

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SEGUNDA CÂ

A FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GUINÉ-
BISSAU: SENTIDOS CONSTRUÍDOS A RESPEITO DE CURRÍCULOS
E IDENTIDADES

CURITIBA/ PARANÁ 2023

SEGUNDA CÁ

A FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GUINÉ-BISSAU:
SENTIDOS CONSTRUÍDOS A RESPEITO DE CURRÍCULOS E
IDENTIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato Canato.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Cá, Segunda

A formação docente de língua portuguesa em Guiné-Bissau :
sentidos construídos a respeito de currículos e identidades. /
Segunda Cá. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Marques Beato Canato.

1. Língua portuguesa – Estudo em ensino. 2. Professores -
Formação. 3. Guiné-Bissau. 4. Currículos. 5. Identidade social.
I. Beato-Canato, Ana Paula Marques, 1977-. II. Universidade
Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SEGUNDA CÂ** intitulada: **A formação docente de língua portuguesa em Guiné Bissau: sentidos construídos a respeito de currículo e identidades**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica

27/09/2023 08:28:13.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/09/2023 08:58:57.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/09/2023 11:30:09.0

SABRINA RODRIGUES GARCIA BALSALOBRE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA)

Agradecimentos

Agradeço à Deus pela vida e a força ao longo dessa minha jornada acadêmica.

À minha mãe Domingas Almeida (M'pili Costa), *Nha Firkidja*, pelos cuidados, pela educação e principalmente por ser a minha guardiã e a minha maior fonte de inspiração, meu muito obrigado.

Aos meus irmãos André Cá e Baltazar Cá, pelo privilégio de vos ter não só como irmãos mais velhos, mas como pais em minha vida e na vida das minhas irmãs após o falecimento prematuro do nosso pai Ocante Cá (*in memoriam*), gratidão é a palavra certa. De igual modo agradeço às minhas irmãs Antonieta Cá, Mariza Cá e Adivadela Cá, pelos incentivos e a força ao longo da minha trajetória de vida e acadêmica.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Ana Paula Marques Beato Canato, pelo acolhimento, respeito, cumplicidade, conhecimentos compartilhados e amizade construída ao longo desses dois anos. Confesso que não encontrei adjetivos para caracterizá-la, pois, mais que uma orientadora é uma amiga que levarei para vida, meu muito obrigada, *ndji fundaru*.

Aos colegas do grupo da orientação coletiva: Natan, Rogério, Suzana, Millene, Hellen, Carla, Stephanie, David, João Victor, Kelly e os demais que acabaram de chegar pelos ricos momentos de aprendizado, de partilha de conhecimentos, de leitura e de discussões que realmente contribuíram de forma positiva para minha formação acadêmica.

À escola superior de formação de professores Tchico Té, de forma especial a coordenação do curso de licenciatura em português, por ter nos concedido o espaço para a realização da nossa pesquisa de campo.

Ao professor Miguel Soares da Gama (professor de Tchico Té), por todo apoio prestado durante todo o trabalho de campo, começando pela articulação com a coordenação do curso, movimentação das documentações e disponibilização da sua turma para a realização das rodas de conversas.

Agradeço igualmente aos alunos do segundo ano de curso de licenciatura em português da escola de formação dos professores Tchico Té, pela colaboração e contribuições dadas ao

longo das rodas de conversas, não existem palavras para vos agradecer, minha eterna gratidão, *nha ermons*.

Ao programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, em especial a secretaria do curso de pós-graduação em Letras.

À CAPES pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

Tendo em vista a importância de olhar para o currículo de formação dos professores como um dos recursos decisivos para a formação do perfil identitário dos profissionais que esperam para sua comunidade, a presente dissertação versa sobre o currículo e a formação dos professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau, a fim de estabelecer diálogos entre as perspectivas e expectativas da pesquisadora sobre a formação destes com o plano curricular e os discursos que perpassam a sala de aula. Para tanto, foram investigadas as perspectivas e as expectativas da pesquisadora sobre a formação de professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau bem como as dimensões do plano curricular. Também construímos sentidos sobre os discursos que circularam nas salas de aula através das rodas de conversas, e por último, contrastamos as perspectivas e expectativas da pesquisadora com os dados analisados de modo a ampliar a compreensão das dimensões do processo de formação docente na escola Tchico Té. Realizamos, ainda, uma pesquisa de cunho documental e bibliográfica, para análise do currículo e compreensão de outros olhares para dados similares. Também empregamos procedimentos autoetnográficos. Ao longo da análise, identificamos no Plano Curricular uma forte influência de um modelo de formação de professores baseada na perspectiva técnico científico (PLACCO, 2008), porém, os resultados das rodas de conversa em diálogo com as expectativas e perspectivas da pesquisadora apontam para a necessidade de estabelecer um diálogo mútuo entre o currículo (Plano Curricular) e a realidade sociocultural e linguística dos sujeitos envolvidos no processo de formação dos professores de português como língua não materna, a fim de promover uma educação autônoma, reflexiva e libertadora (FREIRE; 1987; 1996). Embora não seja uma discussão tão presente na formação de professores de língua portuguesa no país, há uma gigantesca necessidade de abertura de espaço de diálogo e de escuta sensível entre os envolvidos no processo do ensino e aprendizagem da língua, em especial entre os futuros professores da língua portuguesa e o plano curricular permitindo reflexões, auto-reflexões, questionamentos e possíveis mudanças.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Formação de professores. Língua portuguesa. Guiné-Bissau.

ABSTRACT

In view of the importance of looking at the teacher training curriculum as one of the decisive resources for the formation of the identity profile of the professionals they expect for their community, this dissertation deals with the curriculum and Portuguese language teacher education in Guinea-Bissau, in order to establish dialogues between the researcher's perspectives and expectations about their education with the curriculum plan and the speeches that permeate the classroom. To this end, the researcher's perspectives and expectations about Portuguese language teacher education in Guinea-Bissau were investigated as well as the dimensions of the curriculum plan. We also constructed meanings about the speeches that circulated in the classrooms through the conversation circles and, lastly, we contrasted the researcher's perspectives and expectations with the analyzed data in order to broaden the understanding of the dimensions of the teacher education process at the Tchico Té school. We also carried out a documentary and bibliographic research for analysis of the curriculum and understanding other views of similar data. We also employed autoethnographic procedures. Throughout the analysis, we found in the Curriculum Plan a strong influence of a teacher education model based on the technical-scientific perspective (PLACCO, 2008), however, the results of the conversation circles in dialogue with the researcher's expectations and perspectives point to the need to establish a mutual dialogue between the curriculum (Curriculum Plan) and the sociocultural and linguistic reality of the subjects involved in the educational process of teachers of Portuguese as a non-native language, in order to promote an autonomous, reflective and liberating education (FREIRE; 1987; 1996). Although it is not a discussion so present in the educational process of Portuguese language teachers in the country, there is a huge need to open up space for dialogue and sensitive listening among those involved in the process of teaching and learning the language, especially between future teachers of the Portuguese language and the curriculum plan allowing reflections, self-reflections, questionings and possible changes.

Keywords: Curriculum. Identity. Teacher training. Portuguese language. Guinea-Bissau

RUZUMU

Pabia di mportacia garandi ku kurikulo tene na formason di tipus di pursoris ku no misti pa no kumunidade, és disertason na papia di kurikulo ku formason di pursoris di lingu portuguis na Guiné-Bissas, pa pudi kombersa sobri ntindimentu ku perespetiva di pisquizadur sobri formason di pursoris i tambi ku ideias ku ta diskutidu dentru de sala de aula. Pa fassi es tarbadju, i nvestigadu ntindimentu ku perspectiva de pisquisadur sobri formason di pursoris di lingu portuguis na Guiné-Bissau djuntu ku planu kurikular. Tambi i konstruídu sintidus sobri ideias ku ta diskutidu dentru di sala de aula, atrabés di roda de konbersa, i pa ultimu i komparadu ntindimentu ku xpetativa de pisquizadur ku dadu analizadus assim pa pudi omenta ntindimentu sobri formason di pursoris na xcola TchicoTé. Tambi i fassidu pisquisa dukuumental ku bibliográficu pa pudi analiza dadus. Tambi no fassi pisquisa *autoetnograficos*. Duranti analize, no pirsibi di kuma fomason teknika tené grandi influensia na planu kurikular consequentimenti na fomason di pusoris (PLACCO, 2008). Mas resultadus di roda di conbersa djuntu ku ntindimentu di pisquizadur mostra di kuma i prisis pa planu kurikular ku realidade de terra djuntu ku pursoris ku na forma na lingu portuguis suma língua não materna, pa é combersa é mpui na um son, pa pudi promovi um edukason autônoma, reflexivo e libertadur (FREIRE, 1987; 1996). Embora i ka um kusa kuta diskutidu na formason di pursoris di lingu portuguis na terra, mas i prisis pa i iabridu spasu de conbersa ku obi kumpanher diritu na metade di kilis ku sta na és prusesu di sina ku aprendi língua, prinsipalmenti na metade di futurus pursoris de lingu portuguis ku palnu kurikular pa pudi djuda na refleti, punta e até muda kusas.

Palabrass-tcbabi: Kurikulo. Identidade. Fomason di Pursoris. Língu portuguis.
Guiné-Bissau.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
PAIGC	Partido Africano pela Independência da Guiné e Cabo-verde
BM	Banco Mundial
CP	Cooperação Portuguesa
GB	Guiné-Bissau
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial portuguesa
PC	Plano Curricular
SINAPROF	Sindicato Nacional dos Professores
SINDEPROF	Sindicato Democrático dos professores
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1-PALAVRAS INICIAIS.....	10
1.1 Caminho metodológico.....	15
1.2 Procedimentos metodológicos.....	16
1.3- Estrutura da dissertação.....	22
2-O CENÁRIO LINGUÍSTICO E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU.....	23
2.1- Concepções da língua/Linguagem.....	24
2.2- Descrição e discussão do cenário linguístico na Guiné- Bissau.....	27
2.3-Divisão do ensino guineense.....	39
2.4- Políticas linguísticas do ensino e na formação dos professores do português na Guiné-Bissau.....	43
3-FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA NA ESCOLA TCHICO TÉ.....	50
4- A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU.....	77
4.2- Eu enquanto estudante guineense formada numa Universidade estrangeira em contato com estudantes do curso de Letras em Guiné-Bissau: um diálogo sobre nós.....	81
4.3-A importância de Construção de espaço de diálogo na formação docente.....	96
4.4- “Muitas das vezes sinto-me que estamos sendo mais informados do que formados”.....	99
Considerações Finais.....	100
Referências.....	102

1-PALAVRAS INICIAIS

Sou Segunda Cá, guineense que cursou graduação em Letras no Brasil e optou por realizar o mestrado também neste país. Foram essas experiências de vida que me levaram aos objetivos desta dissertação, os quais serão melhor explicados logo depois de uma contextualização um pouco maior. Neste momento, apenas explico que o objetivo geral deste estudo é estabelecer diálogos entre minhas perspectivas e expectativas sobre a formação docente da língua portuguesa em Guiné-Bissau com o plano curricular do curso de Letras de Tchico Té e os discursos que perpassam uma sala de aula da instituição, visando compreender como o curso constitui-se em um espaço de formação com potencial de contribuir para o atendimento das necessidades da comunidade local. Para desenvolver a investigação, conjuntamente com minha orientadora, planejei e coordenei rodas de conversa com uma turma de graduação da instituição, momentos riquíssimos nos quais dialogamos sobre concepções de linguagem, identidade, ensino-aprendizagem de línguas e formação docente. A partir dessas experiências, produzi narrativas, as quais constituem o corpus da dissertação juntamente com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC). Antes de avançar na dissertação, faço nestas primeiras páginas, uma contextualização geral tanto de minha trajetória quanto da situação educacional em Guiné e da imposição da língua portuguesa em contextos educacionais, procurando situar você, leitor/a, imaginando que talvez não tenha muita familiaridade com as realidades trabalhadas nesta dissertação, seja a guineense seja a brasileira.

A educação escolarizada constitui um dos fatores fundamentais para a formação do perfil identitário dos indivíduos nas suas comunidades. Em Guiné Bissau a formalização da educação, baseada em lentes (visões) ocidentais, atribui às instituições (escolas) poderes para estimular e, ao mesmo tempo, controlar o processo de ensino e aprendizagem dos cidadãos, controle no sentido de assumir a educação “formal” das populações.

De acordo com as minhas experiências e vivências enquanto guineense e enquanto professora em formação, observo que, na Guiné-Bissau¹, frequentar a escola, estudar, saber ler e escrever é entendido por boa parte da população como sinônimo de ser civilizado, o que podemos interpretar como herança deixada pelo sistema colonial.

¹ Um país da África ocidental com a extensão territorial de 36.125 km², dispõe de um contexto multilíngue que abriga uma diversidade linguística enorme (cerca de 30 línguas autóctones (M'bunde (2018))).

português². Nesse contexto, fruto da era colonial que se encerrou oficialmente muito recentemente, em 1973, o sistema educativo guineense tem formado profissionais de educação, principalmente professores, numa perspectiva ou modelo do ensino da língua portuguesa em perspectiva bancária, como nomeia Paulo Freire. Nesta perspectiva, segundo Freire (1987), a educação é vista como ato de depositar e transferir os conhecimentos ou o saber é um processo de “doação”, no qual o educador entrega tudo programado de forma mecânica aos educandos, pois ele é visto como “detentor” do conhecimento e tudo que foi dito por ele deve ser recebido com um “sim senhor” e sem nenhum questionamento, negando assim a criticidade dos educandos. Essa discussão será aprofundada ao longo do terceiro capítulo desta dissertação por meio por de minhas narrativas, dos discursos ou falas de participantes das rodas de conversas e também das análises do Plano Curricular (PC) do curso de Letras Língua Portuguesa da escola de formação de professores da língua portuguesa de Tchico Té.

Embora a língua portuguesa seja a língua oficial da Guiné e a única permitida nos espaços educacionais, a maioria da população guineense desenvolve suas práticas sociais cotidianas em outras línguas, como crioulo/kriol, Balanta, papel, Manjaca, Fula, entre outras línguas. Dessa forma, a língua portuguesa é frequentemente desenvolvida de forma obrigatória depois de outras línguas e ocorre comumente por meio do modelo de abordagem metodológica AGT, ou seja, pela tradução, como apresentada e discutida por Leffa (2016).

Para Leffa (2016, p.23), esse modelo de ensino de língua está sustentado por três principais pilares: a) memorização prévia de uma lista de palavras, b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e c) exercícios de tradução e versão”. Ou seja, para esse modelo de ensino, o que importa é o domínio das regras gramaticais e o conhecimento de um vocabulário extenso, sem se preocupar com outros elementos extra gramaticais, que constituem as práticas sociais. Embora a educação formal ocorra, na maioria das vezes, nessa perspectiva, é esperado que pessoas escolarizadas consigam realizar suas práticas sociais cotidianas nessa língua. Com base em minha experiência, afirmo que isso não ocorre em Guiné devido a vários fatores, dos quais destacamos a resistência da população guineense, que mantém suas práticas sociais em outros idiomas em espaços em que o português não é exigido.

No que tange o processo educacional de língua portuguesa, apontamos a falta de condições materiais de trabalho e a distância entre o que se ensina e o que ocorre na vida social. Entendemos que aprender regras gramaticais, vocabulário e tradução não contribui

² Um dos principais critérios para chegar a assimilação era saber falar o português, portanto, o sistema colonial proibia o ensino das línguas nativas e a história dos povos locais (CÁ, 2012).

consideravelmente para que as práticas possam ocorrer em português. Contudo, o fracasso sempre é atribuído aos professores e aos técnicos da educação, questionando suas qualidades intelectuais, sem pensar na própria política organizacional da estrutura que delimita e questiona a atuação desses profissionais.

Essa realidade parece dialogar com a denúncia de Schon (1997), que afirma existir inadequações no processo educativo da América, sendo que as escolas e os professores são considerados vilões de processos educativos falhos. Entretanto, em seu ponto de vista, este hábito se traduz em culpar as próprias vítimas. Embora o autor esteja falando sobre a América, é possível dizer que situação similar acontece na Guiné, onde as condições da formação não são favoráveis nem as condições de trabalho, mas a responsabilidade pelo fracasso escolar é atribuída ao professor.

No que concerne ao foco desta investigação, a formação docente de língua portuguesa, é importante dizer que, apesar da diversidade cultural e linguística que o país dispõe, nesse contexto multilíngue, o português é a única língua oficial e de ensino formal, o que acarreta muitos desconfortos e discussões. Tais desconfortos acontecem, pois muitas vezes as diversidades linguísticas e identitárias existentes no ambiente escolar são ignoradas pela própria política linguística e pelo sistema educativo do país. Digo isso, pois fiz todo o meu percurso escolar em Bissau, desde a pré-escolar até aos 12 anos, e ingressei no curso de formação dos professores (língua francesa) em Tchico Té.

A escola normal superior Tchico Té (ENSTT) (Figura 1) é uma instituição pública situada na capital guineense (Bissau), responsável pela formação dos professores do ensino secundário do país; foi criada em 28 de Novembro de 1979, alguns anos após a independência do país. Neste estabelecimento de ensino são ofertados os seguintes cursos de licenciatura: português, francês, Inglês, Química, Física, Matemática, Biologia e História.

Figura 1: Fachada da escola de formação Tchico Té (ENSTT)



Fonte: site da escola de formação dos professores Tchico Té.

Não terminei³ o curso, porque ganhei uma bolsa de estudos para o Brasil, onde fiz licenciatura em letras língua-portuguesa numa universidade federal (UNILAB) e hoje sou mestranda na mesma área na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Toda essa minha trajetória de vida escolar e acadêmica, ajudou-me a refletir sobre vários “eus” que carrego, sobre a minha identidade enquanto ser social e também sobre a formação dos professores no meu país, para possíveis contribuições. Por isso, venho fazendo reflexões e questionamentos, bem como tendo preocupações após a minha graduação e ao longo desse meu mestrado. A partir dessas inquietações, optei por desenvolver uma dissertação que enfocasse a formação docente em Guiné. Desde o início, a intenção era focar a formação docente e questões identitárias. Tais preocupações, as disciplinas cursadas e as leituras realizadas, nos levaram a tomar a decisão de estabelecer relações entre minhas perspectivas e expectativas, o PC da instituição e percepções de estudantes matriculados na instituição, já que tínhamos o desejo de construir um trabalho colaborativo com quem compõe o contexto. Para isso, realizamos as rodas de conversa já mencionadas, as quais constituíram-se como espaços abertos de diálogo, momentos preciosos dos quais guardamos ótimas recordações. Tínhamos ainda o desejo de incluir docentes de Ticho Té na pesquisa, mas acabamos não tendo condições de fazê-lo, e não é apenas por questões da escolha metodológica, mas também, das dificuldades de encontrar um horário no qual pelo menos 50% desses docentes poderiam participar dos encontros. Embora consideremos que tal

³Irei falar sobre a minha trajetória escolar (ensino fundamental e médio) no quarto capítulo dessa dissertação. E também sobre o meu ingresso em Tchico Té.

diálogo poderia trazer contribuições relevantes, avaliamos que as trocas entre estudantes (graduandos guineenses e eu como pós-graduanda) foram muito ricas e possibilitaram construir sentidos sobre o contexto e desconstruir algumas ideias que eu tinha comigo antes desse contato com o grupo. Ideias pautadas em todas as minhas experiências anteriores à minha vinda ao Brasil, experiências sempre colocadas em escrutínio por mim durante toda a minha graduação e pós.

A definição de foco nos levou à seguinte questão que guia esta dissertação: Quais sentidos podem ser construídos sobre as perspectivas e expectativas da pesquisadora sobre a formação docente da língua portuguesa na Guiné-Bissau em diálogo com o plano curricular do curso da Tchico Té e com suas impressões acerca dos discursos que perpassam na sala de aula, no caso, os discursos dos participantes das rodas de conversa.

Essa questão guia a dissertação e condensa um pouco os questionamentos, dúvidas e inquietações que carrego comigo e que justificam o meu interesse em pesquisar sobre o curso de Letras da Escola Tchico Té, a partir de minha trajetória acadêmica e a minha identidade enquanto guineense que se formou em Letras-Língua portuguesa em uma universidade estrangeira. É importante ressaltar que entendemos o currículo como a identidade de um curso, porque é composto por escolhas (SILVA, 1999). No caso do curso de Letras, tais escolhas estão atreladas, dentre outras questões, às concepções de linguagem, cultura e educação. Isso significa que a língua, a cultura, o currículo e a identidade são elementos inseparáveis e importantes na formação dos professores, por isso não devem ser encarados como algo pronto e inflexível. Caso contrário, nega-se a presença de múltiplas e diferentes identidades que se encontram nesse meio (na formação) como seres socialmente constituintes. Considerar essas diversidades sociais, linguísticas e identitárias nos currículos de formação dos professores da língua portuguesa da Guiné-Bissau constitui-se em abertura de espaço para a maior integração com a realidade das pessoas participantes, consequentemente para uma educação com potencial emancipador e libertador, como defende Paulo Freire (1978, 1997). O educador (FREIRE, 1978; 1997) entende a educação libertadora como um espaço de convivência que valoriza o diálogo, ou seja, as trocas que podem possibilitar tomadas de consciência e o desenvolvimento crítico dos educandos por abrir espaço para questionamentos, contrastes e problematizações. Diferente da educação bancária, que silencia e oprime os educandos, a educação libertadora olha para estes como seres autônomos e conscientes de si, da sua realidade e do seu mundo e que se encontra em constante busca da transformação social através das relações, pois é,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor, vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1978, P 43)

Segundo ele, é de suma importância olhar e valorizar a relação social intrínseca ao processo educativo, e isso ajuda a promover um modelo de educação ou formação no qual os futuros professores possam sentir-se protagonistas da sua própria formação, seja ela inicial ou continuada. Por isso é de suma importância que tanto o currículo quanto as ideologias que perpassam as salas de aula de formação dos professores, dialoguem entre si e com a realidade social desses futuros professores.

