiva que esse gênero visava proporcionar ao leitor, o que seria fundamental para a formação leitora deles/as, assim, o gênero não foi visto como um ato responsivo-dialógico (Bakhtin, 2016).

Por exemplo, não foi feita a leitura coletiva da fábula e, conseqüentemente, sua interpretação, o que seria relevante para a compreensão do propósito comunicativo desse gênero. Os textos A e B só apareceram na atividade enquanto poderiam ser ponto de partida da aula. Ele até iniciou a aula pedindo que quem tivesse uma fábula, pudesse contá-la e uma aluna e um aluno contaram. Entretanto, só ficou nisso, não aproveitou essas fábulas para gerar a discussão sobre esse gênero, um gênero que circula densamente no contexto guineense.

Em síntese, essas duas aulas focam no conceito, os textos literários utilizados só apareceram no momento da atividade. Esse fato mostra que não são usados para inserir os/as alunos/as em uma prática linguística concreta, o que seria muito importante no contexto em que o português é língua oficial, mas não é veicular. Essa abordagem além de negar ao/à aluno/a o direito de degustar a estética e a linguagem literária, contribui para que ele/ela tenha a compreensão equivocada e rasa da linguagem, como o interlocutor 10 apontou na seção anterior que ele desconhecia que a língua é um mundo. Por fim, considerando que só têm vinte minutos para ministrar suas aulas, isso pode ter influenciado no planejamento e na execução das suas

aulas. Na seção seguinte, discutimos os desafios de ser professor/a do português no contexto multilíngue guineense.

11. 4 “PURSUR KA NTINDI NADA” (PROFESSORA, NÃO ENTENDI NADA): OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR/A DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE

Alguns enunciados dos/as nossos/as interlocutores/as construídos na entrevista semiestruturada apontam para três principais desafios do/a professor/a da língua portuguesa no contexto multilíngue guineense, a realidade em que ela não é a língua do cotidiano. O primeiro é a manutenção do fluxo interativo com os/as alunos/as nas aulas do português, pois não são nativos desse idioma. Esse primeiro desafio pode ter relação com o segundo que é o preconceito linguístico, alimentado pelo ensino pautado na gramática normativa que foca no certo e no errado. O terceiro é a dificuldade de encontrar os materiais adequados para se trabalhar no contexto guineense. Esses desafios revelam a urgência de se pensar uma política linguística conforme a situação da língua do ensino, português, e o contexto multilíngue guineense devido à relevância da língua no processo da formação humana. Neste enunciado, a interlocutora 7 relatou o desafio comunicativo que enfrentou na sua prática docente.

Então, a dificuldade é enorme, tu vais explicar até chegar ao fim. Têm alunos que vão dizer “pursur i ka ntindi nada” – professor não entendi nada- “i ka obi nan nada ki bu fala”-não escutei nada que disse. Então, é complicado (riu alto), é muito complicado, a dificuldade é enorme (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

Esse enunciado aponta que o português não possibilita a interação de uma forma efetiva na sala de aula, porque os/as alunos/as não têm uma fluência linguística que lhes permite acompanhar as explicações dos conteúdos escolares, o que pode dificultar seus aprendizados. Por isso, nesse contexto é importante desde o ensino pré-escolar inserir as crianças nas práticas concretas de uso da linguagem, visando acelerar suas imersões nessa língua. Nesta fala seguinte, explicitou que a dificuldade de ser professor/a do português no contexto multilíngue guineense se assenta na pouca inserção dessa língua no contexto social.

São muitos desafios, porque trabalhar como docente da língua portuguesa não é fácil. Primeiro que temos a escassez da língua, não utilizamos a língua frequentemente no nosso contexto, só na escola. Então, nós devemos ser, eu vou dizer, eu estou a tentar criar as estratégias para quando eu sair daqui continuar com aquilo que já estava a fazer. Então para que nós trabalhássemos a língua portuguesa, devemos primeiro explicar qual é a importância dessa

língua, porque nós devemos utilizar a língua portuguesa. Então quando tem essa sensibilização, do porquê da língua portuguesa, ali as crianças nas quais vamos encontrar na escola, vão se apaixonar e quando se apaixonam têm vontade, vão aprender (A entrevista com a Interlocutora 7, 29/02/2024).

Como o português não é língua veicular, os/as alunos/as carecem da prática linguística que lhes permite alcançar a fluência nessa língua. Essa realidade dificulta o trabalho do/a professor/a, pois seus/suas discentes não conseguem interagir e contribuir na aula. É nesse contexto que ela ressaltou a importância da existência de campanhas de sensibilização em que os/as alunos/as serão informados/as sobre a importância de falar português no contexto guineense.

Sua fala mostra explicitamente que os/as estudantes não se comunicam na língua do ensino devido à falta de paixão. Assim sendo, é fundamental imprimir esforços para que possam construir afeto em relação a ela. No entanto, uma campanha de sensibilização não é suficiente para levar um indivíduo a se interessar e interagir em uma língua, porque a língua é uma prática social, quer dizer, toda a interação discursiva se dá em relação ao outro e a palavra é orientada socialmente (Bakhtin, 2016, Volochinov, 2018). Nesse sentido, se não existirem práticas linguísticas atreladas às práticas sociais e culturais, será impossível uma pessoa imergir e manter sua comunicação do dia a dia em uma determinada língua. De outro modo, o enunciado, como a unidade real da interação discursiva, se constitui na perspectiva de duas pessoas situadas socialmente, assim a interação humana é constitutivamente dialógica (Bakhtin, 2016, Volochinov, 2018).

O interlocutor 2 também revelou a limitação do português para funcionar como a única língua do ensino na realidade guineense:

Eu lembro-me sobre essa questão do crioulo, às vezes, explico dentro de sala de aula em português, até ontem, explico em português, mas paro aula em português e volto para explicar em crioulo e eles dizem sim, sim, sim agora nós entendemos, aí vê a importância do ensino multilíngue em nosso país (A entrevista com o Interlocutor 2, 06/02/2024).

Esse enunciado demonstra que a decisão de adotar o português como uma língua de ensino já é por si só um grande desafio para docentes dessa língua na Guiné-Bissau, considerando que os/as alunos/as só começam a aprendê-lo na escola, o que acontece no ponto de vista normativo, a partir de seis anos, a idade em que uma criança guineense ingressa no sistema escolar. Entretanto, nesse contexto muitas crianças começam suas trajetórias escolares acima dessa idade (Guiné-Bissau, 2017). O debate sobre a língua do ensino na Guiné-Bissau

remonta desde os primórdios da independência, como podemos verificar a partir desta fala de Mário Cabral, o primeiro Ministro da educação da Guiné-Bissau, que consta em Freire e Guimarães (2021):

Tínhamos uma pequena equipe que foi trabalhando, mas os primeiros embates começaram por ser pela língua. Por que nós, a alfabetização, estávamos a fazê-la em português. Além de ser uma língua desconhecida pela grande maioria da população, as pessoas não entendiam muito bem a razão. Lembro-me de que, uma vez, me disseram: ‘mas, afinal, os colonialistas estiveram cá quinhentos anos e não nos fizeram aprender a língua deles. Como é que agora o PAIGC, que lutou contra o colonialismo, vai-nos ensinar o português!’. Eu disse: ‘olha, é tão simples como isso: eu sou agrônomo. Estamos a tentar melhorar a nossa agricultura. Nós temos que recorrer a instrumentos, sementes melhoradas, adubos etc., mas também vamos recorrer a tratores. Não fomos nós que inventamos o trator. Nós vamos utilizá-lo para abrir os caminhos do desenvolvimento. Ora, a alfabetização é isso mesmo. As nossas línguas são muitas, uma trintena, e não temos a capacidade de fazer a alfabetização em todas as línguas. Vamos utilizar o português. Se calhar, vamos utilizar o crioulo, que é uma língua falada por mais ou menos 80% da população’. (Mário Cabral em Freire; Guimarães, 2021, p. 174-175).

No início do discurso do Mário Cabral, que não consta nesta citação, ele comentou que a Guiné-Bissau tomou a independência com 93,7% de analfabetos, o que compromete o desenvolvimento do país, assim era urgente reduzir drasticamente essa porcentagem. Entretanto, havia várias dificuldades, como a falta dos recursos humanos para encarar esse problema. É nesse quadro que Paulo Freire foi convidado para ser uma referência intelectual desse processo. Na citação acima, percebemos que a escolha do português é devido às línguas nativas guineenses, principalmente as étnicas, não terem sistema de escrita. Além do mais, não havia como o estado conduzir a alfabetização em todas elas. Por isso, mesmo sendo incompreensível e contraditório, o português foi usado a partida, posteriormente o bissau-guineense (crioulo) poderia também desempenhar esse papel.

Este enunciado do interlocutor 4 evidencia também a não inserção do português no contexto social tem impacto no processo de ensino dessa língua no país:

Eu noto uma coisa quando me encontro com os meus alunos na rua, na toca-toca⁶⁰. Ao falar português com eles, na toca-toca e nos lugares públicos, sentem-se ainda um pouco, um bocado de, de complexidade, às vezes, não falam no sentido de tu continuares mais a falar, a conversa. Falam e lhe respondem de forma limitada, para encurtar a conversa, para que todo mundo fique calado. Agora, se você mudar só idioma, aí essa pessoa começa logo a falar. Então essa é a segunda questão para mim (A entrevista com o Interlocutor 4, 05/02/2024).