Após situar o contexto de pesquisa e minha origem, passo a seguir a explicar de forma mais sistematizada o caminho metodológico trilhado.

1.1 Caminho metodológico

Em perspectiva freireana, partimos do princípio que é extremamente relevante respeitar e valorizar as identidades de docentes em formação, bem como possibilitar uma formação de professores autônomos, reflexivos e críticos, conceitos que serão discutidos em momento mais oportuno. Com base nesses princípios, como citado, a presente dissertação tem como objetivo geral estabelecer diálogos entre as perspectivas e expectativas da pesquisadora sobre a formação docente da língua portuguesa em Guiné-Bissau com o plano curricular e os discursos que perpassam a sala de aula, visando compreender como o curso constitui-se em um espaço de formação com potencial para contribuir no atendimento das necessidades da comunidade local.

A investigação foi feita a partir do ponto de vista da pesquisadora. Inicialmente, a proposta era entrelaçar reflexões da pesquisadora com as de estudantes e professores da Guiné. Contudo, devido a algumas dificuldades burocráticas para conseguir os documentos em Bissau e consequentemente passar pela comitê de ética, foi tomada a decisão de restringir os dados aos relatos da pesquisadora, entrelaçando vivências pessoais e experiências com estudantes do curso de Letras Língua Portuguesa da escola Tchico Té, por isso, não tive a autorização de transcrever as falas dos participantes da roda de conversas, por isso resolvi dialogar com as minhas impressões enquanto membro participante e pesquisadora guineense. Tais rodas constituíram-se como espaço de diálogo e escuta sensível, as quais tanto visam fomentar a formação docente crítica quanto possibilitar reflexões conjuntas e

investigação das várias identidades existentes neste espaço de formação dos professores da língua portuguesa.

Os corpora de análise são: Plano Curricular (PC), diários reflexivos e diálogos com excertos da transcrição de falas dos participantes nas rodas. Interpretações iniciais de tais dados nos levaram ao estabelecimento dos seguintes objetivos específicos:

1-Investigar as perspectivas e as expectativas da pesquisadora sobre a formação de professores de língua portuguesa em Guiné-Bissau;

2-Analisar as dimensões do plano curricular;

3-Construir sentidos sobre os discursos que circularam nas rodas de conversas;

4-Contrastar as perspectivas da pesquisadora com os dados analisados de modo a ampliar a compreensão das dimensões do processo de formação docente na escola Tchico Té.

1.2 Procedimentos metodológicos

Para a realização da investigação descrita na presente dissertação, escolhemos⁴ como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica, bem como procedimentos auto-etnográficos e autobiográficos. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental consiste em analisar documentos escritos sobre os fatos que ocorrem no momento ou no momento anterior à pesquisa, os quais podem ser documentos de instituições públicas ou privadas. O documento analisado nesta pesquisa foi o PC do curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Escola Superior de Formação dos Professores (Tchico Té), atualizado em 2021. Para realizar a análise, usamos o PC do curso acima referido que nos foi facultado pela própria coordenação do curso, as falas dos futuros professores que participaram nas rodas de conversas realizada por mim e pela minha orientadora professora Ana Paula e, por fim, as minhas próprias vivências enquanto pesquisadora, guineense e ex-estudante da instituição. Tal análise foi desenvolvida para alcançar o objetivo dessa pesquisa que é estabelecer diálogos entre as perspectivas e expectativas da pesquisadora (eu) sobre a formação docente da língua portuguesa em Guiné-Bissau com o PC e os discursos que perpassam a sala de aula. Em vista disso, para compreender melhor a formação docente da língua portuguesa em Guiné-Bissau, analisamos o curso a partir dos nomes das disciplinas de

⁴ Ao longo deste trabalho, o leitor irá perceber que faz-se muito o uso do pronome “eu” da primeira pessoa do singular e também da primeira pessoa do plural “nós”. Usamos o “nós” para referir-se a uma equipe de pesquisadoras que pensaram e planejaram juntas este trabalho (orientadora e orientanda), e o uso da primeira pessoas do singular “eu” para referir-se às trajetórias e experiências de vida escolar e acadêmicas vivenciadas por mim (orientanda). Maiores detalhes dessa experiência serão trazidos em momentos oportunos.

cada ano do currículo, pois é o que constava no PC. Diferentemente do que os documentos oficiais brasileiros, o PC do curso em análise é um documento curto, com as disciplinas listadas e sem emendas. Por isso, coube a nós analisar os nomes das disciplinas e pressupor os conteúdos trabalhados. Além dessa interpretação, consideramos as falas, as dúvidas e as inquietações dos estudantes sobre a sua própria formação. Recorremos a esse modelo de análise, pois o próprio PC não disponibiliza as ementas das disciplinas, o que facilitaria ter um visão geral do curso.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Gil (2008) aponta que esta se dá a partir de materiais já existentes em diferentes lugares da vida social. Este permite ao pesquisador se relacionar e conhecer vários estudos e diferentes visões sobre o assunto pesquisado, sem precisar se deslocar para lugares distantes à procura de dados. Na mesma linha de ideia, Makoni e Lakatos (2003, p.183) apontam que a “pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico” (MAKONI; LAKATOS, 2003, p.183) e outros tipos de materiais, a fim de fornecer meios para melhor conhecer os problemas existentes e procurar possíveis formas de resolver.

Sendo um dos métodos usados, a autoetnografia também serviu como um dos alicerces importantíssimos para a construção dessa pesquisa, pois, nele, o “pesquisador faz parte do contexto pesquisado” (DE ARAÚJO; DAVEL, 2018, p.195) e pode enriquecer e trazer muitas contribuições para o assunto pesquisado. Os registros foram feitos em forma de diário reflexivo e de narrativas dialogadas com excertos das transcrições das rodas de conversa.

Entendemos a autoetnografia numa perspectiva de “narrativa de eu cultural”. Para De Araújo e Davel (2018), nesse sentido a,

Autoetnografia pode ser considerada um método de escrita que analisa e descreve graficamente a experiência pessoal para se chegar a compreensão de um fenômeno cultural (ELLIS ET AL, 2011). A autoetnografia possui uma narrativa pessoal e própria, através da qual é possível acessar o conhecimento sobre o ambiente cultural (ELLIS ET AL, 2011). Este entendimento, de certa forma, baliza outros teóricos da autoetnografia. As diferenças estão na aplicação do método e em que medida é dosada a participação do “eu” e do “ambiente”. [...] Entretanto o “eu” ou o “auto” do pesquisador deve estar inevitavelmente associado ao ambiente cultural no qual está imerso. A autoetnografia reflete o olhar daquele indivíduo dentro de um ambiente particular. (ELLIS, ET AL, 2011, HAYNES, 2017, *apud*, DE ARAÚJO; DAVEL 2018, p.197).

Nessa perspectiva, o “eu” do pesquisador se conecta com o ambiente e é apresentado em forma de narrativa, pois a narrativa é o caminho para compreender os “outros” e o mundo, que acontece via interação real no contexto social” (HUTTO, 2006, *apud* MARQUES; SATRIANO, 2017, p.371). Essa interação real do nosso “eu” com o social, permite-nos

olhar para vários “eus” que nos constituem (auto-olhar), facilitando assim, falar ou escrever sobre a nossa vida.

A narrativa autobiográfica, segundo Marques e Satriano (2017), é de fundamental importância, pois, nela “o autor e o espectador estão reunidos na mesma pessoa, formado por vários “eus” e o outro [...] é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam e atualizam, uma vida em aberto” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p.373), ou seja, na pesquisa autobiográfica, abre-se o nosso “eu”, para entender o “outro”, relatando fatos carregados significados na nossa subjetividade, e do nosso social.

Para a realização desse tipo de pesquisa, segundo autores acima citados, são levados em conta tanto aspectos “cognitivos, quanto os aspectos afetivos sociais” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p.378) e as fontes podem ser geradas em entrevistas ou diálogos estabelecidos no campo, através de gravações, anotações, bilhetes e fotos tiradas no campo, além da consideração das expectativas iniciais.

Para melhor entender a relação entre o PC do curso e os discursos que circulam a sala de aula, realizamos três (3) rodas de conversas com a duração de 2 horas cada, nos dias 14, 15 e 18 de fevereiro de 2022 no estabelecimento do ensino superior Tchico Té. Participaram dessas rodas de conversas 52 estudantes do segundo ano de licenciatura em língua portuguesa. Eu, Segunda, participei presencialmente e organizei o espaço bem como recursos para que minha orientadora participasse remotamente. Desse modo, os dados foram gerados conjuntamente e pudemos dialogar sobre impressões e reações e fazer alterações em nossos planejamentos visando atender às expectativas e demandas das pessoas participantes. Todo esse envolvimento conjunto justifica a constituição da pesquisa como autoetnográfica.

Quanto ao perfil dos participantes, foi feito um convite antecipado para todos, por isso definimos que qualquer aluno do segundo ano poderia integrar o grupo, uma vez que se sentisse à vontade em participar das rodas, independentemente da idade, de sexo ou qualquer outra característica identitária, trazendo suas dúvidas, seus pontos de vistas de qualquer assunto que estivesse ligado à formação deles, pois achamos que essas dúvidas e as inquietações poderiam contribuir para os objetivos da pesquisa, e serviriam de pontos de debates para eventuais situações educacionais na formação dos professores do português no país. É importante ressaltar que o critério da escolha de trabalhar com os estudantes do segundo ano, deve ao fato de ser a turma do professor Miguel (professor de Tchico Té), quem acolheu-nos, abriu-nos as portas e nos permitiu usar suas aulas para a realização das rodas de conversa.

Devido ao fato de Tchico Té se distanciar muito da realidade da orientadora e eu, Segunda, estar distante de Guiné há aproximadamente 6 anos, optamos por elaborar um roteiro de encontros bastante aberto, o qual seria negociado com o professor responsável e pela turma, este anteriormente citado.

Com isso, tentamos evitar qualquer imposição e mal-estar. Como ponto de partida para as discussões, usamos alguns “temas geradores” (FREIRE, 1978), ou seja, palavras-chave que poderiam fomentar o debate inicial ao mobilizar saberes e engajar o grupo. As palavras-chave empregadas foram: identidade, identidade linguística, formação dos professores, ensino e aprendizagem do português como língua não materna, formação dos professores. Tais palavras dariam um encaminhamento inicial para os nossos diálogos e poderiam ser substituídas ou aprofundadas ao longo dos encontros⁵.

É importante ressaltar que, antes de iniciarmos as rodas de conversas, abrimos a possibilidade de uso tanto da língua portuguesa quanto do crioulo/Kriol, levando em consideração que o crioulo é a língua franca, comumente usada pela população em geral e com mais domínio no país comparado ao português, mas, também consideramos que o português é a única língua oficial do país e do ensino, inclusive estes (estudantes) estão sendo formados para atuarem como professoras e professores da língua portuguesa no país. Todos optaram que fosse usada a língua portuguesa durante os nossos diálogos, portanto, todos os diálogos aconteceram neste idioma. A escolha ou a opção de usar somente o português durante todos os encontros e não o crioulo/kriol talvez tenha sido realizada por causa da presença das pessoas que não são dos seus convívios, no caso da minha presença por já viver há alguns anos fora do país e também num país onde a maioria da população fala o português no seu cotidiano, e da professora Ana Paula, por ser brasileira e professora universitária, mesmo participando de forma remota.

É importante ressaltar que a questão pela preferência de uso do português e não de crioulo por parte desses professores em formação no ambiente acadêmico talvez seja uma construção social que ganhou espaço desde a época da colonização portuguesa no país, e sempre houve a disputa entre as línguas. Desse modo, várias línguas convivem mutuamente e, durante o período colonial, o português não foi oficializado. Contudo, ao término da colonização política, as heranças coloniais se mantiveram e uma delas é a supervalorização da língua portuguesa, vista com frequência como língua da ciência, do desenvolvimento e mais ideal para o desenvolvimento social. É entendida frequentemente como a língua falada por pessoas mais evoluídas, ideia que carrega resquícios do colonialismo, inclusive sustentada pelo próprio Amílcar Cabral, líder e fundador do movimento pela independência do país contra o sistema de exploração de Portugal. Em um dos seus discursos para os seus camaradas do movimento da libertação nacional, Amílcar Cabral⁶ afirma que,

⁵ Irei explicar melhor como aconteceram esses diálogos ao longo do texto, principalmente, no capítulo quatro (4) desta dissertação.

⁶ Amílcar Lopes Cabral é político agrônomo guineense, filho de pais caboverdianos. Foi fundador do Partido africano pela Independência Da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), foi um dos mentores da luta pela libertação nacional da Guiné- Bissau. É considerado pai da nação Guineense.

O Português (a língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram [...] mas, muitos camaradas com sentido oportunista querem ir para frente com o Crioulo.[...] Há muita coisa que não podemos dizer na nossa língua, mas há pessoas que querem que ponhamos do lado a língua portuguesa, porque nós somos africanos e não queremos a língua de estrangeiro. [...] Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português.[...] Nós, partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo ainda, para escrevermos para avançarmos na ciência. A nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos tucas (CABRAL, 1990, p.59-60).

As falas de Cabral demonstram um firme posicionamento a favor da língua portuguesa no país, muito embora nem todos os “camaradas” de luta concordavam com essa ideia, como ele mesmo pontuou. Ao mesmo tempo, percebe-se que, mesmo sendo a favor de ter o português digamos como a língua oficial do país, ele não descartou totalmente a possibilidade de um dia o crioulo vir a ser estudado nas escolas do país, ao afirmar: “nós vamos fazer isso, mais depois, um dia que de facto estudarmos o crioulo profundamente o crioulo e encontrando todas as regras forças boas para o crioulo” (CABRAL, 1990, p.60).

Sendo um Líder e um dos principais mentores pela luta contra o colonialismo português e pela independência do país, Cabral é considerado pai da nacionalidade guineense, a sua fala tem forte influência na sociedade guineense, principalmente a questão da língua portuguesa. Hoje em dia cada um faz a sua interpretação de acordo com a sua perspectiva, seja a favor ou contra a adoção da língua portuguesa como a única oficial do ensino. Para uns, a fala do Amílcar Cabral contribuiu para a desvalorização das línguas africanas existentes no país em detrimento ao português, já na visão de outros, talvez não seja uma desvalorização das línguas existentes no país, pois é importante olhar para o contexto no qual o Cabral estava inserido, talvez seja uma estratégia para estabelecer relações sociais e econômicas com outros países, ou, talvez porque a pressão colonial seja maior do que ele, e também é preciso levar em considerações de que o Cabral também era um assimilado, ou seja, a colonialidade (valores coloniais embutidos na forma de ser, dizer, sentir, pensar, etc) o constitui e que toda a escolaridade do Cabral seguiu os pressupostos de um plano curricular que reforçava os valores e os costumes próprios do “modo de ser português”, e essas discussões acontecem tanto nos espaços de *djumbai* quanto nas discussões diárias e acadêmicas, e nota-se a clara divisão dos acadêmicos com relação a essa questão da adoção do português como língua oficial do país. Durante as conversas, percebe-se que de modo geral, os temas geradores eram compreendidos, porém, em alguns momentos percebia que nem todos compreendiam bem esses conceitos, talvez por serem novos para o grupo. Para mim, isso era compreensível, pois também só vim conhecer a maioria desses conceitos ao longo da minha trajetória acadêmica aqui no Brasil. Além disso, o PC do curso também indica que a perspectiva do curso se distancia da concepção

teórica adotada por nós. Tal análise foi realizada a partir da concepção de dimensões de Placco (2008), a qual será explicada em seguida. No momento, vale dizer apenas que tal análise foi seguida de um diálogo encharcado de minha subjetividade. A discussão desses dados tem também o intuito de discutir e trazer reflexões no que tange o respeito e a valorização das diferentes identidades em formação, bem como da necessidade de formação de professores autônomos, reflexivos e críticos, em perspectiva freireana.

Para fazer as discussões teóricas sobre a educação e educação linguística no país, o embasamento teórico foi feito a partir das teorias de Freire (1967; 1996; 1997), Couto e Embalo (2010), Cá (2008; 2012), Veronelli (2015), Mané (2007), Timbane (2014), Mendes (2019). Damos uma atenção especial às políticas linguísticas existentes no país, levando em consideração que este é um elemento fundamental na educação linguística e social de qualquer que seja o país. Também buscamos priorizar leituras de estudiosos/as guineenses, como uma forma política de valorizar a produção de conhecimentos locais. Fizemos uma discussão em conjunto com alguns teóricos da área, como é o caso de Calvet (2007), Severo (2013) e Rajagopalan (2013). Ao longo da dissertação serão discutidas também as questões identitárias na formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Para o aprofundamento dessas discussões, nos apoiamos nas ideias teóricas de Louro (2000), Norton (2013), Weedon (2003), Moita Lopes (2010), entre outros autores.

O quadro 1 sistematiza os objetivos e o caminho metodológico desta pesquisa.

Quadro:1: Objetivos e caminho metodológico

Objetivo específico	Dados	Caminhos metodológicos
1-Investigar as perspectivas e as expectativas da pesquisadora sobre a formação de professores de língua portuguesa em Guiné-Bissau;	-Narrativas dos encontros das rodas de conversas;	-Pesquisa autoetnográfica; -Produção e análise de narrativas autoetnográficas construídas a partir de falas de participantes das rodas de conversa; - Relatos críticos de experiências pessoais em diálogo com conceitos teóricos convocados no trabalho bem como com os dados da pesquisa.
2-Analisar as dimensões do plano curricular;	-Plano Curricular (PC);	-Pesquisa Documental; -Identificação das Dimensões (PLACCO, 2008);

3-Construir sentidos sobre os discursos que circularam nas rodas de conversas;	-Impressões sobre as Rodas de conversa, registradas a partir das transcrições dos encontros;	-Entrelaçamento das falas de participantes com impressões pessoais e a convocação de conceitos teóricos-chave.
4-Contrastar as perspectivas da pesquisadora com os dados analisados de modo a ampliar a compreensão das dimensões do processo de formação docente na escola Tchico Té.	-Narrativas das rodas de conversas; -Análise do Plano Curricular;	Pesquisa Documental (PC, 2021, BALDÉ,2013,MENDES,2019) -Pesquisa Auto-etnográfico - entrelaçamento de dados;

Fonte: Elaboração e autoria da pesquisadora.

O quadro acima apresenta de forma resumida o objetivo, o corpus e os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Estruturação social é fundamental para o entendimento e o desenvolvimento de qualquer trabalho ou organização. Neste sentido, este trabalho está dividido em quatro (4) capítulos. Cada capítulo possui sub capítulos e subseções.

1.3- Estrutura da dissertação

No capítulo 1, descrevo a pesquisa de modo geral, no qual apresentamos a Guiné-Bissau, as línguas existentes no país, um pouco de minha história e o caminho metodológico da pesquisa. O segundo capítulo, intitulado “*A educação linguística na Guiné-Bissau*”, versa sobre a situação linguística do país, em especial da língua portuguesa como a única língua oficial e do ensino. Ao falar do ensino, apresento como está organizado o sistema do ensino guineense. Ainda neste mesmo capítulo, foram abordadas questões da política linguística no país e na formação dos professores da língua portuguesa. Esse capítulo nos conduz a conhecer melhor sobre o cenário linguístico na Guiné-Bissau de forma mais ampla, levando em consideração que é um país com uma enorme diversidade linguística, e também podemos saber como está dividido e organizado o sistema do ensino guineense de acordo com as Leis de Bases do sistema educativo guineense e por último encerramos o capítulo com as políticas linguísticas e do ensino do português na formação dos professores e no país.

O capítulo 3 discute a “*Formação Docente: Um olhar para o Currículo na formação dos professores do português como língua não materna na escola superior Tchico Té,*

trazendo a concepção da língua e linguagem para melhor entender a relação da língua portuguesa com os professores em formação, e assim também analisar o currículo (PC), do curso de licenciatura em letras língua portuguesa na escola Tchico Té, para entender melhor a relação entre estes e a minha identidade.