⁶⁰ O popular transporte urbano de Bissau

A questão dos/as alunos/as não se sentirem confortáveis para se comunicarem em português fora da escola aponta implicitamente para o entendimento da língua como um sistema pronto que deve ser usado de uma forma correta, caso contrário correm risco de enfrentar o preconceito linguístico, uma prática comum no contexto guineense, considerando minha experiência.

Podemos exemplificar esse fenômeno com este evento que aconteceu em 2019. Uma badjuda (menina) guineense gravou um vídeo em português e publicou na sua conta do facebook. Ela foi martelada tanto porque não falou corretamente o português, sobretudo por ela ter repetido bastante “tás a ver” ao longo da sua fala, até um artista cantou uma música para ridicularizar esse suposto erro. No entanto, “tás a ver” não representava nenhum erro linguístico porque funciona como um marcador discursivo. Ela usa esse termo para enfatizar e reformular sua fala, é algo normal na prática discursiva, por exemplo, aqui no Brasil “né” é um marcador discursivo muito usado.

Infelizmente quando o ensino foca na gramática de uma forma descontextualizada não permite às pessoas compreenderem o funcionamento da língua, ou melhor, é ela compreendida de uma maneira rasa. Assim sendo, no contexto de aprendizado de uma língua adicional o erro precisa ser visto como algo inerente ao processo de aprendizagem, porque o/a aprendiz está mergulhando na língua. No enunciado seguinte, o interlocutor 1 revela que a dificuldade de comunicar em português é vista também na classe docente, sobretudo nas outras disciplinas:

Há professores também não é que não ajudam, porque não sabem falar português, estão a dar aulas, eu sou professor da matemática já não me preocupo com o português, eu não sei se vai estar lá a matematizar, eu não sei, mas precisa falar português, para ensinar a matemática tem que explicar matemática em português, não é o crioulo nem numa outra língua. Mas isso é o pretexto porque a pessoa não tem domínio da língua, se uma pessoa que não tem domínio da língua tem que criar pretexto para dizer não, eu sou professor da matemática, não me preocupo com português, falar português, as pessoas falam essas coisas, não sei que (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Como foi dito na seção anterior, a língua do ensino é macrocurricular, todo o ensino gira em torno dela. Assim, todos os/as docentes precisam ter fluência nela no sentido de realizarem de um modo eficiente seus trabalhos pedagógicos, senão isso pode ter implicações nos aprendizados dos/as alunos/as. Barbosa e Bizarro (2011) evidenciaram a limitação de alguns docentes na língua portuguesa para abordar os conteúdos escolares, a situação que pode impactar negativamente as práticas formativas dos/as discentes.

O interlocutor 9 que dialogou comigo no enunciado seguinte, entre dez interlocutores/as entrevistados/as, é o único que nunca lecionou como docente principal, já trabalhou como professor auxiliar em uma escola privada, em Bissau.

P- Quais são os desafios que encontra como professor da língua portuguesa na Guiné-Bissau e quais você acredita que vai encontrar já formado aqui para ser professor em nossas escolas?

I-Bom, desafio é que há falta de motivação por parte dos alunos, eeeeh, eeeeh como como há falta de motivação por parte dos alunos, às vezes, o professor limita-se mais a ensinar a gramática. Limita-se a ensinar gramática mais em vez de aaaah, porque a aula quando é bem bem pensada isso pode levar o aluno a ter gosto e estar a frequentar, por exemplo, aqui, é raro ver o professor a fazer a pedir os alunos a fazer simulação, o que se dá, é mais aspecto ligado à gramática. Não se promove, por exemplo, debate, não se promove, por exemplo, entrevista, não sei tendo em conta também o número dos alunos que o professor tem, quer dizer, ensina a língua portuguesa eeee algumas pessoas não se sentem bem assim identificado com a língua, quer dizer, preferem mais dar valor a língua inglesa ou a língua francesa do que a língua portuguesa, veem a língua portuguesa como uma coisa simples, como uma coisa simples, porque essas aqui não foram estimulados por professores a gostarem da língua portuguesa tendo em conta também a forma que o professor ensina o português (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

No entendimento dele, o ensino focado na gramática é devido à desmotivação dos/as alunos/as, quer dizer, implicitamente os/as discentes não participam ativamente na aula. Nesse sentido, os/as docentes não desenvolvem suas atividades didáticas baseadas nas práticas linguísticas, por exemplo, realizar um debate e uma entrevista, as práticas que podem contribuir para o aprendizado do português nessa realidade. No entanto, compreendemos que a desmotivação dos/as discentes pode se relacionar com pouca experiência linguística na língua do ensino. Por conta disso, os/as docentes precisam inserir nas salas de aulas as práticas discursivas que podem levar seus/suas alunos/as para dentro da língua, pois não estão no contexto da imersão.

Na parte final da sua fala, rematou que os/as alunos/as veem o português como uma coisa simples. Essa colocação dialoga com a de interlocutor 10 citada na segunda seção deste capítulo, quando afirma que não sabia que o português era um mundo, pensava que era somente emissor e receptor e verbo. Essa compreensão está relacionada com o ensino tradicional da língua, ou seja, quando a gramática é o centro da prática pedagógica a aula acaba sendo muito técnica, só o/a professor/a que age ativamente, ao/à aluno/a é reservado/a o papel de receber o conteúdo transmitido pelo/a professor/a. Assim, ele/ela não consegue alcançar a profundidade de uma língua. É devido a isso que o enunciado, a unidade real da interação, precisa funcionar

como o elo entre o/a aluno/a e a língua, quer dizer, o aprendizado do português precisa ser pensado como um ato dialógico:

Todo enunciado- da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico- tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão (Bakhtin, 2016, p. 29).

O enunciado como unidade real da interação permite que o/a aluno/a participe na cadeia discursiva, porque é constituído dos enunciados anteriores e suscita a resposta daqueles que serão desencadeados a partir dele. Nesse sentido, além de possibilitar ao/à discente compreender o funcionamento linguístico, leva-o/a a adotar uma posição, a partir da resposta do enunciado do outro, assim a função comunicativa da linguagem (Bakhtin, 2016) é integrada ao processo de aprendizado. Nessa situação, o/a aluno/a não aprende apenas as regras para depois usá-las em uma comunicação, porque o aprendizado de uma língua significa aprender a tomar a palavra nela e a palavra só será tomada e usada em uma prática social concreta, jamais em um mundo vazio. Por isso, o aprendizado e a comunicação são indissociáveis, andam juntos, separá-los é negar o/a aluno/a o direito de se constituir na e pela linguagem como um ser humano que necessita sempre adotar uma resposta ativa em relação ao outro.

A escassez dos materiais didáticos para ensinar o português, considerando a realidade dos/as estudantes guineenses e o contexto multilíngue em que vivem, é outro desafio que foi apontado por nossos/as interlocutores/as. O interlocutor 1 apontou que os/as alunos/as não têm os livros:

P- Quais são os desafios que você está enfrentando como professor né tanto na escola pública ou privada por aí vai, na escola em que você ensina, tanto desafios pedagógicos, didáticos por aí vai?

I-Bom, temos mais problemas pedagógicos e didáticos, porque aqui se fomos ver os estudantes, os estudantes não têm livros, os estudantes em que eu trabalho quinto e sexto ano não têm livros para a leitura, livros do português também (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Essa fala mostra a ausência de uma política pública de incentivo à leitura no contexto guineense, a política que poderia contribuir para os/as docentes desempenharem seus trabalhos pedagógicos nesse contexto em que o português não é uma língua veicular. Além do mais, permitiria que os/as alunos/as se relacionassem constantemente com essa língua, a partir da

prática de leitura, uma vez que têm poucas práticas orais nela fora do contexto escolar. No trecho seguinte, o interlocutor 1 reforçou o problema de escassez dos materiais didáticos:

Materiais, eu, os materiais aqui, dantes havia os materiais, mas cada vez mais o sistema está a piorar, porque dantes havia materiais no sexto e não sei lá, mas agora não, nós conseguimos materiais nós, professores das escolas públicas, através das escolas privadas que produzem os materiais, nós vamos lá comprar materiais, depois usamos esses materiais para ensinar as crianças a língua. Porque tu não podes ser um professor do português se não tiver materiais já não é professor, fica lá na sala se é a passear só, sem materiais os alunos não vão produzir nada, nós conseguimos materiais através das escolas privadas. Há uma instituição do estado que é o INDE que é responsável para produção produção de materiais didáticos, é para isso, mas não está não está a produzir nada (A entrevista com o Interlocutor 1, 06/02/2024).

Neste ano, letivo 2024/2025, o Ministério da Educação, em colaboração com seus parceiros, principalmente o Banco Mundial, distribuiu os materiais didáticos em algumas escolas públicas do primeiro ciclo do ensino básico, 1ª a 4º classe, outros níveis não têm os materiais, cada professor/a “se vira” para desenvolver seu trabalho. E nesse contexto, a partir da nossa experiência, são poucos/as professores/as que estarão em condições de elaborar os materiais didáticos contextualizados, considerando os perfis linguísticos dos/as discentes e a realidade multilíngue do país.

O interlocutor 10, que trabalha em uma escola privada, também comentou a dificuldade de encontrar os materiais didáticos:

Olha, os materiais didáticos para trabalhaaaaa, eu até o dinheiro que eu recebo naquela escola (risos) éééé um dinheiro péssimooo que eu recebo lá. Por exemplo, mas mesmo assim, eu tiro o meu dinheiro para arranjar os materiais didáticos. Então o que eu faço? Eu tenho aqui, este aqui é o livro didático do nono ano de Portugal, mas eu tenho ele eu tenho ele como ponto de partida, porque eu sei que estou perante públicos alvos diferentes, esta aqui e eu eu contextualizo os meus materiais (a entrevista com o interlocutor 10, 07/02/2024).

Esse interlocutor leciona em uma escola privada, mas no contexto guineense são poucas escolas privadas que têm uma estrutura para permitir os/as professores/as realizarem seus trabalhos. Então, cada docente acaba procurando seu próprio material didático tendo como referência o programa. Nosso interlocutor, que trabalha com nona classe, usa o livro desse nível de Portugal, uma realidade em que o português é a língua veicular e materna dos/as discentes. Assim, esse material só serve lá, ele tem consciência disso, por isso diz que faz algumas adaptações no sentido de atender seus/as alunos/as guineenses.

No ensino da língua para os/as falantes não nativos/as, é preciso considerar as particularidades dos/as discentes no processo de elaboração dos materiais didáticos (Leffa, 2007, Andrighetti; Schoffen, 2012, Santos; Baumvol, 2012, Selan, 2013, Ferreira, 2013, Teixeira, 2013), tendo em conta que o material didático é também um caminho de entrada do/da discente na língua-alvo. A interlocutora 3, que trabalha em uma escola de aperfeiçoamento do português, também revelou o desafio de ter acesso aos materiais didáticos:

P- E em relação aos materiais didáticos que você usa, quais são os desafios?

I-Bom, os materiais, quer dizer, há escassez dos materiais didáticos isso é muito claro, há escassez, mas eu dou duro para poder trabalhar, dou muito duro para poder conseguir, eu não só trabalho com gramática do curso, a gramática do curso está lá para qualquer pessoa que vai o curso. Mas eu enquanto professora, quais os materiais que podem auxiliar a gramática que o curso tem, eu uso como é que diz, é um dispositivo, é buffer não é, eu levo, nós trabalhamos os textos orais, no trimestre anterior trabalhamos com isso, nós também fazemos o que? Nós trabalhamos imagens também, mas isso não é escola que dá, porque o projeto é novo, eu que faço minhas dinâmicas para isso acontecer eeeee inclusive levei, não tenho dinheiro para copiar para eles, mas eu levo eeeeh aquilo que é original e eles também por quererem saber, estão disponíveis para fazer isso (A entrevista com a Interlocutora 3, 16/02/2024).

Devido à falta dos materiais didáticos, a gramática acaba sendo o principal material. Talvez isso explique a ênfase no ensino do português ser focado na gramática normativa, como discutimos nas duas seções anteriores. A interlocutora 3 sublinha que além da gramática usada nessa escola, também recorre a outras estratégias pedagógicas para desenvolver seu trabalho.

O interlocutor 9 também apontou a inexistência dos materiais específicos para o ensino do português no contexto guineense:

P- Em relação à questão do material didático, o que tem a dizer em relação a essa questão?

I-Bom, tendo em conta aos materiais didáticos, há há poucos materiais, bom há poucos materiais didáticos que refletem a nossa realidade. A maioria dos materiais que nós utilizamos são materiais da de Portugal. Esses materiais ah referem a outra realidade, tratam da outra realidade, ainda que o professor possa escolher um texto, mas pode adaptar a esse texto ao contexto guineense, o que trazem, vão trazer uma coisa lá de Portugal e apresenta esse texto, dá assim, mas aqui nós ainda temos poucos materiais que realmente refletem a nossa vivência, tem poucos materiais (A entrevista com o Interlocutor 9, 17/03/2024).

No contexto multilíngue guineense, em que a língua do ensino não é veicular, a existência de materiais didáticos específicos pensados para essa realidade pode contribuir significativamente para a imersão dos/as alunos/as nessa língua, dado que vão ter oportunidade

de estudar com um material produzido apenas para atender às suas necessidades comunicativas. Por exemplo, como as pessoas que necessitam de alcançar a competência linguística na língua de ensino a fim de estarem mais confortáveis no contexto escolar e futuramente na esfera pública, como funcionários públicos. No trecho a seguir, nosso interlocutor comentou a necessidade de o estado assumir sua responsabilidade em relação às elaborações dos materiais didáticos:

Então acho que é necessário que o ministério da educação faça esforço enorme, não sei se é a través de INDE para continuar, que continue esse projeto de produzir os materiais didáticos, é um trabalho enorme, é um trabalho em que o estado precisa envolver, porque só uma pessoa não tem a capacidade financeira para isso. Porque produzir também materiais didáticos vai exigir dinheiro, agora quem pode ter dinheiro é o próprio estado, porque uma pessoa só não tem dinheiro para fazer aquele trabalho. Então aqui deve entrar o interesse do próprio o estado, eu acho (A entrevista com o Interlocutor 9, 16/03/2024).

Na década de 1990, o estado guineense, através do Ministério da Educação, criou a Editora escolar que visava produzir os materiais didáticos para o ensino básico e secundário guineense. Nessa época, foram produzidos alguns livros didáticos como: “Nélio e os amigos” (1996); “Histórias dos avós” e “Periquito Beta”, que são livros destinados somente para o primeiro ciclo do ensino básico 1ª a 4ª classe, na altura o projeto era ainda experimental. No entanto, com a Guerra Civil 7 de Junho de 1998, que durou 11 meses e deixou muitas sequelas no país até hoje, a ambição de ampliação da editora escolar ficou perdido no tempo, assim o sistema escolar é esvaziado de materiais didáticos. O interlocutor 2 também comentou o desafio de achar os materiais didáticos para usar no contexto do português como uma língua adicional:

P- E em relação aos materiais didáticos né, quais são os desafios que você encontra?

I-Dificuldades, dificuldades, hoje, quando nós falamos de materiais didáticos, há uma disparidade enorme a nível da Guiné-Bissau e a nível das escolas, aaaah cada, por exemplo, em língua portuguesa, cada professor tem seu material didático totalmente diferente, eeeh o que não deveria ser, eu para conseguir aaaah manual assim, às vezes, procuro das outras escolas, gramáticas huuuum através do do programa da escola, é assim que eu trabalho, vou procurar os materiais lá fora, porque não há nenhum texto em termo da escola de de cada de cada disciplina, por exemplo, assim, para ser uniforme não há, cada um vai procurando (A entrevista com o Interlocutor 2, 06/02/2024).

Esse interlocutor já havia feito bacharelado em português na Tchico Té, um curso também voltado para a docência, quando terminou, foi colocado em um liceu público em Bissau, além dessa escola, trabalha na outra privada. Foi evidente que até em uma escola não existe uniformidade em relação aos materiais, cada docente procura seu próprio material para usar. Este enunciado a seguir em que continuo o diálogo com o interlocutor 2, essa discussão foi aprofundada:

P- Você tem um programa?

I- Um programa

P- Mas material didático né cada um vai procurar seu material?

I- Sim, cada um vai procurar.

P- Aquilo que você usa, você procurou aonde?

I- Aaaaah bom, em alguns anos eu procuro, trabalho mais com as gramáticas, tenho gramáticas, diferentes gramáticas, tenho quatro tipos de gramática moderna de diferentes assuntos. Também aaaah textos eu, se vou falar, por exemplo, do texto narrativo, vou pesquisar e baixar o texto que eu achar adequado para a minha aula assim sucessivamente que eu faço (A entrevista com o Interlocutor 2, 06/02/2024).

O ensino da língua pautado na gramática não possibilita uma abordagem pedagógica dialógica, considerando a participação responsiva do/a aluno/a, pois a aula se torna praticamente técnica. Nesse caso, somente o/a docente que tem o conhecimento especializado sobre as regras será o/a principal personagem da aula, a partir da sua exposição do conteúdo. Os/as estudantes apenas escutam passivamente ou intervêm pontualmente, o que não ajuda para o aprendizado da língua, sobretudo em um contexto que não é de imersão. Por isso, Santos e Baumvol (2012) ressaltam a necessidade do uso dos gêneros do discurso no ensino do português como uma língua adicional.

A prática de sala de aula voltada ao trabalho com gêneros do discurso torna mais explícita ao aluno a necessidade de adequação da linguagem aos diferentes campos discursivos em que ele pretende atuar. Ao lidarmos com o papel que um texto assume na sociedade, estamos mostrando aos nossos alunos que a linguagem não é simplesmente um amontoado de regras gramaticais, mas que, sobretudo, ela emerge da necessidade de interação entre os falantes e da adaptação destes às esferas de atuação discursivas, no intuito de se fazer entender e de ser legitimados (Santos; Baumvol, 2012, p. 69).

A utilização dos gêneros do discurso no ensino do PLA permite que os/as alunos/as compreendam a importância da adequação linguística em diversas práticas linguísticas. Além do mais, entenderão que a linguagem é muito mais que um amontoado de conjuntos de regras,

ou seja, nasce a partir das demandas discursivas dos/as interlocutores/as. Ainda, perceberão que é usada de uma forma específica em cada contexto. É por isso que os materiais didáticos não devem ser elaborados de uma forma abstrata, sem considerar a existência do outro, nesse caso, o/a aluno/a, o seu beneficiário. Essa questão quer dizer que não devem ser importados de uma realidade para a outra, já que o foco deve incidir no sujeito de aprendizagem, não no conteúdo que será aprendido. O interlocutor 6 apontou dois desafios: a inexistência de materiais didáticos contextualizados e o perfil linguístico dos/das estudantes em um contexto em que o português não é uma língua dominante:

P- Você falou sobre uma questão mais ampla, mas no ponto de vista pedagógico né, quais são os desafios?