Por último, o capítulo 4, que consideramos muito importante para essa dissertação, traz a discussão sobre “*A construção identitária na formação docente do português na Guiné-Bissau*”. Ao discutir essa questão, ressaltamos a importância da construção do espaço do diálogo na formação docente, pois acreditamos que dialogando é que se constrói um ambiente agradável tanto para o processo do ensino e aprendizagem quanto para a formação docente, porque só isso pode nos afastar do modelo bancário de educação discutida pelo Paulo Freire (1921-1997). Para finalizar este capítulo, trouxemos as minhas narrativas do meu “*Eu*” enquanto estudante guineense formada numa Universidade estrangeira em contato com estudantes do curso de Letras em Guiné-Bissau, estabelecendo diálogo sobre as nossas identidades que se cruzam, onde se diferem e também dos nossos pontos de vista sobre o ensino da língua portuguesa no país e os currículos que acompanham o seu ensino. Para concluir a presente dissertação, foram organizadas algumas considerações finais sobre tudo que foi pesquisado e discutido ao longo do trabalho.

É importante ressaltar que optamos por organizar essa dissertação dessa forma, pois o objetivo da pesquisa é dialogar com esses estudantes olhando para a minha identidade, enquanto uma pessoa que vivenciou duas realidades sociais e acadêmicas diferentes. Por isso que, ao longo deste trabalho, haverá muitas narrativas minhas em diálogo com o currículo (PC) do curso de letras língua portuguesa da escola Tchico Té, sobre o ensino, a formação dos professores do português, a educação linguística, e entre outros temas que compõem o processo do ensino e aprendizagem no país. Nesse sentido, por entendermos que a língua/linguagem como algo fundamental para a existência e re-existência dos sujeitos sociais, o próximo capítulo será dedicado para discutir sobre o cenário linguístico em Guiné-Bissau em especial no processo educativo.

2-O CENÁRIO LINGUÍSTICO E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU

De modo geral, este capítulo discute a situação sociolinguística na Guiné-Bissau, e o ensino guineense face ao plurilinguismo⁷. De igual modo apresentamos a organização

⁷ Para Menezes (2013, p.82) “a competência plurilíngue diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua.” A autora ressalta a importância do desenvolvimento dessa competência no processo do ensino, pois este não se resume só a aprender uma língua, mas valorizar e respeitar as

geral do sistema de ensino guineense. Para isso, o capítulo está dividido em quatro subseções. Na primeira, nos ocupamos com a concepção de língua/linguagem. Na segunda parte, trouxemos a descrição do cenário linguístico na Guiné-Bissau enquanto, na terceira parte, discutimos a divisão do ensino guineense e, na última subseção, nos encarregamos de discutir as Políticas linguísticas do ensino e da formação dos professores do português na Guiné-Bissau.

2.1- Concepções da língua/Linguagem

“A linguagem constitui e é constituída por pessoas”

(BRAHIM et al 2021, p.27)

Historicamente, as línguas/linguagens foram e ainda são bases fundamentais para o desenvolvimento social e comunitário, pois é em práticas de linguagem que as comunidades de fala se organizam, comunicam e interagem entre si e com o mundo. Devido a sua heterogeneidade social, não há uma única definição sobre o que seria uma língua/linguagem. A dificuldade em definir o que seria língua talvez tenha sido iniciada há séculos, pois existe uma enorme divergência no seio das correntes linguísticas do séc. XX, com relação ao que seria uma língua. Mesmo sendo este o objeto de estudo da linguística, cada corrente linguística parte de uma perspectiva diferente.

Para Costa (2013), Ferdinand de Saussure é o maior nome da corrente estruturalista. Para esta corrente, a língua é um sistema estruturado composto por partes interligadas entre si, as quais formam uma corrente chamada língua. Ao falar dos funcionalistas, Cunha (2013) aponta que essa corrente foca mais na questão do uso da língua; estes olham para a língua como algo que sofre a mudança através da relação social, portanto, levam em consideração a relação da língua com outros aspectos sociais (texto e contexto). Quanto à sociolinguística, Cezario e Votre (2013, p.140) apontam que, para essa corrente, “a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam.” Para esta corrente linguística, a língua deve ser entendida a partir da realidade em que está inserida, pois ela muda e varia de acordo com a sociedade, com a cultura e com seu povo.

Por outro lado, Kennedy (2015) aponta que, na visão Gerativista, a língua não deve ser entendida como um comportamento social, mas sim como uma faculdade mental, ou seja, para Chomsky a “capacidade humana de falar e entender a língua {...} isto é,

comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (KENNEDY, 2015,P.129).

O círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2018) considera a interação verbal e discursiva como o pilar da linguagem, e contrapõe as definições sobre língua/linguagem trazidas pelas correntes linguísticas acima citadas. Nas concepções do círculo de Bakhtin, o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.261), o que é denominado gêneros discursivos. Tais formas de enunciados envolvem, portanto, integrantes de um determinado campo da atividade social e são frutos de suas relações e objetivos. Por isso, o círculo de Bakhtin (2018) ressalta a importância de olhar para a língua/linguagem como um produto da interação social, pois é na interação verbal ou discursiva que os sujeitos se constituem e são constituídos ao se comunicarem através de diferentes gêneros discursivos. Por isso, segundo HALL,

Falar uma língua não significa apenas expressar os nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.[...] além disso os significados das palavras não são fixos numa relação um-a-um com os objetos ou eventos existentes no mundo fora da língua (HALL, 2006,p. 40).

Voltando ao Círculo de Bakhtin, de acordo com seus estudiosos, os enunciados estabelecem relações dialógicas, ou seja, dialogam entre si direta ou indiretamente, promovendo assim uma corrente de comunicação ininterrupta entre os sujeitos que interagem. Isso significa que um enunciado depende de outros e sua compreensão ocorre em diálogo com outros enunciados já ditos ou esperados.

Por essas razões, o Círculo de Bakhtin refuta a ideia da existência de um sujeito único ou ideal para a existência da linguagem, porque somos seres únicos e complexos todos têm a necessidade de interagir uns com os outros, independentemente da forma de interação usada. Uma outra ideia refutada pelo círculo de Bakhtin é a de língua como é compreendida pelo objetivismo abstrato, corrente que entende língua como “uma obra pronta e transmitida de uma geração para outra geração” (BAKHTIN, 2018, p.198), de forma estática e inquestionável, e cabe ao falante aceitá-la e absorvê-la de forma que lhe foi apresentada, por isso, essa tendência alinhada ao pensamento saussuriano valoriza mais as regras genéricas abstratas impostas pela gramática desconsiderando assim a participação “ativa da própria consciência do falante no processo de formação histórica da língua” (BAKHTIN,2018, p.198). Ainda nessa perspectiva, o círculo de Bakhtin, refuta também o pensamento do Subjetivismo idealista, pois este enfatiza a individualidade e desconsidera o ambiente social no uso da linguagem.

Nessa pesquisa, nos filiamos à concepção da linguagem do círculo de Bakhtin, por entendermos que “a língua no processo da sua realização não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (BAKHTIN, 2018, p.181) e nem da relação do “eu “ e do “outro”, porque, ao separar o processo da realização linguística do social e do cotidiano, nega-se a importância do contexto social para estabelecer a comunicação e, ao negar isso, desconsidera-se automaticamente os valores ideológicos (culturais, sociais e históricos) desses sujeitos e do meio que se encontram. Do mesmo modo que desconsiderar a interação verbal ou discursiva do eu com o outro na comunicação é simplesmente negar a existência da linguagem, porque só há linguagem quando há sujeitos que fazem o seu uso numa situação real dentro de um contexto. É a partir dessa interação entre os sujeitos e o contexto que a língua vai sofrendo as mudanças necessárias para se atender às demandas adequadas ao contexto de acordo com o tempo e as necessidades dos sujeitos, por isso a linguagem não pode ser vista ou entendida como um “ sistema abstrato”, imutável refém de normas gramaticais, porque ela (linguagem) é fluida e carregada de valores sociais, axiológicos.

E por carregar valores sociais e axiológicos, no seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2018) aponta que os signos são ideológicos e, portanto, as escolhas lexicais que fazemos valorizam, desqualificam de acordo com os interesses das classes sociais, por isso,

Qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e as forças centrífugas.[...] Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo ("o simpósio universal"), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos (FARACO, 2009, p.69-70).

Ou seja, qualquer enunciado se encontra entre duas forças opostas, as centrípetas, que contribuem para a estabilidade e a homogeneização, e as centrífugas, as quais desestabilizam, trazem que focam nos valores sociais distintos discursos.

Ao longo do que foi exposto até aqui, percebe-se que o conceito da língua/linguagem pode ser compreendido de forma muito mais ampla e complexa do que algumas correntes linguísticas apontam, tendo em vista que ela “faz parte de quem somos, uma vez que não existimos de forma independente das línguas que nos constituem”(BRAHIM ET AL, 2021, p.22); ela está intrinsecamente ligada à vida real e as situações reais do nosso cotidiano, ou seja, como aponta Brahim et al (2021), ela é como se fosse ar que respiramos.

Dourado e Poshar também defendem essa mesma ideia ao apontar que, “adotar o conceito da língua como de interação implica conceber a língua e a cultura como constitutivas uma da outra, algo invisível pragmaticamente construído na interação social”.

(DOURADO; POSHAR, 200, p.52). Na visão desses autores, a indissociabilidade entre a língua, a cultura e a sociedade é tão gigante que não se pode isolar um do outro, pois a própria língua é a forma da interação social, e, nessa interação, vão surgir diversas formas de manifestações culturais e significados de uma determinada comunidade de fala, por isso que, ao falar numa determinada língua, não estamos simplesmente a exteriorizar as regras gramaticais sem nexos, mas sim, “concebemos nossas identidades e construímos relações, afetos, sentimentos” de acordo com a nossa realidade sociocultural e histórica (BRAHIM et al, 2021, p.23). Desse modo, a linguagem é crucial para a (des)construção e reconstrução de nosso “eu” em relação ao outro na sociedade.

Nas próximas subseções, enfocamos o cenário linguístico e a educação linguística em Guiné-Bissau, entrelaçados com outras questões relacionadas à linguagem, especialmente no que concerne a colonialidade da linguagem e a forma como a linguagem e as escolhas pela valorização ou não de certa língua nos constitui.

2.2- Descrição e discussão do cenário linguístico na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau situa-se na costa ocidental da África; ao norte faz fronteira com a República do Senegal, ao leste e sul limita-se com a República de Guiné-Conakri e a oeste é banhada pelo oceano atlântico. Atualmente, a Guiné-Bissau é um país multilíngue/plurilíngue. Antes da chegada colonial portuguesa em 1446, a região da costa africana conhecida atualmente como República da Guiné-Bissau já tinha os povos balantas, papéis/pepel, fulas, mandingas, felupes, bijagós, manjacos, nalus e outros instalados por ali, sendo que a região pertencia ao reino de Gabu que respondia ao império do Mali. Então, já havia se formado um mosaico linguístico.

A ocupação colonial portuguesa no interior do país provocou revoltas dos povos autóctones da região contra o regime exploratório que, consequentemente, resultou numa luta armada para libertação nacional, iniciada aos 23 de janeiro de 1963 e terminada em 1973 com a vitória dos guerrilheiros guineenses que tomaram, assim, a independência em 24 de setembro do mesmo ano.

De acordo com Mendes (2019), o colonialismo português na Guiné-Bissau traz consigo a valorização de um único modelo de educação, nomeadamente educação escolar, diferente do modelo da educação até então predominante e mais conhecido nas sociedades africanas em especial na Guiné-Bissau, onde a educação ocorre especialmente oralmente. Nas palavras de Mendes, os portugueses usaram a,

educação escolar em seu benefício, tendo em conta a sua força de transformação e da alienação que seria capaz de provocar na mentalidade da população autóctone

escolarizada, portanto o homem ou a mulher escolarizada transformar-se-ia num figurino “europeizada” e “civilizado” que contribuiria na destruição por completa da tradição e valores africana (MENDES, 2019, P.43)

Essa supervalorização da educação escolar carrega consigo a imposição de um modelo da sociedade “civilizada”, (MENDES, 2019, p.42), pensada numa perspectiva colonial. Não pretendemos desvalorizar a educação escolar, pois ela por si só não é algo errado ou ruim. O que podemos criticar é a forma como a educação escolar se deu, levando ao espaço educacional as mesmas ideologias que eram ensinadas e incutidas nas mentes dos nativos nas escolas coloniais. São ideologias que desvalorizaram, massacraram e discriminam os saberes, as culturas e as línguas locais, como é o caso da desvalorização de mais de uma dezena de línguas existentes no território guineense em detrimento da língua portuguesa pela educação escolar do país.

CÁ (2000; 2011) e Mendes (2019) apontam que, no geral, o modelo da educação colonial, é excludente e ultrapassado; o uso exclusivo do português nas escola, começando pela forma da organização do sistema do ensino, os materiais didáticos usados na sala de aula, as disciplinas como geografia, história, dentre outras áreas do conhecimento, são pensadas e projetadas a partir do ocidente, em especial Portugal, ignorando toda a realidade sócio-cultural e linguística do povo guineense.

Esta e outras situações de exploração e escravismo colonial desencadearam uma mobilização com luta armada pela independência do país, que iniciou-se em 1963, liderada por Amílcar Cabral, membro co-fundador do PAIGC⁸. Ao longo dessa luta armada, os Guerrilheiros guineenses, começaram a conquistar algumas zonas, conhecidas como “zonas libertadas”, nas quais começaram a implementar as escolas para o processo de alfabetização e construção de uma “nova Guiné”, com propósitos diferentes dos propostos pelos colonizadores.

Para Furtado (2005, *apud* MENDES, 2019), as escolas nas zonas libertadas, por serem instituições nascidas no seio das populações camponesas, ocupavam-se com conteúdos voltados a realidade social e cultural local (guineense), para assim, criar resistência e fortalecer a luta contra a exploração e o colonialismo português. Por isso, essas escolas situavam-se em,

lugares geográficos que se encontravam fora do domínio da administração colonial portuguesa, nos quais eram controladas integralmente pelo PAIGC. As escolas construídas naquelas regiões tinham sentidos e significados importantes, pois, além de caráter alfabetizador, representavam símbolos de resistência contra

⁸ PAIGC (Partido Africano pela Independência da Guiné-Bissau) Liderado pelo Amilca Cabral, o PAIGC iniciou a luta armada pela independência da Guiné-Bissau e Cabo verde em 23 de Janeiro de 1963 contra a exploração e o colonialismo português no país. Com a vitória dos guerrilheiros guineenses, o PAIGC tornou-se um dos grandes partidos políticos no país até hoje.

violências perpetuadas pelo regime colonial [...] assumiram papéis de emancipação, libertação e alfabetização. (MENDES, 2019, p.59).

Figura 2: Escola na zona libertada



Fonte: Blog Luís Graça & Camaradas da Guiné, 2005. (Agência de notícias Xinhua, 1972),

Com essas características das escolas nas zonas libertadas, o sistema de ensino no país ganhou uma nova visão de estudar e entender a realidade política e social guineense. Segundo Mendes (2019), após a luta armada que culminou com a independência do país em 1973, houve um enorme dificuldade em escolher o modelo do ensino oficial para o país, devido a choque entre os dois sistemas do ensino, um que era “alienante, orientado para a desafrikanização [...] o outro voltado para atender às demandas educacionais das populações tidas como “incivilizadas” (MENDES, 2019, p.74), pois as ideologias coloniais herdadas pelos “civilizados” de “praça” (centro urbana) ainda estavam fortemente enraizados nas suas mentes. Por isso, faziam resistência a todas e quaisquer ideologias e modelos de ensino que enfatizavam ou valorizavam mais os estudos e as realidades africanas e em particular a guineense.

Mesmo com as resistências travadas por parte de alguns guineenses alienados, Mendes (2019) aponta que aconteceu uma reforma importante no sistema educativo guineense sob lentes do Partido africano para a Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), o que ele chama de “ruptura epistemológica”, “porque a realidade guineense passou a ser ensinada nas disciplinas de geografia, ciências naturais e história em todas as escolas inclusive as dos centros urbanos” (MENDES, 2019, p.80), cujo objetivo era a “re-africanização das mentes”, defendida e enfatizada por Amílcar Cabral.

É importante ressaltar que, segundo Mendes, dentre as medidas tomadas para essa “ruptura epistemológica” no sistema educativo, “destaca-se a manutenção e confirmação da

língua portuguesa como língua oficial do ensino (não oficializada pelo decreto), essa língua era adotada nas escolas das zonas libertadas” (MENDES, 2019, p.81)”.

É necessário fazer um reparo importante sobre o fato da língua portuguesa ocupar um lugar de prestígio desde muito cedo na sociedade guineense. Mesmo com todas e diversas formas de lutas feitas contra o colonialismo, o português foi, e continua sendo, o único idioma oficial e de ensino escolar nesse território. Na contemporaneidade, a língua foi legitimada pela lei de bases do sistema educativo guineense. Todavia, em conformidade com Couto e Embaló (2010)

O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua primeira, materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-no como língua de comunicação familiar, ou por filhos de casais mistos de guineenses com falantes de português de outras nacionalidades. (COUTO; EMBALÓ, 2010, p.47)

Percebe-se que, embora o português tenha sido adotado como a língua oficial, não é a forma de se expressar preferido pela população guineense. Desta forma, a esfera comunicativa entre os diferentes grupos linguísticos residentes nesse país é dominada pelo crioulo /kriol (COSTA, 2014), visto que 90% da população local se comunica por meio do guineense/crioulo (FERNANDES, 2010). Então, é considerada a língua da unidade nacional (COSTA, 2014). Vejamos, em seguida, a representação dos principais grupos linguísticos do país, conforme Couto e Embaló (2010).

Gráfico 1: Principais grupos linguísticos autóctones da Guiné-Bissau



Fonte: Elaboração própria com base em Couto e Embaló (2010)

Essas línguas nativas coexistem com o crioulo/*kriol*⁹ e o português, fato que faz da

⁹ Segundo Embaló (2008), o crioulo ou Kriol é a língua franca na Guiné-Bissau, pois, “é através dele que os diferentes grupos étnicos que compõem a população guineense se comunicam, o que lhe conferiu o estatuto de língua da unidade nacional, ou simplesmente de língua nacional” (EMBALÓ(2008,p.101-102).

Guiné-Bissau um país com enorme diversidade cultural e linguística. Entretanto, as referidas diversidades não são levadas em conta no processo do ensino e aprendizagem formal, ou seja, nenhuma das línguas referenciadas no gráfico é contemplada no sistema educativo guineense, nem mesmo o Crioulo que é a língua mais falada nesse país.

Essa dura realidade é mantida pela vontade política das entidades centrais, por meio de documentos oficiais como a Lei de base do sistema educativo da Guiné-Bissau LDB-GB, e os currículos escolares que não olham para essa diversidade linguística como algo identitário. FREIRE(1996, p.51)), aponta que, na perspectiva “dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades{...}as forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Nesta ordem de ideia, Schon (1992, p. 82) considera que “o conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração”. De facto, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças, e de certa forma contribui na impossibilidade de desenvolvimento da autonomia não só dos discentes, mas também dos docentes. Desta forma, fica difícil ou seja, torna-se quase impossível fazer o processo sugerido pelo Schon, de ser um professor que desenvolva “reflexão-na-ção em termos da interação do professor com a compreensão do aluno”(SCHON,1992, p. 86).

Muito embora as discussões trazidas por Schon (1992) estejam voltadas para a educação da América, suas ideias podem ser atribuídas a realidade educacional guineense, pois ainda verifica-se uma forte influência e financiamentos das organizações não Governamentais (ONGs) e dos organismos internacionais no setor da educação no país, estas que muitas vezes colocam o país numa situação de impasse com a sua realidade. A esse respeito, Mendes argumenta que

Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob regime da “colonialidade global” imposta pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As Zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração Colonial direta (GROSFOGUEL, 2009, p.395, *apud* MENDES, 2019, p.105).

Mendes (2019, p.98) aponta ainda que estas organizações internacionais “exercem a maior influência no setor educativo guineense”, devido à crise política e econômica que o país enfrenta desde a sua independência em 1973. Entre estas organizações parceiras para a educação, podemos destacar o Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Cooperação Portuguesa (CP), PLAN Internacional, e entre outros programas

que também atuam no setor educativo.

Mendes (2019) aponta a importância de um país como a Guiné-Bissau contar com a parceria destas organizações internacionais no âmbito educativo, as quais, de certa forma, têm contribuído de forma positiva no nosso sistema educativo. Porém, alerta para as futuras consequências "ideológicas e políticas" que estas "ajudas" podem vir a trazer, "principalmente no momento de tomada de decisão. Pois, muitas das vezes, as vozes dos técnicos nacionais e especialistas em matéria da educação não são respeitadas nem tão pouco levadas em consideração" (MENDES, 2019, p.104). Infelizmente a colonialidade, em especial a colonialidade do poder, está fortemente enraizada em diversos setores das esferas públicas do país (Guiné-Bissau) e se manifesta de diferentes formas (implícita ou explicitamente) mesmo após quase seis (6) décadas da independência do país. Colonialidade seria consequência do colonialismo, processo que deixou valores fortemente marcados na sociedade em todos os âmbitos.