I- Ya, a primeira coisa tem a ver com os materiais didáticos que nós, às vezes, utilizamos, é um desafio já, um material que não tem nada a ver com a realidade que se vive, que se em que o professor encontra, então fica difícil. E uma outra coisa em que o aluno tendo, o aluno não tendo a língua como a língua veicular nesse contexto, como a língua materna é uma outra questão em que esse aluno vem com uma outra língua ok para aprender a língua portuguesa fica difícil. Então aqui o desafio é enorme nesse contexto em termo da produção pedagógica, os materiais didáticos, o contexto cultural em que o aluno se encontra e o social também vai acarretar tudo nesse desafio nesse sentido (A entrevista com o Interlocutor 6, 02/02/2024).

Reforçamos: um material didático para o ensino de uma língua deve ser elaborado em uma dimensão específica, ou seja, antes da sua elaboração, é fundamental considerar a situação linguística dos/as alunos/as. Em razão disso, Leffa (2007) defendeu a análise como uma das quatro etapas de elaboração de um material didático para o ensino do português como língua adicional. Nessa etapa, o produtor do material deve analisar com o elevado cuidado as características específicas dos beneficiários, visando pensar as práticas linguísticas adequadas às suas necessidades. É extremamente importante que isso seja levado em consideração na Guiné-Bissau, tendo em conta que nesse contexto, o/a aluno/a não aprende apenas uma língua adicional. No entanto, aprende uma língua oficial, assim ele/a precisa dominá-la no sentido de transitar nos espaços sociais em que o seu domínio é requerido, caso contrário será apartado das várias práticas discursivas na esfera pública, estatal, principalmente pode encontrar algumas barreiras para exercer plenamente sua cidadania.

De uma maneira geral, os enunciados discutidos neste capítulo revelam que o ensino do português desconsidera as particularidades do/a aluno/a guineense, como uma pessoa que não tem essa língua como materna. O foco é na perspectiva gramatical, em que a prática linguística é colocada em segundo plano, o que dificulta a imersão na língua oficial, que não é veicular

naquela realidade. Essa prática pedagógica deslocada causa implicações no aprendizado do conteúdo escolar; na formação leitora, em particular a leitura literária; na apropriação da linguagem escrita; na competência oral, além disso, gera a compreensão equivocada da língua, que provoca o preconceito linguístico. Terminado a análise e a discussão, agora fique com as considerações finais.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, inserida na área da educação, interessou-se sobre as práticas de leitura literária dos/as professores/as em formação inicial em língua portuguesa no contexto multilíngue guineense, uma realidade em que essa língua, embora seja oficial, não é veicular, o que torna seus exercícios profissionais posteriores muito desafiantes. Considerando esse aspecto, no âmbito teórico, fundamentamos esta investigação no Círculo de Bakhtin, especificamente nestes conceitos: dialogismo, responsividade, ideologia, enunciado e o ato responsável, que atravessam toda nossa análise e nos permitem enxergar nosso objeto de uma maneira profunda, sobretudo as particularidades que a realidade guineense impõe à formação literária e ao ensino da língua portuguesa.

Ainda teoricamente, para ampliar nosso referencial, convocamos os autores que debatem a formação docente. Esses nos ajudaram a compreender a formação como um ato permanente, pois a docência não é uma atividade burocrática, quer dizer, a prática do/a professor/a não se limita apenas em transmitir conteúdo para o/a aluno/a, que o recebe passivamente. Pelo contrário, a docência é uma prática de formação pessoal e humana. Além do mais, trazemos para o debate, os pesquisadores que discutem o ensino da língua adicional, que nos possibilitaram entender que esse ensino deve se focar nas práticas de linguagem, não na dimensão abstrata da língua, nesse caso, na gramática normativa, sem permitir que o/a aprendiz tenha a referência concreta da prática discursiva. Em síntese, nessa abordagem, aprender uma língua é também um momento formativo.

No que tange à metodologia, nossos três instrumentos de pesquisa, observação participante, o questionário do perfil leitor e a entrevista semiestruturada, se mostraram potentes. Nos permitiram compreender as práticas de leitura dos/as interlocutores/as de uma maneira situada, ou melhor, conseguimos entender as dimensões sociais e culturais que estão por detrás das suas trajetórias de leitura. Esse movimento é relevante em uma investigação que vê a linguagem como uma prática social.

Considerando essas questões, retomamos nosso objetivo geral: investigar as práticas de leitura literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação inicial, na Escola Superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense. A partir dele, construímos estes objetivos específicos: analisar o processo da formação literária dos/as professores/as de língua portuguesa em formação, na escola superior Tchico Té, no contexto multilíngue guineense, considerando a leitura como ato responsivo concreto; compreender como os professores em formação inicial em língua portuguesa, na Escola Superior Tchico Té, valoram a leitura,

sobretudo a literária, no contexto multilíngue guineense; discutir as implicações das práticas pedagógicas do ensino do português no contexto multilíngue guineense para a formação leitora, em especial para a formação do leitor de literatura, ao longo das trajetórias escolares de professores/as de língua portuguesa em formação, na Escola Superior Tchico Té. Feito isso, agora descrevemos resumidamente os resultados desta pesquisa.

Em relação ao perfil leitor, constatamos que os/as interlocutores/as estão no processo de imersão nas práticas de leitura literária, tiveram experiências com a literatura guineense e de outros países de língua portuguesa, sem esquecer aquela tecida pelos escritores que não escrevem em língua portuguesa. Essa experiência foi construída a partir da colaboração do outro, sobretudo nos espaços da escolarização de que participam: os professores se destacam, depois os colegas com que cruzam nesses ambientes. Diante disso, conclui-se que a formação literária é inerentemente social e situada, não se constitui de uma forma isolada sem a participação responsável de uma outra pessoa, principalmente quem já tem uma longa caminhada no universo da leitura literária e tem uma sólida experiência para compartilhar com o/a leitor/a iniciante.

Ainda sobre o espaço da constituição leitora, os discursos dos sujeitos desta pesquisa revelam que o contexto familiar não representa uma agência primeira na formação literária deles/as, dado que a literatura circula pontualmente nesse ambiente. Os dados da pesquisa indicam que a existência de práticas de leitura literária no contexto familiar pode acelerar a imersão dos leitores iniciantes no mundo da literatura, sobretudo para que tenham oportunidade de entrar em contato desde cedo com a linguagem e a estética literária. Assim se constituindo como sujeitos na/pela palavra literária, bem como através da palavra literária viajarem para desbravar outros horizontes, tendo a imaginação como fio condutor.

A pouca circulação da literatura no ambiente familiar reforça a responsabilidade da sociedade e da escola na missão de formação de um sujeito leitor de literatura, porque ela é um bem incompreensível, aquilo que não deve ser negado a ninguém, caso contrário, sua alma será profundamente mutilada (Candido, 1988).

No entanto, foi constatado que a sociedade guineense não está povoada de equipamentos culturais como bibliotecas públicas que são imprescindíveis para divulgação da palavra literária, principalmente na afirmação e na consolidação da prática de leitura literária. Nesse sentido, esse contexto não oferece oportunidade para que as pessoas tenham uma relação constante com a literatura a ponto de ela se tornar muito significativa, ou seja, que seja enxergada como uma linguagem também necessária para a formação de qualquer indivíduo. Além do mais, nessa realidade, por mais que uma pessoa tenha elevado interesse pela literatura,

todavia pode se esbarrar com a escassez dessa linguagem muito importante na constituição da humanidade.

Em relação ao papel da escola, também ela não mostrou ser uma instância indispensável para a inserção de uma pessoa no universo da literatura, eles/elas têm uma experiência tímida com a leitura literária nesse espaço. No que tange ao contexto do ensino superior, essa realidade foi o ponto de virada na experiência de formação dos sujeitos da pesquisa, que começaram a ter contato com a palavra literária com mais vigor.

Essa mudança está relacionada com a organização curricular do curso de licenciatura em língua portuguesa da Tchico Té, em que as disciplinas voltadas para área da literatura estão presentes de uma forma significativa. Nessas cadeiras, através das atividades solicitadas por professores formadores, os/as estudantes acabam sendo obrigados/as a ler literatura. Em virtude disso, conclui-se que a leitura literária não é uma prática de conscientização, ou seja, uma pessoa precisa informar a outra sua relevância para que esta se engaje nela. No fundo, é uma prática responsivo-dialógica, em que quem não lia deve integrar um ambiente em que a palavra literária habita e nesse lugar tomar sua palavra literária a partir do outro.

No que se refere à valoração da leitura, os resultados revelaram que na realidade multilíngue guineense essa prática cultural é apreciada pelos/as sujeitos da pesquisa em três principais dimensões.

Primeira, é vista como um caminho que permite a imersão na língua portuguesa, a língua oficial e de ensino, contudo não é veicular no país, papel desempenhado por bissau-guineense (crioulo), a língua mais dominante na Guiné-Bissau. Portanto, essa valoração está intrinsecamente relacionada com a situação do português no país, nesse caso como a língua oficial e de ensino, cujo aprendizado se torna imprescindível para a trajetória de uma pessoa no contexto da formação desde o ensino básico até o superior. Além disso, seu domínio pode facilitar a inserção de um indivíduo na esfera pública.

Segunda, é valorizada como um meio que possibilita a constituição do sujeito, em particular para aquisição de conhecimento. Essa compreensão está atrelada ao imaginário do português na Guiné-Bissau como uma língua que pode permitir ao país estabelecer relação diplomática e econômica com o exterior. A ideia que está por detrás da sua adoção como língua oficial, mesmo sendo uma língua insignificante no ponto de vista dos falantes no ambiente linguístico guineense.

A terceira valoração é continuidade da segunda, à leitura, sobretudo a leitura literária, é apreciada como uma prática que pode contribuir para a formação moral de uma pessoa. Essa valoração mostra a preocupação que a sociedade guineense dá ao comportamento moral, zelar

pelo respeito do outro, assim a leitura literária ajudaria nesse quesito pragmático. Todas essas valorações precisam ser consideradas no ensino do português e na mediação da leitura, sobretudo da leitura literária. Visto que, no contexto guineense qualquer prática de leitura, principalmente em língua portuguesa, precisa estar atrelada ao aprendizado dessa língua, quer dizer, ler é uma forma de estabelecer contato com o português, uma língua que está no processo de penetração na sociedade guineense.

Quanto à prática docente sobre a língua portuguesa, os enunciados dos sujeitos desta pesquisa demonstram que o seu ensino desconsidera a particularidade do/a discente guineense, falante não materna dessa língua, como algumas pesquisas já apontaram (Couto; Embalo, 2010, Cá; Rubio, 2019, Có, 2021). Também esta pesquisa reforça essa discussão, nenhum/a interlocutor/a tem o português como a primeira língua. Essa realidade nos diz que nesse contexto ela deveria ser ensinada de uma forma específica, considerando o perfil linguístico dos/as alunos/as e o cenário multicultural e multilíngue que atravessam o país profundamente.

Entretanto, a prática docente está centralizada na dimensão gramatical em que as práticas de linguagem, que deveria ser ponto de partida no ensino de uma língua adicional, é colocada no segundo plano, o que dificulta a imersão na língua oficial, que não é veicular na Guiné-Bissau. Essa prática pedagógica deslocada causa implicações no aprendizado do conteúdo escolar; na constituição leitora, em particular do leitor de literatura; no aprendizado consistente da língua escrita; na competência oral e no entendimento equivocado da língua, que é o combustível mais potente para alimentar o preconceito linguístico.

Ainda sobre a língua portuguesa, constatamos a carência dos materiais didáticos contextualizados para o seu ensino no país. Esse fato sinaliza que, embora ela seja a única língua do ensino nessa realidade e uma língua não veicular, não existe uma política linguística séria do estado com a finalidade de discentes guineenses imergirem o mais rápido possível nela, como forma de poderem transpor as barreiras linguísticas que encontram no ensino.

A partir dos achados desta pesquisa, estas ações devem ser realizadas com urgência, no sentido de suprimir esses problemas identificados, que são críticos ao sistema de ensino guineense, em particular à formação docente. Advoga-se a favor da existência de uma política pública voltada à formação inicial, sobretudo sobre sua gratuidade. Uma ação que pode trazer mais estabilidade aos/às professores/as em formação, pois ninguém correria risco de ser proibido de assistir às aulas devido a não pagamento de propina, como tem sido.

Cabe destacar que as instituições guineenses de formação docente nasceram com a política de gratuidade. Entretanto, no início deste século foram implementadas as cobranças das propinas, uma medida que contribuiu muito para degradação da formação docente, pois a

manutenção das instituições passou a ser da responsabilidade dos/as discentes, não do estado. Além do mais, defendemos um investimento robusto na ampliação e na criação das bibliotecas das instituições formativas dos/as professores/as, construções dos laboratórios e a instalação de internet etc.

As iniciativas também devem ser imprimidas no âmbito da formação continuada sobre a mediação literária, não na perspectiva burocrática, em que o foco seria apenas transmitir um determinado conteúdo, que o/a docente repassaria posteriormente para o/a discente. No entanto, é imperativo debater a dimensão social e cultural da leitura como uma prática complexa de linguagem, que está inerentemente relacionada com o contexto discursivo, e os desafios da constituição leitora na realidade guineense, em que a língua do ensino não é a veicular.

Essa formação continuada ainda pode levar os/as docentes, não só da língua portuguesa, mas de todas as cadeiras da educação básica e secundária, a constituírem experiências literárias, ou seja, criar ações coletivas em que os/as professores/as terão a oportunidade de lerem e discutirem as obras literárias. E aqueles/as que têm práticas docentes sobre a mediação literária com seus/as alunos/as podem compartilhá-las com os/as colegas com a finalidade de inspirá-los/las a assumirem também esse papel nos seus exercícios profissionais.

Entretanto, qualquer ação sobre a formação continuada voltada para a mediação leitora deve ser acompanhada com uma política pública de promoção e incentivo à leitura. Por exemplo, as escolas públicas devem ter bibliotecas, no sentido mais ambicioso da palavra, ou melhor, as bibliotecas com um espaço bem cuidado e atraente para a prática de leitura, tendo bibliotecários ou outros profissionais que possam auxiliar os/as alunos/as no uso desses equipamentos culturais fundamentais no desenvolvimento intelectual e humano de uma pessoa.

Além disso, não basta existirem bibliotecas sem um programa público de compras dos livros didáticos e paradidáticos para elas, o que ainda não acontece no contexto guineense. Sem programa dessa natureza, por mais que os/as docentes tenham a experiência literária e o conhecimento sólido sobre sua mediação, a inexistência das bibliografias literárias, sobretudo aquelas de alta qualidade, será uma pedra no meio das suas práticas didáticas. Nesse sentido, não poderão desenvolver seus trabalhos, ou melhor, não contarão com os livros para organizarem as práticas de leitura literária com os/as seus/suas discentes nas escolas.

Porquanto na realidade guineense seria uma ilusão acreditar que um/a docente teria um acervo literário suficiente para usá-lo na sua prática, a ponto de despertar o interesse em leitura literária dos/as seus/as alunos/as, considerando que nesse contexto o mercado editorial ainda não está disseminado. A Nimba Edições, fundada em 2019, uma editora radicalizada em Portugal e com parceiros em outros países da CPLP, inclusive a Guiné-Bissau, ultimamente

tem contribuído com a publicação dos/as autores/as guineenses. A única editora guineense que se tem notícia é a “Ku Si Mon” (com suas próprias mãos), que tem como um dos fundadores o renomado escritor guineense Abdulai Sila, o principal autor que os/as interlocutores/as desta investigação mais leram.

Além do mais, a partir do levantamento que fizemos em Bissau, na capital do país, há enorme carência das livrarias, as poucas que existem completamente não têm tanto acervo voltado para área da literatura, o que dificulta a compra do livro literário nessa realidade. Por isso, o estado teria mais capacidade de imprimir esforços para permitir que a literatura seja disseminada nas escolas, assim o direito dos/as alunos/as como dos/as professores/as de se relacionarem com a fabulação seria possibilitado. Caso contrário, esse direito será gozado isoladamente e pontualmente, o que não permitiria uma mudança de uma maneira enérgica em relação à penetração da literatura no contexto escolar, bem como na sociedade em geral. Uma política pública com foco na compra de livros didáticos e paradidáticos pode acelerar a ampliação do mercado editorial no país, uma vez que aqueles que pretendem investir nesse sector contariam, a priori, com uma entidade, nesse caso, o estado, como um potencial comprador das suas obras, isso pode encorajá-los a apostarem nesse mercado.

Em relação às pesquisas futuras, os resultados sinalizam a necessidade de que sejam realizados outros estudos com o intuito de contribuir para a compreensão dos desafios da formação de leitores de literatura na realidade guineense. Na educação básica, as investigações podem ser empreendidas em todos os níveis: nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário, tendo como objeto de estudo as práticas de leitura dos/as discentes, sobretudo suas experiências com a palavra literária no contexto escolar e familiar e suas participações nas práticas de leitura literária no âmbito social. Sem esquecer também os desafios que enfrentam para se constituir como leitores/as na língua do ensino, que não é veicular na realidade em que vivem. Essas futuras pesquisas poderiam se concentrar no letramento literário e em outros letramentos sociais como forma de contribuir para que a alfabetização não seja vista como uma prática de aquisição do código linguístico, mas na perspectiva da leitura como uma prática social da linguagem cujo sentido não se esgota na materialidade textual.

Ainda na educação básica é relevante investigar as práticas docentes voltadas para a mediação leitora de uma forma geral e da leitura literária em particular; suas experiências de leitura literária, como valoram a literatura, sobretudo os seus papéis no processo da constituição e da formação humana e se usam as obras literárias nas suas práticas, os critérios que recorrem para selecionar os livros que trabalham com seus/suas alunos/as. As pesquisas voltadas para

esses temas podem contribuir no aprofundamento da prática docente no contexto guineense e auxiliar na orientação das políticas públicas.

No âmbito do ensino superior, são imprescindíveis as pesquisas que busquem compreender o contexto em que os/as professores/as em formação em língua portuguesa leem os textos literários, especificamente quando estes são inseridos nas suas práticas formativas. Este estudo abordou um pouco essa discussão. No entanto, percebemos que não conseguimos aprofundá-la, pois, durante a observação participante, não temos dados empíricos sobre a mediação literária em uma dimensão concreta, aqueles tecidos sobre esse assunto são os discursos dos/as nossos/as interlocutores/as, o que consideramos insuficiente para ter uma visão mais ampla a esse respeito. Por isso, os estudos longitudinais, que focam nas disciplinas voltadas para a área da literatura, podem ajudar na compreensão desse tema.