Nas palavras de (LISSOVOY; FREGOSO, MAIA 2021, p.103), "a colonialidade existe até hoje (mesmo após o fim do colonialismo propriamente dito) devido a sua relação e organização do poder", a qual, segundo Mignolo (2003, p. 16), "continua viva e saudável sob a nova forma da colonialidade global". Para Quijano, "colonialidade é um modelo de poder que emerge de uma parte invisível da história", ou seja, é um modelo de poder baseado na desumanização, na dominação e na imposição dos seus costumes sobre o "outro", ou seja, o diferente do europeu. O "outro" era rejeitado, estigmatizado, invisibilizado na perspectiva do eurocentrismo, inviabilizando, assim, as marcas identitárias (línguas, cultura entre outros aspectos) de sujeitos sociais não-europeus. Portanto, colonialidade do poder refere-se ao poder que é ontologicamente colonial em sua origem e cuja articulação como ordem mundial surgiu após a invasão europeia da atual América Latina e Caribe (QUIJANO, 1992; 2005; 2008, *apud* LISSOVOY; FREGOSO BAILON, MAIA, 2021, p.102). Nos países menos desenvolvidos ou em vias de desenvolvimentos, a colonialidade do poder funciona por via de apoio, principalmente no apoio das organizações internacionais de países denominados como desenvolvidos.

De modo geral, estas organizações internacionais já traçam os seus objetivos, seus interesses, e suas metas a cumprir num determinado período de tempo mesmo sem conhecer bem o contexto em que irão trabalhar e nem a real necessidade daqueles sujeitos. Com isso, acabam forçando as instituições educativas do país ou das periferias a se adaptarem a eles, a fim de elaborar os seus relatórios e enquadrá-los com os seus objetivos e fazer suas interpretações da forma que lhes convém. (SCHON, 1992, p.79).

Essas intervenções políticas educacionais do "centro para periferia" também podem

ser encontradas dentro do próprio país em forma de hierarquia, pois tais instituições pressionam as instâncias superiores, as quais pressionam as instituições educativas, que, por sua vez, pressionam os professores que pressionam os alunos, sem se preocupar se os seus objetivos ou finalidades vão ao encontro da real necessidade dos alunos, e, em alguns casos, nem vão ao encontro do que é estabelecido pela lei de bases do sistema do ensino do país. Ou seja, vemos uma rede de controle e opressão que nem sempre atende às demandas locais e, muitas vezes, apenas contribuem para a manutenção do *status quo*. Esse sistema opressor se reflete na educação guineense, a começar pela imposição do português como língua oficial de ensino. De acordo com o artigo 9¹⁰ da lei de base do ensino guineense, o ensino pré-escolar é destinado às crianças a partir de três anos de idade até a idade do ingresso no ensino básico, porém, muitas crianças vão para a escola com seis ou sete anos de idade para iniciarem os seus primeiros contatos com a aprendizagem escolar e são obrigadas a aprender uma língua diferente (português) da que são acostumadas a falar no seu dia a dia. Não há nada de perversidade em aprender uma nova língua, mas a forma como é ensinada pode, sim, ser perversa com os educandos, pois sou testemunha ocular dessa tal perversidade. A violência começa quando a língua das práticas sociais cotidianas é proibida dentro dos espaços escolares. Deixar o crioulo do lado de fora das escolas para mim é como se fosse tirar uma parte de quem sou, uma parte do meu raciocínio e do “eu” que me constitui. Essa proibição acaba resultando em silenciamento por medo do erro e de punições, as quais são severas.

Não recorro-me de quantas vezes apanhei palmatórias (na escola primária) dentro da sala de aula por não saber falar “bem” o português, ou por usar crioulo/kriol guineense com os colegas da turma, e também, não me recorro de quantas vezes fui obrigada a pagar multa de 100 francos (no liceu), por cada vez que usei alguns léxicos do crioulo/kriol no português dentro da sala de aula, dado que, são inúmeras vezes, que não cabe mencionar neste trabalho, pois, era praticamente uma rotina. Às vezes, quando não tinha condições de pagar essa multa de 100 francos, alguns professores mais “rigorosos” não deixavam-me assistir as suas aulas, e só conseguia assistir às aulas quando pagasse todas as dívidas por falar o crioulo na sala de aula, e esse não é um fato isolado.

Uma das coisas que mais me marcaram foi quando um professor (ainda lembro-me muito bem dele) quase impediu-me de fazer um Trabalho Prático Individual (TPI), porque eu estava com dívidas atrasadas, e era obrigatório quitar todas essas dívidas para fazer essa prova; no momento, eu só tinha 150 fcf, equivalente a mais ou menos um real e vinte e cinco centavos (R\$1,25) que a minha mãe deu-me para comprar sandes (lanches), e eu estava com

¹⁰ Lei de bases do sistema educativo guineense (LBSE-GB) é um documento que rege a educação guineense. Foi promulgada em 2010 e visa definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau.

muita fome, pois, não comi nada em casa nesse dia.

Para não me prejudicar, resolvi pagar a multa e fiquei com fome, porque eu precisava fazer isso, caso não fizesse, poderia até reprovar naquela disciplina e consequentemente perder o ano. Para livrar-me destas sanções, eu ficava calada a aula inteira e só falava quando organizava mecanicamente a minha fala ou tinha certeza que iria falar “corretamente” o português sem colocar nada do crioulo/kriol na minha fala. Por isso, ensinar uma língua nova não é nada perverso, mas a forma ou as metodologias usadas para o seu ensino podem sim ser perversas. É importante frisar que, para algumas pessoas, essas minhas experiências podem até parecer histórias de gerações anteriores ou de alguns séculos atrás, mas não são; são acontecimentos que ocorreram entre os anos 2001 à 2011, no caso, meu último ano de ensino secundário (liceu), e hoje estamos em 2023. Portanto, pode-se dizer que é um acontecimento recente. Lembro-me que, desde o ensino pré-primário até o liceu, quase todas as crianças que estudavam na minha escola falavam pelo menos uma língua nativa, além do kriol, portanto, a aprendizagem do português, acontecia quase exclusivamente na escola de uma forma que precisa ser ressaltada dada sua violência. Contudo, sabemos que esta realidade é mais presente ainda no interior do país e, embora seja assim, em muitos casos, a exigência do português faz parecer que toda criança guineense usa o português cotidianamente. Mais do que isso, o português é ensinado nas escolas como se fosse a única língua existente no país, ou, como se a Guiné-Bissau fosse um país monolíngue. O sistema educativo guineense parece carecer de uma orientação mais problematizadora e uma formação docente que fortaleça educadoras/es a pensar em ações pedagógicas necessárias para o ensino do português como língua não materna¹¹ que contribua para a formação discente, pois, ao contrário do que o sistema faz parecer, a realidade revela o quanto o guineense e as línguas nativas africanas dominam as diferentes esferas das atividades humanas no país. Como Bakhtin (1992) afirma, a sociedade e a linguagem são indissociáveis. No caso da Guiné, a multiplicidade se faz presente nas pessoas e nas línguas. Cada grupo étnico tem seus próprios costumes e também sua língua, o que ilustra a pluralidade e também a complexidade do país, assunto que vamos abordar mais adiante.

Apesar da multiplicidade, o domínio do português e a exigência de seu emprego em ambientes formais guineenses ainda é uma realidade, como frisa Costa (2014).

É importante notar, porém, que são as línguas africanas que se configuram como as línguas maternas de grande parte da população, através das quais são transmitidos os conhecimentos partilhados socialmente e as tradições, fato que não impede que o crioulo guineense também se insira nesse cenário como língua

¹¹ Nesta dissertação optamos por usar o termo “português como língua não materna”, pois é dessa forma que foi usado no documento analisado neste trabalho, que é o PC do curso de Letras- Língua Portuguesa da escola de formação dos professores Tchico Té.

de cultura e expressão social (COSTA, 2014, p. 59).

Baseando-se nos dados estatísticos que apontam para um número muito pequeno de falantes do português no país, como se lê em Couto e Embaló (2010), Fernandes (2010) e Costa (2014), podemos perguntar: Já que esta constitui a conjuntura sociolinguística da Guiné-Bissau, por que foi escolhido apenas o português como a língua do ensino, mesmo na era pós-colonial e contemporânea? Essa parece ser uma pergunta sem resposta, mas vejamos de onde teria brotado tal modelo educativo.

O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), após a luta da independência, tinha a missão de reorganizar localmente o país, tendo como uma de suas preocupações formar um novo homem, ou seja, fortalecer a cultura local e desconstruir as ideologias coloniais. Isso passava necessariamente pelo processo da educação, dado que conforme Ocuni Cá (2012), o próprio processo de colonização tinha usado a educação para fazer do africano um português, um assimilado a fim de servir Portugal, tanto é que um dos principais critérios para chegar a assimilação era saber falar o português, a língua de ensino nas escolas era apenas o português, sendo que, era proibido o ensino das línguas nativas e a história dos povos locais.

Desta maneira, estes povos eram forçados a estudar os valores culturais dos portugueses desenquadrados da realidade deles, o que continua muito presente, conforme foi mencionado em parágrafos anteriores, ao discutir a influência de diferentes instituições internacionais nas decisões educacionais em Guiné. Segundo Cabral (1978, p. 64, *apud* CÁ 2012, p. 215-221), os povos “dominados” eram obrigados a rejeitar por completo as suas culturas para aceitar a portuguesa; neste sentido, estuda-se apenas a geografia e a história portuguesa, por exemplo. Tais atitudes se traduzem em apagamento das culturas africanas em detrimento das culturas europeias e a percepção de si como diferente e, comumente, inferior (vale lembrar a percepção comum de que professores de língua portuguesa têm problemas intelectuais quando não dão conta de realizar práticas sociais em língua portuguesa como falantes nativos, como citado em outro momento da dissertação). Conforme denúncia de Possenti (1996, p. 12), entendemos como uma violência, ou uma injustiça, a imposição a um grupo social os valores de outro grupo, o que traz consequências nefastas.

Se a missão era, então, formar o novo homem que pensasse diferente, e que olhasse para sua cultura e a valorizasse, poderia se pensar em implementar pelo menos o guineense (crioulo) ou as outras línguas nativas no sistema do ensino, tendo em vista que a linguagem é prática social e nos constitui. A possibilidade de realizar práticas sociais em tais línguas traria para a sala de aula valores sociais guineenses, o que poderia contribuir para seu

fortalecimento bem como a compreensão dos valores coloniais presentes na sociedade. Isso porque, em perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2018), entendemos que as interações sociais se materializam na linguagem carregada de valores das diferentes esferas da vida social nas nossas comunidades.

À época da democratização de Guiné, Paulo Freire fez a discussão sobre a língua a ser adotada como oficial no país, tanto em suas visitas à Guiné Bissau quanto em cartas trocadas com o então Ministro da educação Mario Cabral, sugerindo que o crioulo fosse tomado como língua oficial (da escrita) e que fosse realizada uma força tarefa para sistematizar a língua, pois, segundo ele, não faria sentido descolonizar ou "re-africanizar" o país e as pessoas, impondo a língua e conseqüentemente a cultura dos colonizadores que tentaram destruir a cultura dos colonizados. Em suas palavras,

o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial (FREIRE, 1978,p.135).

A Reconquista da palavra defendida por Freire nesse caso, é o direito e a liberdade dos povos colonizados voltarem a usar as suas línguas após a independência para melhor expressarem as suas ideias, para melhor contarem as suas histórias enquanto uma sociedade já organizada bem antes da invasão portuguesa no solo guineense. Porém, infelizmente, a proposta de Freire não se concretizou.

O fato é que, atualmente, na Guiné-Bissau, o português continua sendo a língua de prestígio, fortalecendo a opressão. O português é entendido como “sinônimo de inteligência”, ou seja, quem sabe se expressar em português é vista como inteligente, por outro lado, quem não sabe é vista como intelectualmente inferior. Inclusive, durante os encontros que tivemos com os estudantes de Tchico Té, esta foi uma das pautas levantadas pelos alunos. Lembro-me de uma estudante que repisou sobre o assunto e na necessidade de atentar ou mudar essa situação, ao alegar que, de maneira geral em Guiné-Bissau não existe a ajuda mútua com relação a quem não fala o português ou que apresenta “dificuldade” em falar a língua portuguesa. Essas pessoas sempre são vistas como seres sem conhecimentos, ou inferiores.

Esse cenário não se faz presente apenas em instituições escolares e oficiais, mas também em espaços religiosos, por exemplo. Tive uma experiência marcante quando regressei para o meu país (Guiné-Bissau), entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022, para gerar dados da pesquisa. Foi quando fui para a igreja (católica) e deparei-me com a

celebração da missa no português, fato que deixou muitos fiéis desconectados com aquele ambiente (religioso), pois a celebração estava a acontecer numa língua praticamente desconhecida por muitos, ou seja, numa língua dominada por uma pequena parcela dos fiéis que ali se encontravam como é o meu caso. Isso incomodou-me muito. Esse incômodo deve-se ao fato de perceber que, a própria igreja está contribuindo para a hierarquização dos seus fiéis, o que não é novidade já que a igreja teve papel importante no processo colonial.

Voltando à hierarquização, para Freire, o problema da hierarquia política do conhecimento “é profundamente ideológico” (FREIRE, 1997, p.89) e essa ideologia é tão forte que às vezes a desumanização de um certo grupo passa a ser naturalizada e vista como algo “normal”. Nas ideias de Freire, de certa forma a padronização das línguas (língua oficial), favorece um certo grupo social, por isso, não se deve deslegitimar ou desvalorizar o nível da intelectualidade dos outros que não fazem o uso desse “ideal” padronizado, porque estes vivem em mundos de características diferentes. A esse respeito, Freire e Shor (1986) também questionam a hierarquização de formas de dizer dentro de uma mesma língua. Freire questiona: quem escolheu o português padrão? A quem ele pertence e beneficia? Por que não falamos em português da elite ao invés de português padrão, que ofusca a ideologia que o instituiu como português melhor?

No mesmo sentido, no seu artigo intitulado *Colonialidade de linguagem*, publicado em 2015, Veronelli discute a questão da linguagem, ao apontar que a desumanização e a racialização estão presentes no seio das diferentes ideologias de linguagens, pois algumas formas de expressões (linguagens) são desprezadas e vistas como “inferiores”, ao passo que, outras são vistas como “superiores”. No contexto da colonização, as línguas dos colonizadores são consideradas “superiores, legítimas e racionais”, ou seja, tudo que fosse europeu era considerado superior, enquanto que as línguas dos colonizados eram vistas como “inferiores e primitivas”, assim como as populações desses lugares. Isso implica pensar que a língua é entendida como inferior, porque a capacidade cognitiva dessas pessoas também é inferior. Veronelli olha para esses comportamentos como algo desumano e colonial. Por isso, aponta que “existe um vínculo entre, por um lado, a *desumanização* das populações racializadas e o concomitante desprezo das suas linguagens como simples expressão de sua ‘natureza’ inferior e ressalta ainda que a colonialidade de linguagem “bloqueia a comunicação dialógica racional entre colonizadores e colonizados ao negar aos segundos a capacidade e a agência comunicativa dos primeiros [porque] a ideia eurocêntrica da linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética ao conhecimento, e naturaliza essas características e atributos como linguagem ‘em sentido pleno’ (VERONELLI, 2015, p.92).”

E essas formas de inferiorizar o jeito de falar de um grupo em detrimento do outro

causam discriminação e preconceito linguístico, dando assim o prestígio social à linguagem de um certo grupo social, como é o caso da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Minhas experiências pessoais permitem dizer que isso de fato tem contribuído muito para a baixa estima e o insucesso escolar de muitos guineenses na aprendizagem da língua portuguesa. Cito o exemplo do meu auto-silenciamento durante toda a minha vida estudantil em Bissau, tanto no recinto escolar quanto nas aulas. Vivia com medo de julgamento e de ridicularização por parte de outros colegas que tinham um nível de domínio da língua portuguesa um pouco mais avançado do que o meu. A falta de domínio do português por minha parte fazia-me sentir inferior a alguns colegas e incapaz de pronunciar se quer uma palavra, às vezes ficar calada era o único jeito para não passar humilhação. Isso porque realmente existe uma grande fronteira entre minha realidade linguística (de casa) com a realidade linguística da escola, tendo em vista que o português era uma língua com a qual me encontrava só nesse espaço (escola), portanto não fazia parte do meu “mundo”, já que, em casa, eu me comunicava mais em crioulo/kriol e o *Pepel*, que é minha língua étnica, essa não era apenas uma realidade minha, mas também de muitos outros colegas.

Mesmo sendo experiências vividas há alguns anos, percebe-se que ainda é uma situação notável na sociedade guineense principalmente nas escolas, talvez com uma proporção um pouco menor, por já estar sendo questionada por parte de alguns professores em formação como aconteceu durante as nossas rodas de conversas em Bissau (Tchico Té), no qual a maioria desses futuros professores se atentaram a esse quesito, ao alegarem que essa ideia de hierarquização linguística e “monolinguagem” discutida pela Veronelli (2019), precisa ser questionada e trabalhada no ensino da língua portuguesa no país, pois acreditam que é desumano desqualificar uma pessoa só pelo fato de não saber falar uma língua entre tantas outras que ela fala ou que existem no país.

Na mesma linha de ideia, Veronelli (2019) questiona essa dicotomia de humano e não-humano na interação linguística, a exclusão do “outro” por não estar enquadrado no padrão exigido pela sociedade (colonizadora), embora não exista essa relação oficialmente na atualidade, porém a sua marca desumana ainda faz-se presente nas sociedades colonizadas, como é o caso da monolinguagem. Segundo a autora, a “monolinguagem desumaniza ao negar/apagar/silenciar a linguagem da comunidade do grupo colonizado” (VERONELLI, 2019, p.156), e isso sim, é uma violência. Ao falar dessa violência linguística, um dos participantes das rodas de conversa trouxe uma frase que resume todas as minhas experiências com a língua portuguesa durante a minha trajetória estudantil em Bissau, ao afirmar que “a vergonha nos limita e o medo nos derruba” no ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

A fala desse participante demonstra a forte violência da monolingüagem no processo do ensino, por silenciar, limitar e até derrubar os conhecimentos tanto escolar quanto do conhecimento do mundo dos educandos.

Em função de tudo o que foi dito, sou favorável às mudanças e espero que esta dissertação possa contribuir para discussões que caminham para isso.

2.3-Divisão do ensino guineense

A organização do sistema do ensino é uma das estratégias usadas por diversos países no ensino formal para o acompanhamento do desenvolvimento escolar e acadêmico dos seus alunos. Assim sendo, o sistema do ensino guineense possui as leis que orientam o seu funcionamento e o desenvolvimento do ensino no país. Esta é conhecida como Lei de bases do sistema educativo guineense (LBSE-GB). A referida lei foi promulgada em 2010 e visa definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau (LBSE, 2010, p.1).

Vale lembrar que a Guiné-Bissau conquistou a sua independência de forma unilateral em 1973, a qual só foi reconhecida pelo ex. colono em 1974, com isso, o país manteve o foco na melhoria e reestruturação do sistema educativo, pois é o que vinha a fazer desde o momento da luta pela independência do país nas zonas libertadas. Inclusive foi nessa perspectiva que o então ministro da educação Cabral convidou o pedagogo Brasileiro Paulo Freire para auxiliar na reorganização do ensino guineense.

A partir desse momento, foram feitas várias tentativas da elaboração de um instrumento de caráter político jurídico e educacional para organizar o sistema do ensino no país (LOPES, 2014). Neste âmbito, a elaboração do projeto da primeira Leis de base do sistema educativo guineense deu-se no ano de 1992, porém sem sucessos, devido a grande crise política social em que o país se encontrava, como aponta Lopes (2014.p.80),

A construção da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo foi então iniciada em 1992, mas o processo foi marcado por fases, por interrupções causadas pela própria conjuntura do país. O processo, devido à instabilidade política e institucional do país, foi interrompido em 1999 e retomado em 2001, segundo o entrevistado¹². A nosso ver, parece que houve mais interrupções (LOPES, 2014. p.67).

Lopes (2014) ainda ressalta que só foi possível a retomada para a discussão desse projeto político entre os anos 2009/2010 devido a fortes pressões por parte de várias entidades engajadas no sistema educativo incluindo os professores e os sindicatos que

¹² Para a realização da sua pesquisa Lopes (2014, p.59), afirma que fez a entrevista com quatro intervenientes diretos no processo de construção e de aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Ministro da Educação no período, 2009 e 2010; Diretor do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), Redator da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, Presidente da Comissão Especializada para área da Educação da Assembleia Nacional Popular; Jurista e Redator da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau. O entrevistado acima referido por ele foi o redator da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, codificado como E2

respondem pelos mesmos, Sindicato Nacional dos professores (SINAPROF) e o Sindicato Democrático dos Professores (SINDEPROF). Com essa retomada, assim foi criada a primeira lei de bases do sistema educativo guineense (Lei no 4/2011) no dia 21 de maio de 2010 na assembleia nacional popular, promulgada pelo então Presidente da república, Malam Bacai Sanhá em 26 de março de 2011 (LOPES 2014, p.124). À vista disso, este documento passou a ser a carta magna do sistema educativo guineense, ou seja, o sistema do ensino guineense passou a ser orientado por este documento. Em seu Preâmbulo, a lei de bases do sistema educativo acredita que, “A adoção de um quadro normativo legal no âmbito da educação contribuirá para a melhoria e elevação do sistema educativo nacional” (LBSE-GB, 2010, p.1).

É de suma importância ressaltar que, após a independência do país, demorou cerca de quatro (4) décadas para que a sua primeira lei de base de sistema de educação (LBSE) fosse aprovada. No seu artigo 4º, a referida lei (LBSE, 2010) aponta que o ensino guineense está dividido em duas grandes partes. Uma parte que integra a educação formal e a outra parte integra o ensino não formal. Percebe-se que a educação formal na perspectiva da LBSE é aquela cujo modelo é mais detalhado de etapas em etapas, nesse caso ela está organizada como disposto no Quadro 2.

Quadro 2: Divisão de anos de escolaridade prevista no LBSE

Ensino pré-Escolar			
Ensino Básico	Primeiro ciclo	1-fase	1ºano
			2ºano
		2- Fase	3ºano
			4º ano
	Segundo ciclo	3 Fase	5º ano
			6º ano
	Terceiro ciclo	4 0 fase	7º ano
			8º ano
			9º ano
Ensino Secundário	10º ano	❖ Via geral ou Ensino geral ❖ Via técnico profissional ❖ Modalidade especiais de educação (Condições ainda por regulamentar)	
	11º ano		
	12ºano		
Ensino Superior	➤ Universidades; ➤ Escolas Universitárias; ➤ Institutos técnico ou superiores;		

Fonte: Elaboração própria de acordo com LBSE

O quadro acima mostra de forma detalhada a estrutura da educação formal guineense de acordo com a LBSE. Por outro lado, no seu artigo 5º, a educação não formal guineense segundo a (LBSE) está “enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou

potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou suprimento que não podem obter” (LBSE, 2010, p.3). Ela está organizada da seguinte forma:

- ◆ A alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
- ◆ Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional;
- ◆ Educação para ocupação criativa dos tempos livres;
- ◆ Educação cívica.

Essa é a estrutura geral da organização do sistema educativo guineense. E é importante enfatizar que, dentro dessa estrutura macro, a lei de bases do sistema educativo guineense trouxe, nas subseções, a divisão dos anos da escolaridade correspondente com as possíveis idades dos alunos, e as condições para o ingresso em níveis superiores. O ensino público guineense ainda não dispõe de jardins de infância (Creche); este funciona através das iniciativas privadas e religiosas em especial das igrejas católicas ou de iniciativas individuais de professores/as, que reúnem crianças em espaços disponíveis para ensinar, nas varandas das casas, e até mesmo embaixo de árvores, por exemplo. Nesses casos, a criança leva seu próprio banco e fica ali por algumas horas com essa professora voluntária. Entre as atividades, podemos citar a alfabetização, contação de histórias, e algumas brincadeiras mesmo com poucos recursos.

Algo importante a frisar é que falamos do documento (LBSE) de maneira geral e sucinta, porém, nós, enquanto pesquisadoras gostaríamos de trazer mais informações e aprofundar diálogo com e sobre algumas questões importantes relativas ao sistema educativo guineense em especial às questões linguísticas como: as disciplinas ministradas no ensino fundamental um (1) e no ensino fundamental dois (2), a divisão do ensino das línguas, o número de aulas de línguas anual, a existência de divisão entre língua, literatura e gramática, o modelo do ensino da língua portuguesa adotado no país (materna ou não materna), o espaço das línguas africanas no sistema educativo e também o lugar das literaturas africanas em especial guineense. Porém, infelizmente, não encontramos essas informações ao longo do documento. A LBSE é um documento enxuto de apenas catorze (14) páginas, no qual as informações são pouco detalhadas e não permitem uma análise mais aprofundada. Supomos que talvez seja da responsabilidade e autonomia das escolas (direção e colegiado) decidirem alguns pontos de acordo com as suas necessidades.

Quanto à formação dos professores, a presente Lei (LBSE) também não trouxe muitas informações sobre o assunto, em especial sobre a formação dos professores da língua portuguesa no país. A única informação que encontramos no artigo 48º é de que a formação docente deve se enquadrar em dois pontos, primeiro a formação inicial e o segundo ponto a formação continuada. Também, o documento não traz informações sobre os possíveis

conteúdos a serem ensinados nos cursos de formação e, de certa forma, isso impossibilita-nos apontar, ao ler só o LBSE, o tipo de formação superior que o sistema de ensino guineense almeja alcançar.

Feita essa explanação sobre a situação das línguas na sociedade guineense e as respectivas leis que orientam o funcionamento do sistema do ensino no país, na próxima seção, iremos tratar sobre as políticas linguísticas concernentes à formação dos professores da língua portuguesa no país.

2.4- Políticas linguísticas do ensino e na formação dos professores do português na Guiné-Bissau

“O *status* da língua é aqui um assunto político”.

(VERONELLI, 2015, p.88)

Nas últimas décadas, as questões das políticas linguísticas têm sido palco de debate no seio dos estudiosos da área de linguagens, pois ela é algo fundamental em toda esfera da vida social e em especial no sistema educacional.

Severo (2013) aponta que a definição do conceito da política linguística não é algo homogêneo, ou seja, “o conceito de política linguística é complexo e polissêmico”. Na visão de Severo, a política linguística está “voltada para uma prática de caráter estatal legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo)” (SEVERO, 2013, p.451). Na mesma linha de ideia, Calvet (2007) faz essa mesma discussão, ao apontar que a política linguística constitui um conjunto de decisões tomadas pelo estado com relação ao espaço social que cada língua deve assumir numa determinada sociedade. Ou seja, a política linguística é uma decisão estatal, na qual o estado é o responsável por escolher quais as línguas que devem ser oficializadas no país, e quais devem ser ensinadas nas escolas, independentemente se estas são majoritárias ou minoritárias.

Rajagopalan (2013) contradiz a definição trazida por Severo (2013) e Calvet (2007) e traz uma outra concepção do que seria o real sentido das políticas linguísticas. Ele aponta que existe muita falta de clareza sobre o termo *política linguística*, pois, segundo ele, muitas pessoas entendem esse termo como “*militância linguística*” em prol das línguas “*minorizadas*”, porém, não é bem isso, pois, a política linguística está além do que ele chama de “*militância linguística*”; envolve outras dimensões da vida, por se preocupar em “conduzir as reflexões em torno da línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de

interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013.p.21).

Compactuamos com a ideia de Rajagopalan (2013), pois, por ser uma área que trabalha com os interesses dos povos em torno da língua, as políticas linguísticas não devem ser uma decisão exclusivamente estatal e fixa e, por isso, vão além das decisões do órgão estatal e jurídico. Rajagopalan (2013) ressalta que é importante sim consultar o poder estatal e também os estudiosos da área de linguagem (linguistas), porém, as opiniões e as contribuições destas não devem ser tomadas como as únicas verdadeiras para decidir sobre a política linguística de uma nação, porque “o que está em jogo [...] é o futuro de uma língua nacional ou outras questões de tamanha importância sobre as quais todos os cidadãos —sem exceção — têm ou, se não têm, devem ter direito igual e irrestrito de opinar” (RAJAGOPALAN, 2013, p.22). Ainda nas ideias do autor, são esses direitos que garantem que a última palavra ou decisão sobre o status da língua de uma nação seja dita pelos cidadãos comuns dessa nação levando em consideração que há políticas linguísticas da sociedade em geral e há políticas linguísticas oficiais.

É sobre essas políticas linguísticas oficiais que vamos discutir nesta pesquisa, em especial a política linguística oficial da Guiné Bissau. Uma política linguística que só levou em consideração a decisão estatal, ou seja, foi totalmente na contramão do que defende Rajagopalan (2013).

Rajagopalan (2013) cita o exemplo de dois tipos de sistemas políticos, sendo o primeiro autocrático, autoritário e controlador, sem abrir espaço para qualquer possibilidade de diálogo e negociação entre os agentes. São sistemas diferentes do segundo. Conhecido como sistema democrático, este segundo é um sistema que abre o espaço para o diálogo permitindo assim que a voz de todos seja ouvida. Essa ordem de entendimento também é válida para entendermos o funcionamento ou implementação das políticas linguísticas em diferentes sistemas. Mas em vários casos percebe-se que não é o que acontece na realidade, podemos citar o caso da Guiné-Bissau que se autodeclara um país democrático, porém, que adotou uma política de características do sistema autocrático.

Os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) proclamaram as independências entre os anos de 1973 a 1975, tendo como objetivo a (re)construção de uma nova nação ou de um novo ser africano que representasse as suas culturas e entendesse as suas necessidades.

As independências políticas foram conquistadas, porém, é importante ressaltar que, efetivamente somente essa independência não era suficiente para a construção dessa nova nação e do homem africano que pensa por si e para si, mas também era preciso tomar a independência psicológica e ideológica, pois elas são de suma importância para que os seres humanos sintam-se libertos, tanto que foi umas das primeiras coisas que o colonialismo fez,

este incutiu na mente dos africanos o complexo de inferioridade, fazendo com que estes sentissem e acreditassem que são seres inferiores com relação aos europeus em todos os sentidos (COUTO, 2010; CÁ; TAVARES, 2004).

De acordo com Veronelli, “a lógica racial não compreende somente características físicas, mas também estende-se aos campos interpessoais e intersubjetivos da atividade humana, como a linguagem, o conhecimento, a geografia e a religião” (VERONELLI, 2015, p.81). Ou seja, o colonialismo ou colonização geopolítica traz junto consigo a divisão e hierarquização de modos de ser, sentir, dizer. Tal hierarquização não é eliminada magicamente com o fim da colonização.

Na Guiné não foi diferente. Todas as influências do colonialismo português deixaram marcas, e essas marcas são mais fortes do que qualquer corrente, porque são marcas ideológicas, culturais, linguísticas, educacionais, religiosas e entre outras marcas em todos esses países africanos de língua oficial portuguesa. Uma das coisas que contribuíram para a existência dessas marcas é a divisão da classe social instaurada pelo sistema colonial no seio dos povos africanos, pois uma pequena parcela dos africanos era considerada “civilizada” e a maior parte era considerada “não civilizada” ou “indígena” (TAVARES, 2004). Essa pequena parcela da burguesia africana, “os civilizados”, foi preparada e instruída para continuar a propagar as suas ideologias (coloniais). Por isso, “a conquista da independência por uma categoria social pequeno-burguesa, culturalmente assimilada, representa, em certo sentido, a mera transição do poder de um grupo para outro” (TAVARES, 2004, p.119).

Nesse mesma linha de pensamento, Cá (2011) ressalta que essa pequeníssima elite africana era, então, educada com uma única finalidade: “apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone (indígena)” (CÁ, 2011, p.211-212).

Efetivamente, após o fim da época colonial foi essa pequena elite africana culturalmente assimilada, que assumiu a administração dos seus países, e continua a propagar as mesmas ideologias políticas sociais deixados pelo sistema colonial opressor. Freire (2013) aponta que

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 2013, p.33)

Pois, enquanto ainda houver a “hospedagem” do opressor no subconsciente do oprimido, a colonialidade do poder e do saber continuará a imperar nas nações recém libertadas, o que traz implicações negativas no processo de “Reafricanização das mentes”

defendida pelo Amílcar Cabral a na tomada de consciência crítica, porque,

O “pós” do pós-colonial não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia. Ao contrário, os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais (COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.15).

Ao discutir sobre a colonialidade do poder com relação a história da América latina, Quijano (2005) aponta que, para a sustentabilidade das forças e concretização da colonialidade do saber, foi necessário a dominação e exploração dos povos não europeus (Índios, negros, entre outros), a imposição de trabalhos baseado na ideia de raça. Segundo ele, “Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada.”(QUIJANO, 2005, p.119). O controle com intuito de retirar destes as suas subjetividades, as suas identidades e as suas formas de pensar o mundo, de produção dos conhecimentos, em diferentes setores da vida social como econômica, política, linguística, fruto das ideologias europeias difundidas durante muitos anos de colonização.

Quanto às questões educacionais e linguísticas, tanto Tavares (2004), assim como Freire (2013), questionam a adoção da língua portuguesa como a única oficial nas antigas colônias do Portugal, pois, “não será possível revolucionar a educação enquanto se mantiver a língua do colonizador como único veículo de instrução”, ou seja, a ação de libertação não pode usar o mesmo instrumento que o oprimiu e negou a sua liberdade ao longo dos séculos (FREIRE, 2013). Caso contrário, “os ex-colonizados continuam e continuarão sendo de muitas maneiras colonizados mental e culturalmente” (TAVARES, 2004). Entre essa e várias outras coisas herdadas do ex-colonizador pode-se citar o caso da Religião, língua, entre outros aspetos. Tais marcas ainda persistem em diversas esferas da vida social desses países, incluindo as políticas linguísticas existentes.

Nesse sentido, achamos pertinente entender quais as políticas linguísticas que direcionam o ensino e a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau, porque elas podem ser democratizantes ou assimiladoras, ou seja, elas podem ser coordenadoras ou subordinadoras, cooperativas ou competitivas ((NIKOL'SKIN, 1971; DERSIEV, 1971; COUTO, 1987, *apud* Couto 2010, p.48).

Como sendo um dos países que passou pelo sistema colonial, a Guiné-Bissau também herdou muitas coisas desse sistema, principalmente no que diz respeito às questões linguísticas e educacionais, pois o país decidiu adotar o português como a única língua oficial e do ensino, num contexto multi/plurilíngue, muito embora este não tenha sido mencionado em nenhum artigo da constituição da república do país (LOPES, 1987, *apud* COUTO, 2010). Ribeiro da Silva (2013) ressalta que um país pode não ter uma política

linguística explícita com relação a uma língua, mas o seu uso sempre será fomentado por uma política linguística implícita (RIBEIRO DA SILVA, 2013,p.309), e geralmente essas “políticas linguísticas oficiais frequentemente não coincidem com aquelas que, de fato, vigoram na sociedade” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p.311).

Na mesma linha de ideia ao citar Spolsky (2004), o autor afirma que a situação linguística torna-se mais complicada ou difícil de entender nos países onde não há nenhuma menção sobre a política linguística que deve vigorar nestes países, ou seja, o lugar que cada língua deva ocupar nesses territórios, por isso que, “ nesses casos, devem-se focalizar as práticas e representações linguísticas da comunidade para descrevê-la (RIBEIRO DA SILVA , 2013, p.311-312).

A política linguística adotada pelo país (Guiné-Bissau) não se distancia muito da política linguística da época colonial, quando todas as outras línguas “indígenas” existentes no país não eram bem-vindas nos demais variados locais da “civilização”, principalmente o crioulo; a língua franca do país era considerada uma ameaça para a sociedade colonial, ou uma língua que estaria a debilitar a língua portuguesa, pois,

No período da colonização portuguesa (1946 a 1973) a política linguística era, como nos demais setores, mera extensão lusitana. Fazia-se de conta que o crioulo não existia. Houve um “silenciamento” quase total desta língua [...], o silenciamento tem como causa a ideia de que toda a evolução linguística é uma deformação. Um dos efeitos desta atitude é a definição corrente de crioulo como “português mal falado”, impingida pela ideologia colonialista e assimilada pelos próprios colonizado que continua repetindo que "criou o português mal papicu. O ensino se dava exclusivamente em português como era [...] de se esperar a intenção era de impor o português ao país. (COUTO, 2010 p.52)

A divisão do uso das línguas em espaços diferentes (crioulo e outras línguas em espaços informais e português em espaços oficiais, como escolas) contribui bastante para a hierarquização das pessoas nas sociedades, porque as pessoas que não possuem conhecimento ou o domínio de uma língua com "maior" prestígio social, acabam sendo excluídas e de certa forma se sentindo menos "importantes" naquela sociedade. Como já havia dito, o português é a língua oficial da Guiné-Bissau, o seu uso se restringe às instituições oficiais em contraste aos lugares onde as línguas africanas são usadas como nos mercados, nos transportes públicos, eventos sociais inclusive nas campanhas políticas. Quando fui gerar dados para essa pesquisa, surpreendi-me negativamente na igreja, ao perceber que a celebração da missa estava sendo feita em português, o que não acontecia antes. Perguntei logo para minha irmã que estava ao lado de mim, por que é que a missa estava sendo celebrada em português, ela também não sabe dizer o motivo, mas afirmou que começaram a celebrar a missa em português há menos de quatro (4) semanas. O mais preocupante é perceber que a maioria das pessoas que ali se encontrava não estava entendendo muita coisa, mas estava ali. Num outro domingo, fui a uma outra Igreja onde

estava sendo feito o uso do Crioulo/Kriol, percebi uma enorme diferença entre estas duas comunidades religiosas. Enquanto na primeira comunidade (religiosa) a língua portuguesa ganhou um lugar de prestígio, suponho que o status social (oficial) da língua portuguesa no país deve ter influenciado na decisão daquela comunidade, e apesar dessa influência e tomada de decisão por parte da própria igreja, as pessoas não parecem sentir que estão em um culto religioso, pois pareciam não estar acompanhando o que estava sendo celebrado, ao passo que na segunda comunidade (religiosa) o status da língua oficial parece não ter influenciado muito nas celebrações eucarísticas, pois, com a celebração no Kriol/crioulo, as pessoas pareciam estar mais envolvidos nesse culto religioso se comparamos com a primeira comunidade.

Isso sim é a nossa preocupação, o fato de a língua portuguesa ser vista e usada como o único meio para resolver os assuntos sociais, burocráticos e educacionais na sociedade guineense, pois o papel de uma língua numa sociedade vai além das legislações oficiais e dos interesses políticos e diplomáticos, mas sim tem a ver com toda a história de uma comunidade de falantes, pois,

A língua é utilizada para expressar pertencimento a um determinado grupo (“nós/eles”), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade e patriotismo, para indicar o status econômico (“tenho/não tenho”) e para a classificação de pessoas e de identidades individuais. Além disso, a língua é utilizada como uma forma de controle, ao se impor o uso de uma língua de determinados modos (correto, autêntico, *native-like*, gramatical, etc.) ou mesmo ao se controlar o direito de utilizá-la” (SHOHAMY, 2006, p. xv *apud* RIBEIRO DA SILVA, 2013, p315.)

Por isso, defendemos a importância de estudar e entender como integrar o ensino da língua portuguesa com outras línguas locais, lembrando que a sociedade guineense é multi/plurilíngue e que a maioria dos guineenses não possui conhecimento da língua portuguesa ou, ao menos, ela não faz parte do cotidiano dessas pessoas em situações informais, as quais comumente resistem à ela. Desse modo, entendemos que as políticas linguísticas oficiais não devem fugir daquilo que é a necessidade da sua população, dos seus estudantes em especial para os seus futuros professores (professores em formação inicial). Talvez uma política linguística mais respeitosa seria a de oficialização de mais de uma língua como oficial, nesse caso, o crioulo poderia ser tomado como língua oficial e seu emprego em espaços educacionais, por exemplo, poderia contribuir para a inclusão de boa parte dos estudantes, que não se sentem confortável para se comunicar na escola em língua portuguesa, sendo as políticas linguísticas oficiais que orientam todo o ensino de línguas, conforme nos alerta Rajagopalan (2011, p.8). Ao contrário da obrigatoriedade do português como língua exclusiva em espaços educacionais, defendemos espaços ao menos bilíngues onde estudantes pudessem se expressar em crioulo e em português, a qual precisaria ser ensinada. Ao contrário disso, a realidade atual é violenta, porque parte do princípio que toda criança

ao entrar na escola já saiba se expressar em português, o que não é a realidade do país. Quando isso não acontece, ela é punida, como exemplifiquei com minhas próprias experiências de vida previamente.

Em função dessa realidade violenta, defendo que há toda necessidade de identificar e interromper essas violências, criando um ambiente escolar no qual as crianças ou estudantes possam se expressar e aprender o português enquanto ele for a língua oficial do país e do ensino, e também é importante que a formação de professores de línguas dialogue com a realidade do país, pois é fundamental que docentes estejam preparados para lidar com essa situação de forma acolhedora e resistente. Timbane (2014) aponta que “o desenvolvimento de qualquer país está intimamente ligado à formação dos recursos humanos” (TIMBANE, 2014.p. 0102). Nesta perspectiva, formar corpos docentes que saibam lidar com a diversidade linguística e cultural do país significa formar e conscientizar a própria sociedade sobre a riqueza linguística de que o país dispõe. Por essa razão, a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau precisa se alinhar nas perspectiva linguística do país e na necessidade da população.