Também as investigações empreendidas sobre as práticas de leitura, em particular a literária, dos/as professores/as em formação das outras especificidades da Tchico Té são bem-vindas. Dado que, essas pesquisas podem elucidar a realidade leitora guineense e os desafios da formação leitora nesse contexto, podendo reforçar a necessidade de urgência em relação à formulação das políticas públicas que visam formar um/a leitor/a.

Ainda no ensino superior, as investigações sobre as práticas de leitura, em particular a literária, poderia ser alargada a outros cursos que não são da área da docência, visando compreender o grau da penetração da leitura na sociedade guineense. No âmbito social, são indispensáveis os estudos que buscam mapear o perfil leitor dos/as guineenses, como forma de fomentar o debate social sobre esse tema. Esses estudos podem aliar as abordagens quantitativas e qualitativas, tendo um número maior dos/as participantes/as e realizados por um grupo de pesquisadores/as.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Português como Língua Não-Materna: Concepções e Contextos de Ensino. **Museu da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, dez. 2007. Disponível em <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ensino-como-lingua-nao-materna.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2023.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ANDRIGHETTI, G. H.; SHOFFEN, J. R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em português como Língua Adicional. In: SHOFFEN, J. R (org.). **Português Como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre, RS: Bem Brasil, 2012, p. 17-44.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo, Solisluna: 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Pontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et. Al. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. 254p.
- BANORI, E. **Cantar do Galo**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.
- BARBOSA, G. M.; BIZARRO, R. Educação para todos na Guiné-Bissau- que princípios metodológicos -didáticos para aula de Língua Portuguesa? **IscteiuL**, Lisboa, PT, 2011. Disponível:https://repositorio.iscteiuL.pt/bitstream/10071/2996/1/Barbosa_Bizarro_COOPED_UI_2.8.pdf. Acesso em: 10 nov.2019.
- BATISTA CÁ, V. J. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão

Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** PAGUAY, L et al. (orgs.). Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CÁ, I. N. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CÁ, I. N.; RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, 2019, n. 58.1, p. 389-421, abr. 2019.

CAMARGO, C. G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. Concepções de língua(gem) e leitura: práticas de professores de língua inglesa em atuação. **Revista x**, v. 2, 2016.

CAMARGO, R. T, GUIMARÃES, J. E. Práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: um estudo exploratório. **SCRIPTA**, v. 25, n. 53, p. 467-499, 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CERQUEIRA, A. G. C. C. Freire e seu olhar dialógico: uma proposta de leitura de literatura em língua estrangeira para a construção da alteridade. **Revista OLHARES**, v. 9, n. 3 – Guarulhos, novembro de 2021 – ISSN 2317-7853, 2021.

CHANDRA, D. **O espaço da literatura no ensino de língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, Belo Horizonte, MG, 2018.

CHARLOT, B. A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./ abr. 2006.

CHIZIANE, P. **O canto dos escravizados**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CÓ, V. P. Sou negro. In: **Coletânea novos escritores**, Academia Afrocearense de Letras. Fortaleza: Sol Letrando, 2015.

CÓ, V.P. A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco de Conde, Ba, v.2. n.1 p.257-272, jan./jun. 2022.

CÓ, V.P. **A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do português como língua adicional (PLA) na Unilab**. 2021.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

CORDEIRO, E. N.; CESCINETTO, L. A. Leitura de literatura em uma turma de Português Para Falantes de Outras Línguas. **ReVEL**. v. 18, n. 35, 2020.

CORSINO, P. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2023.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Papia**, Brasília, 2010.

DALLAGNOL, S. **A leitura literária como experiência performática: estudo das práticas leitoras de professores de língua inglesa**. 2021. Tese (Doutorado em Letras (- Programa de Doutorado em Letras, UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias de Sul, 2021.

DINIZ, I. C. S. **Letramentos acadêmicos de hispanofalantes em português como língua adicional: ensino de escrita e de leitura em uma universidade brasileira**. 2019. Tese (Doutorado em estudos de linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte- BH, 2019.

DOMINGUES, T. C. A. F. O papel da escola, família e professor na formação do leitor literário. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2023.

DOMINGUES, T. C. A. F. **Papel da família na formação leitora: desafios e perspectivas**. Tese (doutorado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, L. L. Ensino de Português L2 e produção de material didático-pedagógico: Formação continuada de professores Xavante. In: GIL, B. D.; AMADO, R. S (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo, SP: Paulistana, 2012, p. 49-44.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Ed. 29. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GABRIEL, G. A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE**: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: _____. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016. p. 35-52.

GERALDI, J. W. Introdução: o mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V.N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de Geraldi, João Wanderley. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, L. S. D. P. Práticas de leitura de literatura no ensino de ELE para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. **A cor das letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 23-37, outubro-dezembro 2019.

GUINÉ-BISSAU. **Instituto Nacional de Estatísticas**. Terceiro recenseamento geral da população e habitação. Bissau, GB, INEP, 2009. Disponível em http://www.statguinebissau.com/opestat/rgph1/caracteristicas_socio_cultural.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei de Bases do Sistema Educativo**, de maio de 2010. Dispõe sobre a organização do sistema de Ensino guineense. Boletim Oficial da Guiné-Bissau, Bissau, GB, Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos, 10 de maio, 2010.

GUIZZO, A. R. Contando um caso também se aprende a falar: a inserção da literatura no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista FronteiraZ**, nº 14 – Julho de 2015.

IMBERNÓN, F. **formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Ed. 9ª. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. Pelotas, RS, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007.

LIMA, R. F. **Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização**. 2020. Tese (doutorado em letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. In: **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G (orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2018.

MIOTELLO, V. **Ideologia**. In: Bakhtin: conceitos-chave. BRAIT, B. (Org). São Paulo: Contexto, 2018.

NASCIMENTO, A. R. S. **Estratégias de leitura de textos multimodais em aulas de espanhol-língua adicional (E-LA): um estudo de caso com as tiras da MAFALDA**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Formação dos professores) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2019.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra ao SINPRO. São Paulo. 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. **Ledum**, 2001. Disponível em https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

NÓVOA, A. Professores - Imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp>. Acesso em 10 dez. 2020.

NÓVOA, A; ALVIN, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc., Campinas**, SP, v. 42, n. 249236, 2021.

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

O'CONNELL, D. M.; MONTEIRO, D. C. Concepções e práticas no ensino de leitura em inglês no ensino médio. *Santa Maria*, v. 41, n. 3, p. 671-684, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, A. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. 2013. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33389081/etnografia.pdf?1396616959=&responseconte>

ntdisposition=inline%3B+filename%3DAlgumas_pistas_e_armadilhas_na_utilizaca.pdf.
Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, R. L.; ALMEIRA, R. L. O papel da leitura no ensino de língua estrangeira. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, ISSN: 2238-5754 – n. 13, jan/jul de 2018.

ORLANDO, I. R.; LEITE, S. A. S. Formação de leitores: a dimensão afetiva na mediação da família. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, n. 3, set/dez, 2018.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. ANDRÉ, M (org.). São Paulo: Papirus, 2016.

PEREIRA, T. F.; STEFANI, M. A leitura do conto *The Happy Prince*, de Oscar Wilde, como prática norteadora do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.43, n. 78, p. 138-148, set./dez. 2018.

QUEIRÓS, B. C. DE. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organização Júlio Abreu. 2ed. São Paulo: Global, 2019.

RIBEIRO, N. Y. R. L. **A literatura no processo de ensino aprendizagem de língua espanhola nos centros de estudos de línguas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, PIRACICABA, SP 2016.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. dos. A integração entre a formação inicial e a formação continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. In: **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G (orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2018.

SANTOS, K. C. **O incentivo da leitura no âmbito familiar e escolar**. Formiga (MG), Editora MultiAtual, 2024.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.

SCANTAMBURLO, L. **Dicionário do Guineense**: vol. I: Introdução e notas gramaticais. Lisboa: Colibri / FASPEBI, 1999.

SELLAN, A. R. B. Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português Brasileiro. In: GIL, B. D; AMADO, R.S (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, p. 27-32.

SILVA, A. G. Concepções e práticas de professores de ele na avaliação de leitura. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 265-282, 2022.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, especial, 2016. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf>. Acesso em jan. 2017.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. ANDRÉ, M (org.). São Paulo: Papyrus, 2016.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SZUNDY, P. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trab. Ling. Aplic. Campinas**, n. 53.1, 13-32, jan./jun. 2014.

TAKAHASHI, N. T. **Leitura literária em português- língua estrangeira (PLE)**: representações, compreensão e formação textual. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**: revista do núcleo de antropologia urbana da USP, São Paulo, nº 11, 2012.

VIGOTSKI, L. Imaginação e realidade. In: SCHNEUWLY, B., MARTIN, I. L., SILVA, D. N. H. (orgs.). **Imaginação**: textos escolhidos. Tradução de Priscila Marques e Flavia Fazion. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2025.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de Geraldini, João Wanderley. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2018.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DA

LÍNGUA PORTUGUESA: o caso do contexto multilíngue guineense **Pesquisador:** Vaz Pinto Có **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 66018722.9.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.907.246

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado em seu resumo, que reproduzimos a seguir e em sua introdução, no entanto, o desenho apresenta informações desnecessárias e repetidas na introdução e no resumo, o desenho deve apresentar os métodos da pesquisa na sequência em que serão aplicados. "A Guiné-Bissau é um país constituído por várias etnias e cada etnia tem sua própria língua. Nessa realidade plurilíngue e multicultural destaca-se o português língua oficial do país e o bissau-guineense (crioulo de Guiné-Bissau) língua veicular, que intermedeia a interação discursiva entre diferentes etnias da Guiné-Bissau (COUTO; EMBALO, 2010). Na base disso, esta proposição de pesquisa visa compreender as percepções dos professores de língua portuguesa em formação, na Escola Normal Superior Tchico Té, sobre suas práticas de leitura no contexto multilíngue guineense. A pesquisa será embasada no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2016; VOLOCHINOV, 2013, 2018). E autores que compreendem a leitura como prática situada (LAJOLO, 2011; STREET, 2014; KOCH; ELIAS, 2015; FREIRE, 2019) e as obras que abordam a formação docente na perspectiva reflexiva e permanente (FREIRE, 1978, 1987, 1992, 2019; FREIRE; FAUNDEZ, 1985; NÓVOA, 2001, 2007, 2017; FRANCO, 2014; LIBÂNEO, 2006). Nossa pesquisa é de cunho etnográfico, quanto aos objetivos é exploratória e abordagem qualitativa. Os participantes desta pesquisa serão os professores de língua portuguesa em formação inicial da Escola Normal Superior Tchico Té. Para construção dos dados, aplicaremos questionário do perfil leitor no sentido de mapear e compreender o perfil leitor dos participantes, também faremos observação participante, entrevista semiestruturada e quatro (4) sessões de grupo focal com dez (10) participantes da pesquisa. Espera-se contribuir com esta proposta na discussão sobre o desafio da formação inicial de professores de língua portuguesa no contexto multilíngue e diversidade cultural em que o português, mesmo sendo a língua de ensino, contudo, não é a língua falada no dia a dia, pela maioria da população, também pode demonstrar a necessidade de formulação das políticas públicas voltadas para a formação docente e a possível necessidade de fomento das ações que possam contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura no contexto multilíngue da Guiné-Bissau.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão devidamente descritos e em consonância com os referenciais teóricos que baseia a pesquisa e com a metodologia apresentada como se pode entender ao realizar sua leitura: "Compreender as percepções dos professores de língua portuguesa em formação, na Escola Normal Superior Tchico Té, sobre suas práticas de leitura no contexto multilíngue guineense. Objetivo Secundário: Entender como os professores em formação inicial da língua portuguesa, Escola Normal Superior Tchico Té, compreendem o papel que a imersão nas práticas de leitura desempenhará, posteriormente, em âmbito das suas atuações profissionais no contexto em que a língua da formação não é a língua vernacular; Analisar as experiências acadêmicas e pessoais de leitura reveladas nas narrativas dos professores de formação inicial da língua portuguesa da Escola Normal Superior Tchico Té; Examinar os sentidos que os professores em formação inicial da língua portuguesa, na Escola Normal Superior Tchico Té, dão a leitura no contexto multilíngue guineense."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos estão adequadamente descritos, conforme se lê no projeto: "Esta investigação apresenta riscos mínimos: durante a pesquisa você será questionado sobre informação do seu passado em que pode recordar as informações sensíveis que possam lhe causar mal-estar e desconforto. Também pode revelar algumas informações confidenciais sobre si ou sobre outros. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem: será instruído antes do início de cada etapa de pesquisa pelo pesquisador para não responder à pergunta que não sinta confortável para responder. Caso apresente sinais de mal-estar ou de desconforto, vou lhe dar o apoio necessário, também, suspenderei imediatamente a geração dos dados, retomar posteriormente caso você ainda tenha interesse de continuar na pesquisa. Em relação às informações confidenciais: sua identidade será rigorosamente preservada; os dados fornecidos não serão repassados para outras pessoas e você tem o direito de ter acesso aos resultados de pesquisa caso queira antes da divulgação."

Os benefícios estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV.5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: agosto de 2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2059019.pdf	05/02/2023 22:13:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/02/2023 07:42:53	Vaz Pinto Có	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	03/02/2023 07:41:59	Vaz Pinto Có	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostofinalvazafu.PDF	01/02/2023 16:37:38	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	PROTOCOLODAOBSERVACAO.docx	12/12/2022 19:13:22	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	ROTEIRODOGRUPOFOCAL.docx	12/12/2022 19:11:53	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	ENTREVISTASEMIESTRUTURADA2.docx	12/12/2022 19:10:45	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	ENTREVISTASEMIESTRUTURADA1.docx	12/12/2022 19:09:27	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	QUESTIONARIODOPERFILLEITOR.docx	12/12/2022 19:08:10	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	CurriculoHildaAparecidaLinharesdaSilva.Pdf	11/12/2022 07:14:32	Vaz Pinto Có	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3829867.pdf	06/12/2022 15:32:48	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	CurriculosLattes.pdf	06/12/2022 15:29:54	Vaz Pinto Có	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	06/12/2022 15:27:32	Vaz Pinto Có	Aceito
--	----------------	------------------------	--------------	--------

Página 04 de

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 23 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

Jubel Barreto

(Coordenador(a))

ANEXO B- PARECER DA EMENDA CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: AS PRATICAS DE LEITURA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA: o caso do contexto multilíngue guineense **Pesquisador:** Vaz Pinto Có
Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66018722.9.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.266.468

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto já foi avaliada anteriormente e não foi alterada pela emenda ora apresentada e que está sendo avaliada.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa já foi avaliado anteriormente e não foi alterado pela emenda ora apresentada, que está sendo avaliada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefício já foram avaliados e aprovados no parecer e não foram alterados pela emenda ora apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia da pesquisa desse projeto já foi avaliada anteriormente e não foi alterada pela emenda ora apresentada e que está sendo avaliada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Houve alteração do cronograma da pesquisa por motivos de força maior. O pesquisador precisou ser operado e não pôde iniciar a pesquisa no período previsto. O documento que apoia essa justificativa foi anexado à plataforma Brasil e o novo cronograma está adequado à realização da pesquisa sem prejuízo dos participantes. Os demais termos de apresentação obrigatória não sofreram alterações pela emenda ora apresentada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda é uma alteração da data de início do projeto para outubro de 2023. Ela está justificada e o pesquisador apresentou um receituário médico que indica que ele sofreu uma cirurgia de catarata em abril de 2023. A coleta dos dados da pesquisa deve se iniciar em novembro de 2023 e seu término está previsto para 04/04/2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_218423_1_E1.pdf	24/07/2023 15:59:17		Aceito
Outros	comprovantedecirurgia.pdf	24/07/2023 15:52:27	Vaz Pinto Có	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	24/07/2023 15:50:34	Vaz Pinto Có	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/02/2023 07:42:53	Vaz Pinto Có	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostofinalvazafu.PDF	01/02/2023 16:37:38	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	PROTOCOLODAOBSERVACAO.docx	12/12/2022 19:13:22	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	ROTEIRODOGRUPOFOCAL.docx	12/12/2022 19:11:53	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	ENTREVISTASEMIESTRUTURADA2.docx	12/12/2022 19:10:45	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	ENTREVISTASEMIESTRUTURADA1.docx	12/12/2022 19:09:27	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	QUESTIONARIODOPERFILLEITOR.docx	12/12/2022 19:08:10	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	CurriculoHildaAparecidaLinharesdaSilva.Pdf	11/12/2022 07:14:32	Vaz Pinto Có	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3829867.pdf	06/12/2022 15:32:48	Vaz Pinto Có	Aceito
Outros	CurriculosLattes.pdf	06/12/2022 15:29:54	Vaz Pinto Có	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	06/12/2022 15:27:32	Vaz Pinto Có	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 6.266.468

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 28 de Agosto de 2023

**Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))**

ANEXO C- TERMO DE ANUÊNCIA

DECLARAÇÃO

Eu, Timóteo Victor Imbali, na qualidade de diretor da "ESCOLA NORMAL SUPERIOR TCHICOTÊ", autorizo a realização da pesquisa intitulada "AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DO CONTEXTO MULTILÍNGUE GUINEENSE" a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador VAZ PINTO CÓ; e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura e requisitos adequados à realização da referida pesquisa.

Bissau, Guiné-Bissau,

4 de outubro de 2022



The image shows a handwritten signature in blue ink over a circular stamp. The stamp is from the Escola Normal Superior Tchicotê and contains the text "ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO" and "TCHICOTÊ". The signature is written over the stamp and extends to the left.

ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“As práticas de leitura dos professores de Língua portuguesa em formação inicial: o caso do contexto multilíngue guineense”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é por conta de o professor ser o principal mediador da leitura do aluno, assim, precisa se constituir como um sujeito leitor no sentido de poder participar, posteriormente, de modo ativo no processo de constituição leitora do aluno, além disso, a constituição leitora precisa ser compreendida como um processo social e contextualizada. Nesta pesquisa pretendemos alcançar este objetivo geral: compreender as percepções dos professores de língua portuguesa em formação, na Escola Normal Superior Tchico Té, sobre suas práticas de leitura literária no contexto multilíngue guineense.

Caso você concorde em participar, como professor em formação, será solicitado a responder um questionário de perfil leitor; conceder uma entrevista que será gravada e participar nas quatro sessões de grupo focal que serão gravadas e filmadas. Já como professor formador, será solicitado a responder uma entrevista que será gravada. Esta investigação apresenta riscos mínimos: durante a pesquisa você será questionado sobre informação do seu passado em que pode recordar as informações sensíveis que possam lhe causar mal-estar e desconforto. Também pode revelar algumas informações confidenciais sobre si ou sobre outros. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem: será instruído antes do início de cada etapa de pesquisa pelo pesquisador para não responder à pergunta que não sinta confortável. Caso apresente sinais de mal-estar ou de desconforto, vou lhe dar o apoio necessário, também, suspenderei imediatamente a geração dos dados, retomar posteriormente caso você ainda tenha interesse de continuar na pesquisa.