Diferentemente, ao voltar para Guiné-Bissau após cinco (5) anos, para a geração de dados desta pesquisa, numa escola de formação de professores, percebi que a mesma política excludente ainda se faz presente. Pude perceber que o uso do crioulo nesse espaço ainda é algo restrito, mas o mais incrível é que basta saírem de dentro do recinto escolar que escuta-se o uso do crioulo pelos mesmo estudantes, inclusive isso aconteceu algumas vezes comigo e com alguns estudantes, porque, após o encontro, eu costumava caminhar uma pequena distância para pegar o transporte público para voltar para casa, e ia junto de alguns alunos, e a gente falava direto em crioulo. Fiquei na dúvida, será que todos estes alunos se sentem confortáveis para falar o português o tempo todo? Será que prefeririam falar no crioulo? Porque, no meu caso, quando cheguei ao Brasil para cursar a licenciatura, sentia muito desconforto em falar o português, mas não tive escolha, pois, eu me encontrava numa posição “**sine quo non**”.

É impossível pensar numa educação linguística de qualidade, se os próprios professores em formação estão tendo dificuldade em lidar com a situação linguística na sua formação. É importante lembrar que os docentes do ensino superior também são vítimas do

mesmo sistema desde o ensino primário, liceal e até nas suas formações, tendo em vista a escassez de espaço para refletir a esse respeito. Lembro-me da fala de um professor em formação que afirma que o ensino do português é um problema que a educação do país está enfrentando, porque até os próprios professores em formação passam por isso, devido a forte influência das outras línguas locais. Ele ainda ressalta que a situação fica mais complicada para a pessoa que nasce falando a língua étnica seguindo o crioulo e finalmente chega no português e ainda se forma nessa área para posteriormente ensinar para os seus alunos. Um outro pontuou que, para livrar dessa barreira, muitos optam por livre vontade a não se expressar no crioulo no recinto escolar e da sala de aula para melhor “dominar” a língua portuguesa. Por isso, em nosso entendimento, é importante que o sistema educativo guineense seja repensado a partir dessa ponderação e haja espaço para discussão sobre outras formas de implementar políticas linguísticas mais adequadas tanto para a formação dos professores da língua portuguesa quanto para o ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, nos ocupamos do currículo do curso de Formação de Professores da Escola Tchico Té.

3-FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA NA ESCOLA TCHICO TÉ

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, [...] no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

(SILVA,1999,p. 150).

A relação entre o currículo escolar, a sociedade e a identidade dos corpos envolvidos no processo do ensino, é uma das questões que vem levantando várias inquietações e discussões por parte dos pesquisadores e os envolvidos no setor do ensino ou da educação. Levando em consideração que “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (SILVA,1999, p.21), em alguns países como é o caso da Guiné-Bissau, essas discussões ainda carecem de uma atenção especial. Os estudos sobre o currículo nasceram nos Estados Unidos nos anos vinte (20). A partir desse momento, começou a ser compreendido sob duas vertentes teóricas. Nas palavras de Silva (1999), a primeira tem como representante Bobbitt, e a segunda vertente tem John Dewey. Bobbitt (1918) entende que o currículo deve ter uma visão voltada para um determinado grupo social, como coordenadores, administradores, entre outros. Ou seja, na ideia dele, o currículo

deve ser encarado como algo técnico, estático, fechado e conservador que deveria funcionar igual a uma fábrica. Por outro lado, John Dewey (1902) entende que o currículo deve ser visto como algo mais flexível e adaptável à realidade e à necessidade do momento podendo assim romper com as barreiras impostas pelo tradicionalismo, no qual as ideias e as experiências de todas as classes devem ser levadas em conta, tanto as dos alunos, dos professores, dos encarregados da educação, e de todos os que de certa forma têm uma ligação direta ou indireta com o processo do ensino (SILVA, 1999).

Silva (1999) aponta que, tendo uma ideia que preza pela liberdade e ruptura do modelo bancário (FREIRE, 1997), as ideias de John Dewey, não foram tão bem recebidas quanto às ideias de Bobbitt. Ao contrário, ele foi duramente criticado por outras correntes que discutem as questões do currículo, por entenderem que para que haja o sucesso escolar deve-se impor limites e leis fixas. Com isso, surgiram novas teorias que discutem sobre o que e como deveria ser entendido um currículo.

Silva (1999) aponta que, para as teorias tradicionais, o currículo deve ser visto como algo restrito a eficiência no processo de ensino-aprendizagem para atingir os objetivos almejados. Por outro lado, para as teorias críticas, o currículo deve ser entendido como espaço de relações sociais de produção, no qual a conscientização deve ser algo fundamental para emancipação e a liberdade das massas na tomada de poder e nas construções ideológicas de acordo com a realidade onde esse currículo vai ser inserido. Por último, as teorias pós-críticas, entendem que o currículo está além da organização dos conteúdos que vão ou devem ser ensinados nas salas de aula. Mas deve e precisa levar em conta as diferentes identidades e subjetividades que estão envolvidos no sistema do ensino, isto é, respeitar as diversidades linguísticas, de gênero, sexualidade, grupos étnicos para assim promover a emancipação e uma nova forma de encarar o ensino (SILVA, 1999, p.17).

Após o que foi exposto até aqui, alguém poderia perguntar-nos, afinal, o que é o currículo? Partindo da ideia de Silva (1999), é possível afirmar que não existe um consenso sobre a definição do currículo, ou seja, existem infinitas formas de definir o currículo, por isso, a definição do que seria o currículo vai depender do ponto de vista de cada país, cada instituição, e de cada teoria. Para Silva (1999, p.15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”. Tais seleções partem ou carregam ideologias históricas e linguísticas de um grupo, de uma sociedade ou das instituições no qual serão inseridas. Como mostra Silva (1999),

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais discreta, através dos materiais mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos sociais, história, geografia por exemplo, seja uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas” como ciências e matemática.” Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas dominantes aprendem a comandar e a controlar. (SILVA,1999,p.31-32).

É importante ressaltar que, muitas vezes, as ideologias presentes nos currículos não correspondem com as reais necessidades dos seus alunos. Como podemos citar o caso do ensino da língua portuguesa nos ensinos de Guiné-Bissau, que discrimina várias línguas locais em detrimento do português. Na sua obra intitulada *A pedagogia do oprimido*, Freire (1987) mostra o quanto uma educação autoritária e opressora pode contribuir para a desumanização dentro e fora do ambiente escolar. Nesse modelo de educação (bancário), valoriza-se mais a vontade da classe dominante, ignorando assim os principais e reais sujeitos desse processo (os alunos), pois, na perspectiva desse modelo educativo, os alunos são vistos como um “vaso a encher”, como meros objetos e receptores passivos sem opinião própria. Ou seja, as opiniões destes não são consideradas válidas capazes de contribuir para o processo do ensino e aprendizagem, por isso esse modelo entende a educação como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (FREIRE, 2013, p.64). Obviamente, os currículos baseados neste modelo educativo tendem a servir aos interesses das classes dominantes.

As críticas feitas por Freire (2013) se assemelham com as teorias tradicionais do currículo discutidas por Silva (1999). Segundo Silva, as “teorias tradicionais” valorizam mais o “status quo”, os saberes e os conhecimentos dominantes, os quais são definidos por um corpo administrativo (mecânico e burocrático) e aderidos sem questionamentos das outras partes envolvidas no processo do ensino e aprendizagem.

Em oposição à teoria tradicional do currículo e do modelo do ensino bancário, Freire (2001) defende uma pedagogia crítica-dialógica, uma pedagogia da pergunta e propõe uma educação de liberdade, porque, segundo ele, ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário”(FREIRE, 2001, p.43).

Um currículo pensado e elaborado tecnicamente por parte da direção da escola, nunca será democrático. Por isso, Freire (1997) nos convida a pensar em uma educação da liberdade, uma educação que olha para o homem-sujeito, “um sujeito livre capaz de refletir sobre suas escolhas, suas ações e sua auto-reflexão. Auto-reflexão que levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras”(FREIRE, 1997, p.36).Essa tomada de consciência , segundo Freire, se dá por meio de uma educação

problematizadora fazendo com que os homens e mulheres cheguem à etapa de conscientização, pois a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] está baseada na relação consciência – mundo. (FREIRE, 2002, p.15).

Na perspectiva de Freire (2002), a conscientização significa tomar a consciência do nosso “eu” do nosso mundo e da nossa história, e ser os protagonistas do nosso mundo que implica “tomar posse da realidade”, uma tomada de posse da realidade que exige um “olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. (FREIRE, 2002, p.17).

Através desta “tomada da posse da realidade” defendida por Freire (2002), os sujeitos vão dialogar, refletir e agir de forma crítica para relacionar com o mundo e transformar a realidade imposta pela classe dominante em diferentes esferas da vida social, em especial nos currículos da formação dos professores.

Falando em currículo, neste capítulo, a partir das perspectivas acima apresentadas, iremos analisar o plano curricular (PC) do curso de letras da língua portuguesa da escola superior de formação dos professores da Guiné-Bissau, Tchico Té (Francisco Mendes), a fim de entender seus objetivos e os pressupostos que o embasa, entendendo que, segundo Silva (2008,p.37), a “relação indivíduo-sociedade na escola é mediada pela cultura traduzida em currículo, isto é, por uma cultura curricularização”, e isso ajuda a compreender e refletir como as relações de poder vão se institucionalizando, Silva (2008).

O primeiro documento de caráter político legislativo e governamental para a regulamentação e o funcionamento do sistema educativo da Guiné-Bissau é a Lei de bases do sistema educativo (LBSE), o qual aponta a importância do currículo escolar para orientação no processo do ensino e aprendizagem no país. A elaboração dos currículos escolares é um trabalho desafiador que exige muita atenção e sensibilidade. Demanda entender as reais necessidades e problemas encontrados dentro dos muros escolares e além dos muros escolares e, especialmente, compreender os objetivos do sistema educativo e as reais necessidades da sociedade em que será aplicado. Isso significa que a elaboração dos currículos escolares abrange tantos problemas da vida escolar ou acadêmica, quanto os da vida social dos agentes envolvidos nesse processo.

Antes de iniciarmos uma análise mais minuciosa, iremos apresentar as características gerais do plano curricular (PC) a ser analisado. É um documento produzido no ano letivo de 2019/2020, contudo, a versão que tivemos acesso é de outubro de 2021; tem como público alvo os professores formadores e os professores em formação no curso de letras-língua portuguesa, com a finalidade de regulamentar e orientar o processo de formação de

professores no ensino do português como língua não materna para o terceiro ciclo (3) ao ensino secundário no país, com a duração de quatro (4) anos.

É um texto com doze (12) páginas; realmente muito sucinto ao nosso ver, visto que, achamos que existem muitas questões que merecem ser exploradas no documento, a fim de facilitar a compreensão de quem talvez terá a oportunidade de conhecer a escola só através do documento oficial da instituição. Achamos que seria pertinente trazer as informações tais como a localização da instituição, sua infraestrutura, os horários de funcionamento e das ofertas de disciplinas, as ementas das disciplinas, as vagas ofertadas anualmente, o processo seletivo, entre outras informações que consideramos “básicas”, mas, importantes na elaboração e na identidade de um plano curricular.

Na parte introdutória do plano curricular foram apresentados: a) o funcionamento geral do curso, b) a Duração do Curso, c) os nomes das disciplinas e suas respectivas cargas horárias semanal e anual, e do estágio. O texto também apresenta alguns objetivos gerais e específicos que vamos ver mais pela frente. Percebe-se que é um documento elaborado por muitas pessoas, tanto que foi assinado da seguinte forma “o departamento”. Isso nos leva a entender que foi um documento construído e assinado por todos os membros que fazem parte do departamento da língua portuguesa dessa instituição superior de ensino. O texto contém um total de 9 quadros organizados com as respectivas disciplinas e cargas horárias desde o ano “0” ao quarto ano.

No que tange ao funcionamento do curso, este funciona de forma presencial com três turnos: matutino, vespertino e noturno. Concernente a duração do curso, desenvolve-se ao longo dos cinco (5) anos contando com o ano propedêutico¹³ (0) ao quarto e último ano da formação, divididos entre as disciplinas teórica e prática. Com relação às disciplinas, há quadros de todas elas divididas por anos letivos, e o estágio ocorre no primeiro período do quarto e último ano da formação.

Logo nas duas primeiras linhas percebe-se que o documento aponta para uma formação mais tecnicista e conteudista do que pedagógica. Em primeiro lugar, por se direcionar de modo específico às disciplinas com mais enfoque nos estudos da linguística tradicional, por outro lado, por também valorizar mais uma formação desenvolvida num modelo tradicional e conteudista, conhecida como modelo 3+1. Na perspectiva de Coimbra (2020), neste modelo, (3+1), os primeiros três anos de formação voltados “para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica para a docência”

¹³ O documento não explica com clareza o que seria o ano propedêutico, mas de acordo com as minhas experiências enquanto ex. aluna dessa instituição e também com a fala dos participantes da roda de conversa, o ano propedêutico ou ano zero (0), é como se fosse o ano preparatório para aqueles alunos que não conseguiram tirar uma nota alta no processo de seleção de novos ingressos no curso de formação dos professores. É importante apontar que, de acordo com as normas da instituição, neste ano propedêutico, o aluno tem a obrigação de aprovar em todas as disciplinas, caso contrário este perde a vaga na instituição.

(COIMBRA, 2020, p.8). Esse é um cenário que se pode inferir no plano curricular do curso de licenciatura em português da escola de formação dos professores de português quando este afirma que,

O perfil dessa formação tem como pano de fundo uma componente curricular disciplinar em que **os três primeiros anos integram uma forte formação na Área Científica Específica** – línguas, Culturas, Linguísticas e Literaturas, bem como uma disciplina designada “Metodologia e Técnicas de Comunicação e Investigação. **No terceiro ano, são introduzidas disciplinas das Ciências da Educação**, dando-se um enfoque particular às Metodologias Específicas do Ensino da Língua Segunda. **A introdução do estágio no primeiro semestre do 4º ano visa reforçar as competências no quadro geral** do plano de estudos, aperfeiçoando certas aptidões entendidas como necessárias ao desempenho profissional do professorado.(PC. 2021.p.1).

Como pode ser percebido pelas partes destacadas, o curso é organizado em uma perspectiva linear e somatória, partindo do que é considerado básico, que seriam conhecimentos da área científica específica, para, somente em outro momento, após os conhecimentos científicos serem aprendidos, trabalhar com questões educacionais. Para Coimbra (2020), este modelo é denominado de *modelo conteudista*, exatamente por ser dividido em três anos de formação científica somado a um ano de formação pedagógica. O autor ainda ressalta que tal perspectiva tem sido bastante questionada em teses e dissertações da área, pois mostra “a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática – onde os saberes e práticas docentes são considerados em segundo plano, pois, ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos” (MENDES,1999, apud COIMBRA, 2020, p.7).

Ou seja, neste modelo, primeiro, prioriza-se mais o domínio dos conteúdos específicos da formação (as disciplinas) do que a própria formação pedagógica desses futuros professores, separando assim a teoria da prática, modelo, “típico da racionalidade técnica” (GIMENEZ; FURTUOSO, 2008, p.9). Com isso, percebe-se que o curso de formação dos professores da língua portuguesa na escola Tchico-Té está mais embasado no viés da “ racionalidade técnica”, visto que, a prática de estágio do curso de letras língua portuguesa na referida instituição acontece só a partir do primeiro semestre do quarto ano do curso como aponta o próprio documento de que a “introdução do estágio no primeiro semestre do 4º ano visa reforçar as competências no quadro geral do plano de estudos, aperfeiçoando certas aptidões entendidas como necessárias ao desempenho profissional do professorado”, ou seja, a prática do estágio segundo o documento visa completar uma formação feita na base de leituras dos conteúdos específicos da área de formação.

Gimenez e Furtuoso (2008) chamam atenção para o risco de formar professores neste contexto, no caso, formar professores a partir dos conhecimentos trazidos pelas pesquisas científicas desconectadas da realidade, e cair numa formação meramente de caráter instrumental, já que, um currículo “voltado para a formação de professores não pode ignorar

que diversos saberes irão compor essa formação e esses advirão não somente dos preceitos teóricos mas também da prática, que não pode ficar restrita a um curto período de estágio supervisionado” GIMENEZ; FURTOSO, 2008, p.7).

Na mesma linha de ideia de Gimenez e Furtoso (2008), a Resolução CNE/CP 1, já em 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 12 do Brasil, ressalta que,

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, **todas terão a sua dimensão prática.**(CNE/CP 1,p.5, grifos nossos).

É importante frisar que, mesmo sendo uma resolução elaborada para a formação dos professores para a realidade brasileira, o trouxemos aqui para indicar como há contextos em que a divisão teoria e prática tem sido questionada oficialmente. Os trechos destacados apontam para uma formação docente bastante distante da proposta no PC guineense em análise. Enquanto a Resolução CNE/CP 1 propõe uma formação integrada, na qual conhecimentos científicos e prática pedagógica se retroalimentam ao acontecerem de forma simultânea, no curso de Guiné, vemos, conforme já analisado aqui, uma formação ainda dividida, na qual conhecimentos científicos precisam ser aprendidos primeiro para, apenas em outro momento, questões pedagógicas terem espaço. Essa proposta acaba enaltecendo conhecimentos científicos em detrimentos de questões educacionais.

De acordo com tudo que foi discutido ao longo deste trabalho percebe-se que há toda necessidade de conciliar a teoria e a prática ao longo do processo de formação dos professores, que é o que Paulo Freire chama de práxis. Para Freire (1987), práxis é a teoria do fazer, da transformação do mundo através da reflexão e ação dos homens e das mulheres por meio de uma ação concreta no mundo, ação que possibilite uma visão crítica e reflexiva da sua participação na sua formação e na construção do seu “eu”. Freire afirma que “[...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante da ação. A ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1987, p.72)”. E, é na base dessa simultaneidade que se faz uma revolução crítica e consciente de si e da sociedade em que está inserida através de um movimento dinâmico e contínuo (ação e reflexão), que exige pensar sobre e para as nossas ações, por isso nesse movimento a teoria não deve anteceder a prática na formação dos professores e vice versa, dado que, “ É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2001, p.21).

Gimenez (2005; 2011) e Schon (1992) também alertam-nos da importância de estabelecer diálogo entre a teoria e a prática na formação dos professores ao longo de todo o processo de formação, pois só partir desse processo que o futuro professor será capaz de conhecer a si, conhecer suas práticas pedagógicas e se posicionar criticamente sobre as suas ações, o que Schon (1992) chama por reflexão-na-ação ou refletir sobre a reflexão-na-ação, que implica refletir sobre algo ou em algo

Para estes autores, essas reflexões sobre ou na ação são fundamentais para a formação profissional e na construção do perfil identitário dos futuros professores, como aponta Gimenez (2005), que “A identidade profissional precisa começar a sua construção desde o primeiro momento do curso”.(GIMENEZ, 2005, P.333), através do diálogo e interação com o ambiente de estágio (sala de aula), porque é a partir desse momento que o professor pode entender sobre a leitura do mundo que o seu aluno leva para a escola e, após a aula, “o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou o significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHON, 1992, p.83), a partir de práticas reflexivas. Mas, ao apoiar a teoria como elemento primordial com maior carga horária ao longo da formação destes futuros profissionais, como nos mostra o plano curricular do curso da escola de formação dos professores Tchico Té, limita-se em acúmulos de saberes que muitas vezes a sua aplicação não vai ao encontro daquilo que é a real necessidade social ou comunitária dos alunos.

Após essa breve discussão sobre a importância de conciliar a teoria e prática da formação dos professores ou tê-la logo no início do curso, pude perceber que, mesmo tendo iniciado a minha prática docente um pouco mais cedo (no quarto semestre) se comparamos com o tempo de início para prática docente é apresentado pelo plano curricular da escola de formação dos professores Tchico Té que acontece só no primeiro semestre do quarto e último ano de formação, que achei muito pouco tempo para entender esse universo profissional, ainda assim, acho que a minha prática pedagógica começou um pouco tarde. Com isso, não pretendo dizer que não foi uma boa experiência, mas sim, quanto mais cedo o futuro professor ou a futura professora conseguir entrar em contato com o ambiente escolar melhor para a sua formação, quanto mais conseguir colocar a teoria e prática na mesma balança, mais crítico e reflexivo será a sua formação.

Foi a partir de questionamentos como esses que o Ministério da Educação (MEC) passou a exigir no artigo 9 da Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, que “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (MEC, 2015, p.11). Em outras palavras, o MEC exige a integração da parte do conteúdo com a parte prática, abrindo espaço para a reflexão crítica e autocrítica dos futuros professores sobre a sua prática docente, percebe-se que as mudanças exigidas

pelo MEC tem trazido impactos nos cursos de letras brasileiros. No caso do curso de letras da UFPR, o estágio tem início no quarto (4º) período de graduação, em uma disciplina de 120 Horas (PPP-UFPR, 2020). Além disso, o curso da UFPR propõe disciplinas do setor da educação voltadas para a formação e prática docente desde o primeiro (1º) semestre do curso, o que talvez pudesse ser feito em Guiné de modo a contribuir para a integração teoria e prática.