Em relação às informações confidenciais: sua identidade será rigorosamente preservada; os dados fornecidos não serão repassados para outras pessoas e você tem o direito de ter acesso aos resultados de pesquisa caso queira antes da divulgação. A pesquisa pode contribuir na discussão sobre o desafio da formação inicial de professores de língua portuguesa no contexto multilíngue e diversidade cultural em que o português mesmo sendo a língua de ensino, contudo, não é a língua falada no dia a dia, pela maioria da população, também pode demonstrar a necessidade de formulação das políticas públicas voltadas para a formação docente e a possível necessidade de fomento das ações que possam contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura no contexto multilíngue da Guiné-Bissau.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causadas pelas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito de buscar indenização com o pesquisador responsável da pesquisa. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



participar mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bissau, _____ de _____ de 20____ .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Vaz Pinto Có

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação (FACED)

CEP: 36036-900

Fone: 85 997418848

E-mail: vazcopinto@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

2

APÊNDICE A- PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO

Durante nossa imersão no campo, observaremos seguintes temáticas:

1. A mediação da leitura no contexto da formação docente
2. Os gêneros textuais utilizados no processo da formação docente
3. O uso do texto literário na formação docente da língua portuguesa
4. A natureza das interações em torno do texto literário
5. O ato responsivo dos professores em formação durante a prática de leitura
6. As atividades de leitura solicitadas no processo de prática de leitura
7. As línguas usadas no contexto da formação

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DO PERFIL LEITOR

QUESTIONÁRIO DO PERFIL LEITOR

Seção 1- identificação pessoal

1.1Nome:
1.2Curso:
1.3Ano (idade):
1.4Sexo:
1.5Naturalidade:

Seção 2- Perfil linguístico do respondente

2.1 Qual a sua língua de nascimento (aquela falada na comunidade onde você nasceu)?

--

2.2 Qual língua que mais usa atualmente, no seu dia a dia?

--

2.3 Há outras línguas que você fale? Quais?

2.4 Há línguas em relação às quais você tem apenas um pouco de conhecimento? Quais?

Seção 3- A experiência da família com texto o literário

3.1 Há livros em vossa casa?

SIM NÃO

Em caso afirmativo, que tipos de livros têm na vossa casa?

3.2 Quais são os membros da sua família que moram juntos com você e que são alfabetizados: (

mãe

Pai

Irmãos

Irmãs

Tios

Tias

Avó

Avô

Sobrinhas

Sobrinhos

Outros. Cite

3.3 Há pessoas na sua família que leem literatura?

SIM NÃO

Em caso afirmativo, quem?

3.4 Há pessoas na sua família que compram livros literários?

SIM NÃO

Em caso afirmativo, quem?

3.5 Alguém da sua família costumava ler literatura para você quando era criança?

SIM NÃO

Em caso afirmativo, quem?

Seção 4- A experiência pessoal com o texto literário

4.1 Você gostava de ler literatura na infância?

SIM NÃO

4.2 Alguém já lhe sugeriu a leitura de uma obra literária?

SIM NÃO

Em caso afirmativo, quem?

4.3 E você, leu a obra sugerida?

SIM NÃO

4.4 Com que frequência você lê livros?

- menos de 1 livro a cada 6 meses.
- aproximadamente 1 livro a cada 6 meses.
- aproximadamente 1 livro a cada 3 meses.
- mais de 1 livro a cada 3 meses.
- aproximadamente 1 livro por mês.
- mais de um 1 livro por mês.

4.5 Com que frequência você lê livros de literatura?

- menos de 1 livro a cada 6 meses.
- aproximadamente 1 livro a cada 6 meses.
- aproximadamente 1 livro a cada 3 meses.
- mais de 1 livro a cada 3 meses.
- aproximadamente 1 livro por mês.
- mais de um 1 livro por mês.

4.6 Numere, de 1 a 5, suas preferências de leitura, sendo 1 a sua maior preferência e 5 a sua menor preferência?

- Livros religiosos.
- Livros para estudo.
- Notícias em geral.
- Livros de literatura.
- Outra. Qual? _____

4.7 Numere, de 1 a 5, os suportes nos quais você lê, sendo 1 o suporte mais frequente e 5 o menos frequente.

() Livros.

() Internet.

() Jornal.

() Revistas.

() Outro. Qual? _____ 4.8

Numere, de 1 a 5, os suportes nos quais você lê literatura, especificamente, sendo 1 o suporte mais frequente e 5 o menos frequente.

() Livros.

() Internet.

() Jornal.

() Revistas.

() Outro. Qual? _____

4.9 Em que espaços você lê literatura?

() Biblioteca pública.

() Biblioteca de sua escola.

() Sua casa.

() Outro. Qual? _____

4.10 Você participa em um clube de leitura ou algo similar?

() SIM

() NÃO

Em caso afirmativo, qual?

4.11 Você participa ou já participou de atividades que envolvem a literatura?

() SIM, JÁ PARTICIPEI.

Qual? _____ (

) SIM, PARTICIPO.

Qual? _____

() NÃO.

4.12 Você já leu obras de autores (as) guineenses?

() SIM

() NÃO

Em caso afirmativo, qual (is) autor (es/as)?

_____ Em
caso afirmativo, cite uma obra que você tenha lido.

4.13 Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, como você conheceu esses(as) autores (as)?

4.14 Você já leu obras de autores (as) NÃO guineenses que escrevem em língua portuguesa?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, qual (is) autor (es/as)?

_____ Em
caso afirmativo, cite uma obra que você tenha lido.

4.15 Você já leu obras de autores (as) que não são dos países que têm português como língua oficial?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, qual (is) autor (es/as)?

Em caso afirmativo, cite uma obra que você tenha lido.

4.16 Marque os gêneros literários que você mais lê.

() Contos.

() Romances.

() Poemas.

() Fábulas.

() Crônicas.

() Peças teatrais.

() Outro. Qual? _____

5- A experiência escolar e acadêmica com a leitura

5.1 Onde estudou seu ensino primário?

Escola pública

Escola privada

5.2 A escola em que estudou o ensino primário tinha biblioteca?

SIM NÃO

Caso responda à pergunta anterior afirmativamente, costumava frequentar a biblioteca para ler?

SIM NÃO

5.3 Que tipo de leituras você fazia no ensino primário (aqui é possível marcar mais de uma alternativa)?

Leituras para estudo.

Leituras religiosas.

Leituras de literatura.

Leituras de notícias.

Outras. Quais? - _____

5.4 Onde estudou seu ensino secundário?

Escola pública

Escola privada

5.5 A escola em que estudou o ensino secundário tinha biblioteca?

SIM NÃO

Caso responda à pergunta anterior afirmativamente, costumava frequentar a biblioteca para ler?

SIM NÃO

5.6 Que tipo de leituras você fazia no ensino secundário (aqui é possível marcar mais de uma alternativa)?

Leituras para estudo.

Leituras religiosas.

Leituras de literatura.

Leituras de notícias.

Outras. Quais? - _____

5.7 Você frequenta a biblioteca da universidade onde você estuda?

() SIM () NÃO

5.8 Em caso afirmativo, que tipo de obras você lê na biblioteca?

5.9 Você costuma ler o texto literário na universidade?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, em quais situações?

5.10 Seus professores da universidade costumam indicar o texto literário para leitura e discussão na aula?

() SIM () NÃO

5.11 Você tem conhecimento da existência dos grupos de leitura de literatura na universidade?

() SIM () NÃO

5.12 Que eventos envolvendo a leitura de literatura você já participou na universidade? Cite.

5.13 Você considera que a sua formação na universidade dará boas condições para que você explore a leitura literária com seus alunos?

() SIM () NÃO

Justifique sua resposta.

Obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR FORMADOR

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTE FORMADOR

1. Quais são os desafios da formação do professor do português no cenário guineense?
2. Quais são os desafios da formação do leitor no contexto multilíngue guineense?
3. Como avalia a prática de leitura dos professores do português em formação na Escola Normal Superior Tchico Té?
4. Comente a importância da leitura na formação docente no contexto multilíngue guineense?
5. Como medeia a prática de leitura com os professores em formação em língua portuguesa?
6. Como avalia o engajamento dos professores do português em formação durante a prática de leitura?
7. Quais são os gêneros textuais que você usa na sua prática docente no cenário da formação docente da língua portuguesa?

Obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

- 1 Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente familiar?
- 2 Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente escolar?
- 3 Comente sua experiência com a leitura literária no seu ambiente universitário?
- 4 Quais são os gêneros que você mais lê na Universidade? Quais são os propósitos desta leitura?
- 5 Quais são os espaços em que você costuma realizar suas práticas de leitura?
- 6 Avalie sua prática de leitura em língua portuguesa? Você costuma ler em outras línguas? Caso sim que línguas e quais são motivos dessa leitura?
- 7 Por que escolheu cursar o curso de licenciatura em língua portuguesa?
- 8 Quais você acredita serem seus desafios como futuro docente da língua portuguesa neste contexto em que essa língua não é falada pela maioria da população?
- 9 Na sua opinião, qual é a importância da leitura para o aprendizado no contexto multilíngue guineense?
- 10 Há mais alguma coisa que você gostaria de comentar e que nós não abordamos nesta entrevista?

Obrigado por sua participação!