Voltando ao PC de Guiné, passaremos a contrastar as disciplinas ofertadas pelo plano curricular e suas respectivas cargas horárias para a formação dos professores em Tchico Té, com as dimensões discutidas por Placco (2008), para assim melhor entender como se dá a formação docente da língua portuguesa neste estabelecimento.

Antes vamos entender do que se trata essas dimensões trazidas por Placco (2008), e depois ver o quadro das disciplinas e posteriormente contratá-las. Placco (2008) divide a formação e a atuação docente em dimensões e as apresentada da seguinte forma:

1-Dimensão técnico-científica: conteúdos e técnicas que os professores precisam ou devem dominar para atuar diretamente na sua área de formação ou disciplina.

2-Dimensão da formação continuada: ligada com a constante investigação e pesquisa que o profissional precisa fazer na sua área do conhecimento, procurando assim novas informações, analisando-as e encorpendo-as a sua formação básica, ou seja, trata-se de um processo contínuo de teoria e prática e vice-versa.

3-Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico: envolve trabalhar em cooperação, em coletivo abrindo assim espaço para a transdisciplinaridade. É nesse processo que o compromisso com a formação do aluno se funde com o processo de autoformação do professor. Do ponto de vista da dimensão coletiva do e no trabalho docente, há necessidade da explicitação do pedagógico e construção de espaços alternativos para que a interação dos professores se concretize enquanto projeto pessoal e institucional.

4-Dimensão dos saberes para ensinar: abrange o conhecimento que os professores têm sobre seus alunos, sobre sua origem social, sobre suas experiências prévias, sobre seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade de aprender, sobre sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades. Abrange ainda o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos que sejam os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar.

5-Dimensão crítico-reflexiva: Envolve “o desenvolvimento de reflexão metacognitiva, que

implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e habilidade de auto-regulação deste funcionamento.”[...]Pensar não apenas sobre o nosso agir, mas pensar sobre o nosso pensar e sentir. Pensar crítico, que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos, que envolve projetar as consequências de nossas ações e de nossas opções, em um amplo espectro de dimensões de nossa vida profissional e pessoal.

6-Dimensão avaliativa: se refere à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha. Assim, é fundamental que o professor desenvolva habilidades de pesquisa, que envolvam coletar, trabalhar e analisar dados, levantar hipóteses a respeito dos mesmos, propor encaminhamentos, propostas e soluções para as questões encontradas e avaliá-las, a partir de um conjunto de critérios e valores oriundos de suas escolhas e compromissos político-pedagógicos.

7-Dimensões ética e política: Tem a ver com a formação do professor quanto à ciência da educação, quanto aos objetivos do processo educacional, aos compromissos éticos e políticos com uma determinada visão de educação, com determinados objetivos da educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade.

8-Dimensões estética e cultural: se preocupa com as experiências culturais e estéticas do professor ao longo da formação.

Após conhecermos a proposta analítica de Placco (2008), suas finalidades nos cursos de formação dos professores, iremos apresentar quadros das disciplinas e as cargas horárias destinadas para cada uma delas e analisar as dimensões priorizadas por cada disciplina. É importante ressaltar que é um quadro retirado do próprio plano curricular do curso que tivemos acesso; contudo, tal documento não contempla ementas das disciplinas. Desse modo, nossas análises se restringem ao que pressupomos que são trabalhados em cada disciplina a partir de seu nome.

Quadro 3: Disciplinas do ano propedêutico (0)

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DAS DISCIPLINAS	H/S	DURAÇÃO
LP01	Língua portuguesa	10	Anual
LT01	Latim Elementar	4	Anual
CC01	Cidadania e culturas Gerais	4	Anual
	Total de horas letivas	18	Anual

Fonte: Plano curricular (2021)

De acordo com o plano curricular, o ano propedêutico possui um total de 18 horas semanais. Em nosso entendimento, a partir de nosso conhecimento sobre o curso, podemos afirmar que as disciplinas Língua Portuguesa e Latim Elementar têm como foco exclusivo o desenvolvimento linguístico. Desse modo, as disciplinas voltadas para as dimensões técnico-científica (PLACCO, 2008) ocupam um total de catorze (14) horas.

Sendo o ano propedêutico, entendemos que há uma preocupação em desenvolver conhecimentos linguísticos necessários para acompanhar o curso, o que justificaria o foco tão intenso na dimensão técnica. Contudo, as análises das demais disciplinas do curso apontam para o caráter tecnicista ao longo de todo o curso, sem nenhuma ou com pouca relação com questões pedagógicas.

Quadro 4: Disciplinas do 1º ano

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DAS DISCIPLINAS	H/S	DURAÇÃO
LP02	Língua portuguesa	6	Anual
EL01	Introdução aos estudos linguísticos	4	Anual
ET01	Introdução aos estudos literários	4	Anual
LCAL 01	Literatura e Culturas africanas da língua portuguesa I	4	Anual
CLG 01	Culturas, língua e literatura guineense	2	Anual
LT02	Latim II	2	Anual
IF01	Informática I	2	Anual
LE01	Língua estrangeira (inglês)	3	Anual
MTC01	Metodologia e técnicas de comunicação e de investigação	4	Anual
Total de horas letivas		31	

Fonte: Plano Curricular (2021)

Quanto ao quadro das disciplinas do primeiro ano de formação dos professores do português, a situação não é tão diferente do quadro do ano zero (0) já comentado, pois, das 31 horas semanais, praticamente 22 horas são direcionadas para as disciplinas voltadas para a dimensão técnico-científica, ou seja, todas essas horas são voltadas para os conteúdos que o futuro professor "precisa" dominar para atuar como tal. Nossa avaliação indica as seguintes disciplinas como tendo caráter técnico: *Língua portuguesa*, *Introdução aos estudos linguísticos*, *Introdução aos estudos literários*, *Latim II*, *Informática I*, também as disciplinas *Literaturas e Culturas Africanas da Língua Portuguesa I e Culturas, Língua, e Literatura Guineense*. É importante salientar que as últimas duas disciplinas mencionadas também podem se enquadrar nas dimensões estética cultural.

Para Placco (2008), a dimensão estética cultural se preocupa com as experiências culturais dos professores ao longo da sua formação, pois, trabalhar a diversidade cultural do formando ao longo da formação é de fundamental importância para que possa lidar com a pluralidade cultural que enfrentará ao longo da sua atuação profissional. Uma outra disciplina que segundo as nossas análises também se encaixa nas dimensões estética cultural é o *Inglês*, porque visa contribuir para enriquecimento tanto linguístico quanto cultural dos estudantes.

É importante ressaltar que, enquadrámos a disciplina *Informática I* como técnico-científica, pois esta tem a intenção de trabalhar com o conhecimentos técnicos para o uso das tecnologias e não tem propósitos pedagógicos. Para finalizar, o quadro apresenta a disciplina intitulada *Metodologia e técnicas de comunicação e de investigação* com uma carga horária de quatro (4) horas semanais. De acordo com as nossas análises percebe-se que esta disciplina se enquadra na *dimensão avaliativa* da Placco (2008). Segundo a autora, essa dimensão se preocupa com a capacidade avaliativa do professor com relação aos aspetos específicos da sua prática pedagógica, permitindo assim que o professor desenvolva habilidades de pesquisa, que envolvam coletar, trabalhar e analisar dados, levantar hipóteses a respeito dos mesmos, propor encaminhamentos, propostas e soluções para as questões encontradas e avaliá-las.

Dando continuidade às nossas análises, o quadro a seguir apresenta as disciplinas ofertadas no segundo ano de licenciatura em língua portuguesa na escola Tchico Té. Logo de cara, pode-se perceber que é um quadro com bastante carga horária direcionada para uma formação técnica-científica. Ou seja, se preocupa mais com uma formação técnica do que a formação pedagógica.

Quadro 5: Disciplinas do 2º ano

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DAS DISCIPLINAS	H/S	DURAÇÃO
LP03	Língua portuguesa	6	Anual
EL02	Linguística Portuguesa I	4	Anual
ET02	Literaturas e culturas africanas da língua portuguesa II	4	Anual
IF02	Informática II	2	Anual
LCP 01	Literatura e Cultura Portuguesa	4	Anual
LCB01	Literatura e cultura brasileira	2	Anual
LL01	Lexicologia e Lexicografia	2	Anual
Total de horas letivas		24	

Fonte: Plano Curricular (2021)

O quadro das disciplinas do segundo ano da formação também aponta para uma carga horária maior das disciplinas voltadas para a dimensão técnico-científica, como é o caso da *Língua Portuguesa* com seis (6) horas semanais, *Linguística Portuguesa* com quatro (4) horas semanais, *Lexicologia e Lexicografia* com duas (2) horas semanais e *Informática II* com (2) horas semanais, totalizando 14 horas. portanto, pode-se afirmar que mais da metade da carga horária do ano letivo está ocupada pela dimensão técnico científico. Além dessas disciplinas que mostram com mais clareza estar direcionadas a dimensão técnico-científica, também as disciplinas como *Literatura e culturas africanas da língua portuguesa II*, *literatura e cultura portuguesa* e a *Literatura e cultura Brasileira* fazem parte da dimensão técnico científica por serem áreas necessárias para a formação dos professores da língua portuguesa, mas que também podem contribuir com a dimensão estética cultural, por se preocuparem em trabalhar com as questões culturais tanto da realidade dos futuros professores quanto dos países que têm semelhanças com a Guiné-Bissau (a língua portuguesa).

Trilhando ainda na análise do plano Curricular, de seguida iremos analisar o quadro do terceiro ano de formação de licenciatura em língua portuguesa baseando nos nomes das disciplinas e nas cargas horárias dos mesmos. Um quadro não muito diferente com as outras já analisadas, pois mais da metade das cargas horárias têm o foco nas dimesão técnica-científica como se observa no quadro abaixo.

Quadro 6: Disciplinas do 3º ano

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DAS DISCIPLINAS	H/S	DURAÇÃO
LP04	Língua portuguesa III	4	Anual
EL03	Linguística Portuguesa II	4	Anual
TL01	Teoria da literatura	2	Anual
HLP 01	História da Língua	2	Anual
PSC 01	Psicolinguística	2	Anual
CR01	Crioulística	4	Anual
ODC 01	Organização e desenvolvimento curricular	2	Anual
DLS 01	Didática e prática letiva (português língua não materna).	4	Anual
Total de horas letivas		26	Anual

Fonte: Plano curricular (2021)

Antes de iniciarmos a analisar o quadro das disciplinas do terceiro ano de formação dos professores do português de Tchico Té, gostaríamos de fazer uma observação importante quanto a carga horária total que encontramos no documento oficial, pois houve equívoco na totalização dos horários semanais no documento disponibilizado pela coordenação da instituição fornecedora, pois colocou-se 26 ao vez de 24 horas. Assim, nesta pesquisa serão reconhecidas as 24 horas semanais como cálculo certo.

Com relação ao quadro das disciplinas ofertadas no terceiro ano da formação dos professores do português da referida instituição, esta também não foge muito da realidade dos outros anos já analisados, pois, das vinte e quatro (24) horas semanais disponibilizadas, dezoito (18) horas são destinadas para as disciplinas com o foco na dimensão técnica científica, ou seja, 18 horas são destinadas para as disciplinas cujo objetivo é domínio dos conteúdos da sua área de formação, como é o caso das disciplinas *Língua portuguesa III*, *Linguística Portuguesa II*, *Teoria da literatura*, *História da Língua*, *Psicolinguística e Crioulística*. De acordo com as nossas análises, percebe-se que as disciplinas como *História da língua* e *crioulística* também podem se enquadrar nas dimensões estética e cultural propostas por Placco (2008), pois trabalhar numa disciplina que envolve a história de uma língua tanto o crioulo ou outra língua também envolve questões culturais de diferentes gerações.

Uma outra disciplina apresentada pelo quadro é a *Organização e desenvolvimento curricular*, de acordo com as nossas análises constatamos que essa é uma disciplina que se enquadra na dimensão dos saberes para ensinar, Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, sendo a primeira disciplina com foco na

formação docente especificamente. Segundo Placco (2008), esta dimensão se preocupa em trabalhar em cooperação permitindo assim a construção de espaços alternativos para que a interação dos professores se concretize enquanto projeto pessoal e institucional. Sem acesso à ementa ou ao plano de ensino, não temos como nos certificar que um trabalho coletivo é realizado, mas vislumbramos a possibilidade e também destacamos a importância de componentes curriculares com foco em questões didático-pedagógicas, foco também da última disciplina do quadro de ofertas do 3º ano.

Intitulada *Didática e prática letiva (Português língua não materna)*, essa é disciplina que se enquadra na dimensão da formação continuada da Placco (2008). Segundo a autora, a dimensão da formação continuada se preocupa com a contínua capacidade profissional pesquisando, questionando sua área do conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as na sua formação básica. Um processo contínuo de teoria e prática e vice-versa. Além de se enquadrar na dimensão acima citada, a disciplina *Didática e prática letiva (português língua não materna)*, também pode contribuir para a Dimensão dos saberes para ensinar discutida pela Placco (2008), pois a partir das pesquisas, buscas de informações e trabalha a teoria junto da prática, o professor poderá ter o conhecimento real da sua formação e dos seus alunos como, sua origem social, sobre suas experiências prévias, sobre seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade de aprender, sobre sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades e entre e infinitas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar as nossas análises, iremos analisar o quadro das disciplinas do quarto e último ano de formação dos professores da língua portuguesa em Tchico Té. É a partir do primeiro semestre deste último ano que os futuros professores entram em contato direto com a formação pedagógica. Ou seja, é só a partir desse período que os alunos realizam a prática do estágio.

Quadro 7: Disciplinas do 4º ano

Código	DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA	H/S	DURAÇÃO
LU01	Literatura Universal	3	Anual
TCM 01	Técnicas da composição da monografia	3	Anual
DLS 03	Didática e prática letiva (português língua não materna	3	Anual
Total das horas letivas		9	

Fonte: Plano Curricular (2021)

Ao contrário dos outros quadros das disciplinas já analisados, o quadro das disciplinas do quarto e último ano da formação dos professores do português de tchico Té apresenta uma característica um pouco diferente, pois as cargas horárias das disciplinas são ofertadas de forma equilibrada. No total são ofertadas nove (9) horas semanais, divididas em três disciplinas. A primeira conhecida como *Literatura universal*, com uma carga horária semanal de três (3) horas, é uma disciplina que se enquadra nas dimensão técnico-científico de Placco (2008), pois é voltada para a área de formação dos futuros professores da língua portuguesa. Uma coisa importante a ressaltar e também a elogiar é o fato do plano curricular não se limitar a tratar só das literaturas local (guineense) ou dos países da CPLP com os professores em formação, mas também levá-los a conhecer um pouco sobre a literatura universal para assim dialogar melhor com a literatura local.

De seguida, o plano curricular apresenta a disciplina *Técnicas da composição da monografia*. Pelo nome percebe-se que é uma disciplina responsável pelo auxílio de produção e da elaboração do trabalho de conclusão de curso, inclusive, segundo o próprio documento (plano curricular) é uma das condições obrigatórias para que o aluno tenha o título licenciado em português nessa instituição. Portanto, é uma disciplina que visa contribuir para o desenvolvimento discente enquanto pesquisador/a e se enquadra na dimensão avaliativa. Na fala da Placco (2008), a dimensão avaliativa preocupa-se em desenvolver as habilidades de pesquisa, que envolvam coletar, trabalhar e analisar dados, levantar hipóteses a respeito dos mesmos, propor encaminhamentos, propostas e soluções para as questões encontradas e avaliá-las, a partir de um conjunto de critérios e valores oriundos de suas escolhas e compromissos político-pedagógicos. Por fim, o quadro

apresenta a disciplina intitulada *Didática e prática letiva (Português língua não materna)* com uma carga horária de três (3) horas semanais. É uma disciplina já ofertada no terceiro ano de formação, porém, com uma carga horária semanal maior (4 horas) comparando com a do quarto ano que é de três horas semanais. Ela se enquadra na dimensão da formação continuada da Placco (2008), pois, segundo Placco, a dimensão da formação continuada se preocupa com a pesquisa continuada por parte do profissional, questionando sua área do conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, um processo contínuo de teoria e prática e vice-versa. Além de se enquadrar na dimensão acima citada, a disciplina *Didática e prática letiva (português língua não materna)*, também se enquadra na Dimensão dos saberes para ensinar discutida pela Placco (2008), pois, a partir das pesquisas, buscas de informações, trabalha a teoria junto da prática, o professor poderá ter o conhecimento real da sua formação e dos seus alunos como sua origem social, experiências prévias, conhecimentos anteriores, capacidade de aprender, inserção na sociedade, expectativas e necessidades entre infinitas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Como se percebe, os quadros acima apresentados pelo plano curricular apresentam as disciplinas que compõem o currículo de formação dos professores da língua portuguesa dessa instituição (Tchico Té) e as cargas horárias. Porém, só foram apresentadas as cargas horárias semanais, algo que não esperávamos, ou seja, esperávamos que fossem apresentadas a carga horária geral do curso ou por anos de formação e também a carga horária geral da prática de estágio. A falta dessas informações, de certa forma acaba por dificultar e limitar as nossas análises de forma mais aprofundada, para entender com maior clareza o paradigma de formação no qual o plano curricular se alinha.

Após as nossas análises do plano Curricular baseando-nos nas disciplinas, percebe-se que o curso de formação dos professores da língua portuguesa em Tchico Té ainda está pautado no modelo técnico-científico. Nas palavras de Placco (2008), a dimensão técnico científico prioriza o empírico, o saber já existente, ou seja, ela é inflexível, pois não abre espaço para outros conhecimentos além do conhecimento específico da área, negando assim outros tipos de conhecimento ou saberes, a própria autonomia do estudante e a sua capacidade crítica e reflexiva. Freire (1987) discute esse cenário no seu livro intitulado "Pedagogia do oprimido" no capítulo "educação bancária", onde mostra que esse modelo é a mais pura opressão que pode existir no processo do ensino de qualquer que seja a área do conhecimento, Pois, tanto a leitura do mundo dos estudantes quanto às suas capacidades não são levados em conta como algo que possa contribuir para uma educação de qualidade, ou seja, todos os conhecimentos destes são ignorados em sua plenitude.

A realidade preocupante sobre o foco do curso de formação dos professores num formato mais tecnicista também é uma das preocupações levantadas pelos futuros

professores que se encontram em formação em todas as rodas de conversas que tivemos em Bissau, esse é um assunto que iremos tratar com mais detalhe pela frente. Placco (2008) chama atenção que, durante o processo formativo dos professores, as múltiplas dimensões vão se desenvolvendo, portanto, essa formação precisa ser olhada em sua multiplicidade para que se possa sincronizar-se ao próprio sujeito da formação, no caso professores em formação, só assim que se constrói a consciência de si e do outro. As palavras de Placco (2008) apontam para uma formação baseada nas interrelações e sincronização entre o sujeito e sua formação, pois, para formar um profissional da educação não só basta a listagem das competências de forma aleatória e desconectado com a realidade do próprio sujeito da formação, mas sim é preciso levar em consideração o projeto social e comunitário desses ao longo da formação, só assim vamos entender o tipo de professores que se pretende formar.

Durante os encontros que tivemos com os estudantes do curso de letras em Bissau, percebe-se a inquietação por parte de muitos desses estudantes com relação às propostas do currículo e do modelo do ensino e da formação dos professores. Para a maioria destes futuros professores da língua portuguesa, o vigente modelo tanto do ensino básico quanto da formação dos profissionais da educação no país não está a contribuir para um ensino de qualidade e em especial no desenvolvimento de muitas competências dos futuros professores da língua portuguesa no país tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Lembro de dois estudantes que comentaram sobre o fato de o português ser trabalhado nas escolas como se a língua portuguesa fosse praticado em todos espaços sociais guineenses como ocorre em Portugal, ignorando que, em nosso país, a situação é bastante diferente, ou seja, nas palavras desses estudantes ensinar a língua portuguesa para um guineense nunca será a mesma coisa que ensinar a língua portuguesa para um cidadão português, pois a realidade linguística dos dois países é totalmente diferente. Ao insistir na prescrição no ensino da língua portuguesa no país, sempre haverá a hierarquização dos que “sabem” sobre os que “não sabem” falar bem a língua portuguesa e consequentemente a discriminação e opressão.

Assim como ele, também vivenciei isso na prática e sei o quanto essa forma de abordar a linguagem é problemática, desafiadora e angustiante para quem se encontra nessa situação, na qual a interação social como um dos elementos fundamentais da língua/linguagem é deixado para o segundo plano, pois, preocupa-se mais com os conhecimentos e a memorização das regras gramaticais, ao invés de olhar para a língua como um fruto da interação social, que faz parte da nossa realidade e que muda de acordo com a lugar, com a época e a necessidade dos sujeitos. Freire (1996) chama atenção do perigo de formar sujeitos na base da memorização dos conteúdos. Segundo ele,

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 1996, p.15).

Essa desconexão da realidade inibe os sujeitos de serem seres socialmente críticos. Por isso, é de fato urgente que se faça uma revisão curricular em todo país quanto ao ensino da língua portuguesa, em especial na formação dos professores.

A partir das falas desses participantes e das minhas experiências enquanto guineense, observa-se que o desenvolvimento da competência linguísticas trazida pelo currículo precisa ser repensado e entendido em diversas vertentes, pois, pelo que tudo indica, os currículos ainda são pautados na prescrição da língua portuguesa como o caminho para o desenvolvimento dessa competência. Em nosso entendimento, o currículo precisa olhar para a própria realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos nesse processo, para assim trabalhar o desenvolvimento dessa competência sem opressão. No caso da Guiné-Bissau, o país só tem uma única língua como oficial, porém não muito falada no país, portanto, trabalhar o desenvolvimento da competência linguística requer muito cuidado e sensibilidade com as outras línguas existentes no país, para assim auxiliar no desenvolvimento das outras competências como interpessoal, intercultural e entre outros.

Uma outra competência que o plano curricular propõe desenvolver nos futuros professores da língua portuguesa ao longo do curso é a Competência Intercultural, isto é, trabalhar a nível todas as culturas presentes no plano de estudos, como já havíamos dito, não tivemos acesso às ementas das disciplinas para melhor entender quais culturas estão envolvidos no processo formativo desses futuros professores do português, por isso, as nossas análises serão feitas na base das disciplinas apresentadas pelo plano curricular (PC). De acordo com as disciplinas apresentadas pelo documento, é possível perceber a presença de diferentes culturas, como a cultura guineense, a cultura brasileira, a cultura portuguesa, e a cultura dos países africanos de língua oficial portuguesa, conforme apresentado nos quadros 4 e 5, nas páginas 67 e 69 desta dissertação.

De acordo com as disciplinas presentes no plano curricular, percebe-se que, a disciplina intitulada linguística portuguesa aparece por 2 momentos nos quadros das disciplinas, *Linguística portuguesa I* com quatro (4) horas semanais, *Linguística portuguesa II* que também possui uma carga horária total de quatro (4) horas semanais. Logo de início, achávamos que fosse uma disciplina que tratasse exclusivamente da cultura portuguesa, porém, de acordo com as nossas análises percebe-se que é uma disciplina relacionada ao

estudo da língua/linguagem de modo geral em especial da língua portuguesa.

De seguida, no segundo lugar, temos a disciplina intitulada *Literaturas e culturas Africanas de língua portuguesa* com uma soma de oito (8) horas semanais. As primeiras quatro (4) horas são reservados para a disciplina *Literaturas e Culturas Africanas de língua portuguesa I*, que aparece no primeiro ano, e as restantes quatro (4) horas aparecem no segundo ano em *Literaturas e culturas Africanas de língua portuguesa II*.

Já as disciplinas direcionadas exclusivamente para discutir sobre a realidade guineense ao longo do processo formativo dos futuros professores da língua portuguesa no país ocupam o terceiro lugar com apenas seis (6) horas semanais. Dessas seis horas, são reservadas apenas duas (2) horas semanais para a *disciplina Culturas, línguas e literaturas guineense* ofertada no primeiro ano, e as restantes quatro (4) horas semanais são reservadas para a disciplina conhecida pela *Crioulística* ofertada no terceiro ano de formação.

A questão das cargas horárias disponibilizadas para tratar das questões que envolvem ou discutem sobre as línguas, literaturas e culturas guineense merecem muita a nossa atenção e de toda a comunidade académica guineense. A Guiné-Bissau é um país rico na cultura, língua e na literatura e não dar ênfase a esses valores dentro do próprio currículo da formação docente no país é um ato de silenciamento cultural e identitário dos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao abordar sobre as dimensões de estética e cultural, Placco (2008) aponta para a importância de inclusão das experiências culturais dos sujeitos em formação para a formação das suas identidades enquanto ser social e enquanto profissional ao disponibilizar uma carga horária muito pequena para tratar sobre as questões ligadas à realidade dos futuros professores em formação, nega-se a oportunidade de conexão e sincronização do “eu” com a formação profissional desses futuros professores.

Para encerrar esta discussão sobre as culturas, a cultura Brasileira é a última colocada nessa questão com uma carga horária de duas (2) horas semanais destinada para a disciplina intitulada *Literatura e cultura Brasileira*. Após analisar as cargas horárias disponibilizadas para diferentes culturas presentes no documento, nos veio alguns questionamentos sobre qual é o perfil que o documento pretende formar e para qual realidade? Ou, como essas diferentes culturas podem auxiliar no desenvolvimento das competências trazidas pelo documento.

Quanto à competência interpessoal, o PC propôs desenvolver a competência de trabalhar em equipe, “demonstrando consciência das vantagens decorrentes da cooperação interdisciplinar e da investigação partilhada, dinamismo e criatividade na mobilização da informação para fazer face a novas situações.” (PC 2021, p.3). Placco (2008) ressalta a importância de trabalhar em cooperação integralmente na transdisciplinaridade para processo de formação dos professores, pois, “é nesse processo que o compromisso com a formação do aluno se funde com o processo de autoformação do próprio professor”

(PLACCO, 2008, p.193).Placco (2008) enfatiza que é da responsabilidade do projeto pedagógico institucional construir espaços apropriados para que essa interação, cooperação ou a investigação partilhada e interdisciplinar possa acontecer e não necessariamente precisa acontecer dentro da turma do próprio futuro professor.

Durante as nossas rodas de conversas em Bissau, perguntei aos participantes sobre as suas experiências com os seus grupos de estudos ou de pesquisa dentro da instituição e como estes grupos têm ajudado no desenvolvimento das suas pesquisas acadêmicas enquanto futuros professores e estudiosos da área da linguagem. Para a nossa surpresa, segundo eles, não participam de nenhum grupo de estudo ou pesquisa na instituição, porque nunca ouviram falar sobre. E para ter a certeza sobre o assunto, fomos analisar o plano curricular da mesma instituição percebemos que o mesmo não faz nenhuma menção sobre estas atividades, nem as exigências e nem abre o espaço para a realização das atividades desses carácter, infelizmente, as divisões das cargas horárias ainda estão muito focadas e preocupadas com o ensino das disciplinas de carácter técnico do que formar professores e pesquisadores na área da linguagem.

Em nosso entendimento, essa forma de organização curricular e a falta de espaços de discussão e pesquisa para além do currículo acaba limitando excessivamente a uma formação técnica, que se limita exclusivamente nas quatro paredes da sala de aula com um quadro e um mestre na frente, algo que achamos muito perigoso para formar profissionais que educam uma sociedade inteira, por isso, a formação docente deve e precisa envolver eventos fora desse espaço, como oficinas, grupos de estudo, palestras, minicursos entre outras atividades complementares, pois “formar todo e qualquer professor para o trabalho deve incluir preparar para dar aulas, participar do projeto da escola, relacionar-se com a comunidade, discutir o sistema educacional” (SANT’ANNA, 2013, p.85). É importante sublinhar que, muitas vezes, os grupos de estudo e de pesquisas são os espaços nos quais nossas identidades enquanto professores ou educadores vão se construindo ao longo das nossas trajetórias de vida.

Digo isso, pois sinto que a minha formação enquanto professora de língua portuguesa formada a partir de currículos brasileiros consolidou-se graças ao meu envolvimento com diversas atividades acadêmicas fora e dentro da universidade, como participação em seminários, mesas de debates, minicursos, grupos de pesquisas, grupos de estudos, rodas de leituras entre outras atividades acadêmicas além da sala de aula.

Tive o privilégio de participar como bolsista do programa Institucional de Bolsa de aperfeiçoamento de Iniciação à Docência- PIBID, financiado pelo CAPES, durante a minha graduação. Confesso que foi uma das melhores experiências durante toda essa fase acadêmica, porque pude conhecer melhor a minha futura profissão, encontros de grupos de leituras, trabalhar a teoria junto com a prática, conhecer o funcionamento geral de uma

instituição escolar mesmo antes de ter sido professora, e ainda aproveitar as cargas horárias complementares exigidas pelo PC do meu curso para a minha formação, algo que senti muita falta ao analisar o plano curricular de curso de letras da escola Tchico Té em Bissau.

Voltando ao Plano Curricular, ele também pretende trabalhar para o desenvolvimento das Competências Literárias, isto é, ao nível das Literaturas de Língua Portuguesa, porém, seria melhor se o documento desse mais ênfase às literaturas guineenses, pois, pelo que percebemos, a literatura guineense não possui uma carga horária suficiente para ser trabalhada ao longo da formação. Este aparece junto com a língua e a culturas guineense formando assim uma disciplina com uma carga horária de duas horas semanais apenas.

Uma outra competência que achamos muito interessante de discutir aqui, inclusive é uma das questões que muitos participantes da roda de conversa comentaram sobre, a Competência Estratégica, segundo o plano curricular essa competência visa desenvolver a capacidade de atualização de informação, com vista a uma reconversão continuada da sua formação inicial numa perspectiva de educação permanente, essa que podemos contrastar com as dimensões de formação continuada discutida pela Placco (2008). Na palavras da autora, esta dimensão visa a capacidade de pesquisar, atualizar e de busca de informações continuadas por parte do professor formado, a fim de manter-se atualizado e ir ao encontro das reais demandas que a sociedade exige, caso contrário, esse profissional acaba ficando isolado do mundo e desconectado da própria realidade. Esta é uma das preocupações levantadas por muitos participantes que se encontravam ali, pois, para a maioria deles, a falta de formação continuada é um dos grandes problemas que o país enfrenta atualmente, não só do ensino superior, mas, é um problema do sistema educativo guineense como um todo.

Falando em formação continuada, lembro-me da fala de alguns deles sobre este assunto, inclusive é algo que os incomodou muito e também é algo que já venho questionando ao longo da minha trajetória acadêmica.

Na perspectiva desses estudantes, é importante que o sistema educativo guineense invista fortemente na formação continuada dos professores, devido a demanda e a evolução social que a própria sociedade e o mundo exige. Uma vez que, sendo o professor uma pessoa digamos especial, que de certa forma tem uma gigantesca responsabilidade e influência na sociedade, a sua formação não pode se restringir apenas no dia em que terminou uma graduação ou pós-graduação, mas sim a sua formação deve ir ao longo da sua vida profissional dentro ou fora da sala de aula através dos seminários de capacitação, cursos, workshops, encontros de grupos de estudo ou pesquisas, congressos, colóquios, semanas de cursos e entre outros eventos capazes de auxiliar os professores a refletirem sobre o rumo da sua atuação dentro da sala de aula. A falta desses eventos que auxiliam na formação continuada dos professores é algo que incomodou muito esses participantes, pois o governo

do país não encara esses eventos como algo importante para promover uma educação de qualidade para todos.

Eu mesma só vim entender a importância desses eventos acadêmicos aqui no Brasil ao longo da minha formação. Pude perceber o quanto esses eventos são capazes de nos fazer conhecer melhor e refletir sobre o nosso papel enquanto professores ou educadores.

Para Placco (2008), é através da formação continuada que o profissional formado consegue buscar novas informações analisando-as e incorporando-as à sua formação básica. A fala desses estudantes retrata a real situação do país (Guiné-Bissau) no que diz respeito à não reciclagem dos profissionais, também com os próprios materiais didáticos. De acordo com as minhas experiências nas escolas guineenses enquanto aluna, posso afirmar que os materiais didáticos não foram mudados ou atualizados há mais de 20 anos, ou seja, os materiais didáticos que estão sendo usados nas salas de aulas são os mesmos que eu estudei e os meus irmãos mais velhos estudaram com os mesmos, mas, em todos esses anos, o mundo não ficou parado ou estático, as evoluções são notáveis começando pelas novas tecnologias de informações, novas formas de leitura do mundo por parte dos alunos e de toda a sociedade em geral. Se toda essa mudança é real, o sistema educacional guineense precisa acompanhar e investir nessas mudanças, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

É importante evidenciar que, de acordo com as falas dos participantes da roda de conversa, o governo da Guiné-Bissau não cria condições para garantir uma educação de qualidade através da formação continuada. Ao longo da nossa análise, percebemos que o plano curricular de curso de letras da escola Tchico está em consonância com as falas desses futuros estudantes, pois o plano pretende investir na **capacitação** dos profissionais para o ensino do português como língua não materna; **fomentar** a aquisição de instrumentos científico e metodológicos para a promoção de qualidade no ensino e aprendizagem do português em contextos reais e adequados às situações reais e concretas das salas de aulas; **Desenvolver** o entendimento da docência como algo global e integrado, e por último **Favorecer** o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva e crítica, a fim de entender, encarar e responder os desafios no contexto formativo e educacional na Guiné-Bissau. (PC, 2021). Porém, não sabemos se o que o PC aponta acontece na realidade.

E mesmo sendo, o plano curricular não apresenta objetivamente como seria possível investir para que esta capacitação no ensino do português como língua não materna se concretize, pois debater e procurar soluções para o ensino do português na Guiné-Bissau como língua não materna é urgente e de extrema importância, porém, infelizmente não é prioridade para os governantes, e ainda hoje ensina-se o português no país como a língua materna, não como uma língua que a maioria dos alunos guineenses só encontram nas escolas.

Eu mesma fui alfabetizada no português como se fosse a minha primeira língua, aprendi a “apagar” todas as minhas leituras de mundo nas primeiras fases da minha alfabetização, com o argumento de que para poder escrever e falar a palavra “poço”, teria que esquecer as palavras “fonte” e entre outras palavras que já faziam parte do meu mundo. E essa realidade não era um caso isolado só da Segunda, mas também de outros alunos e estudantes guineenses que também são vítimas do nosso sistema educativo, inclusive é uma das preocupações levantadas pelos futuros professores da língua portuguesa em Bissau ao longo das rodas de conversas que tivemos.

Entre as falas, o comentário de dois participantes chamou a nossa atenção, no que diz respeito à falta de adequação dos currículos escolares à realidade sociocultural e linguística da realidade guineense. E isso, segundo eles, é uma falha muito grave, pois, ao que se constata, é que o maior obstáculo no ensino guineense é a importação tanto dos materiais didáticos quanto dos métodos de ensino da língua portuguesa de outras realidades para a realidade guineense, principalmente de Portugal. Na mesma perspectiva, ao analisar dois livros didáticos, quinta classe (5º ano do ensino básico) *Comunicar em Português 5 – Livro de Leitura e Comunicar... em Português 5 – Caderno de Actividades*, ambos desenvolvidos em Setúbal, uma cidade de Portugal, e utilizado em Guiné-Bissau desde 1998, Cordovil e Cá (2022) apontam que, ainda que estes materiais didáticos apresentem esforços a aproximar alguns conteúdos à realidade guineense, nota-se que “muitas vezes apresentam temáticas fora da realidade sociocultural dos educandos.[...] talvez por terem sido produzidos em Portugal, os livros escolhidos apresentam várias linguagens, costumes e ilustrações que não condizem com a realidade cultural, social e linguística dos alunos (CORDOVIL; CÁ, 2022, p.126). Ou seja, talvez estes materiais até tentem aproximar alguns textos e ilustrações da realidade guineense, porém, o fato de ser um livro didático elaborado num contexto totalmente diferente do contexto no qual vai ou está sendo aplicado, de certa forma acaba se divorciando da realidade no qual está a ser aplicado dando assim cada vez mais o espaço ao modelo de educação bancária, contestada pelo Paulo Freire, por ser um modelo que pressupõe a transmissão de saber, o silenciamento de estudantes, o trabalho com conhecimento como se fossem produtos universais e inquestionáveis.

Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1978) chama atenção ao risco da continuidade da colonialidade no sistema educativo do país mesmo após a independência. Por isso, que nas ideias de Freire, para construção de uma sociedade nova capaz de recontar a sua própria história a partir de uma nova prática educativa, seria necessário uma “transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica” (FREIRE, 1978, p.16). Mas sim, através de um modelo de educação questionador, reflexivo e libertador, capaz de valorizar e olhar para os conhecimentos de

mundo dos sujeitos subalternizados como algo importante para o sistema educacional, suas linguagens como necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente essa dura realidade ainda está presente no sistema educacional do país, muitos estudantes ainda estão sendo submetidos a este modelo do ensino bancário e colonial, o qual hierarquiza tanto os conhecimentos quanto a língua portuguesa como se conhecimentos externos à Guiné e a língua do colonizador fossem superiores e legítimos no sistema educativo do país. Tais valores inclusive ainda se fazem presentes na formação dos futuros professores da língua portuguesa no país, conforme nossos dados apontam. Defendemos que seja fundamental investir na capacitação profissional como promete o plano curricular, pois capacitar os profissionais da educação em perspectiva crítica não só traz benefícios para estes profissionais, mas também para o desenvolvimento de toda a sociedade guineense.

Como já tínhamos dito, o plano curricular não apresenta as ementas das disciplinas, e também não faz nenhuma menção ao motivo pelo qual estes não constam no mesmo, e isso nos limita em entender o que realmente cada disciplina propôs a discutir, e se essas propostas condizem com as expectativas dos alunos, professores em formação. Ao longo das nossas conversas (rodas de conversa), todos os estudantes afirmaram nunca terem tido contato com a ementa de nenhuma disciplina já cursada. Isso foi algo que chamou muito a minha atenção, pois, durante toda a minha trajetória acadêmica aqui no Brasil, aprendi que, a apresentação da ementa da disciplina é algo fundamental na relação entre o professor formador e os professores em formação, pois ajuda a conhecer os conteúdos programáticos e os objetivos de uma dada disciplina de forma resumida permitindo assim uma possível negociação sobre a carga de leitura, as tarefas a serem realizadas ao longo dessa disciplina.

Tentamos analisar ou entender algumas disciplinas pelo nome. Entre elas, a disciplina Crioulística chamou muito a nossa atenção só pelo nome. É importante frisar que é uma disciplina ofertada só no terceiro ano do curso de formação dos professores, portanto os alunos que participaram das nossas rodas de conversas ainda não tiveram contato com essa disciplina, pois encontram-se ainda no segundo ano da formação, por isso é uma matéria desconhecida por parte deles. Pelo nome, percebe-se que é uma disciplina voltada para os estudos sobre o crioulo/kriol guineense, a língua franca do país. Uma língua que para muitos guineenses é tida como a língua da unidade nacional.

Mesmo sem saber as reais questões ou conteúdos que essa disciplina aborda, mas só o fato de tê-la no currículo, já é um passo significativo e de grande importância para o ensino guineense em especial para a formação dos professores, levando em consideração as marcas e consequências do colonialismo que o país ainda carrega. Ter uma disciplina desse caráter no plano curricular pode abrir espaço para a discussão e a compreensão dos espaços que cada língua existente no país ocupa, e essa discussão vem ganhando espaço no seio dos

estudantes e pesquisadores guineenses que trabalham com as questões linguísticas. Contudo, sabemos que o trabalho realizado com a disciplina pode trilhar caminhos distintos, oportunizando a conscientização e a valorização do crioulo/kriol guineense ou não, o que vai depender da forma como for conduzida.

Uma outra questão que chamou a nossa atenção foi a inquietação desses futuros professores com a falta de algumas disciplinas no currículo como é o caso da linguística aplicada e a sociolinguística. Para muitos deles, pelo fato da Guiné-Bissau ser uma sociedade multi/plurilingue e multiétnica, a formação dos professores de línguas em especial língua portuguesa carrega uma gigantesca necessidade de haver disciplinas que discutam as relações das línguas com a sociedade em que está inserida. Ou seja, essa questão deve e merece ser trabalhada com muita sensibilidade principalmente ao longo da formação dos professores de línguas.

Diferente desses alunos, confesso que, mesmo sabendo da existência dessas disciplinas no meu currículo de graduação, não interessei-me muito por elas, talvez por falta de conhecimento por minha parte. Só comecei a interessar-me por eles quando fiz a Linguística aplicada na viés de ensino e aprendizagem das línguas, e a sociolinguística Variacionista como uma área que estuda a relação da língua com a sociedade. A partir desse momento, identifiquei-me mais com a sociolinguística e inclusive o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi direcionado para esta área. Hoje no mestrado, interessei-me mais pela linguística aplicada num viés mais transdisciplinar, multidisciplinar e indisciplinar, entendendo que o ensino de línguas não deve ser tecnicista e limitado na sala de aula, mas sim como algo que envolve diferentes sujeitos ali presentes .

Ao pensar na importância de uma formação dos professores num viés mais multi e transdisciplinar que, em estudo similar a esta dissertação, Baldé (2013) analisa o mesmo plano curricular no ano 2013 e, assim como nós, questiona a centralização da formação destes professores na teoria isolando a prática, ou seja, este se preocupa mais com disciplinas a serem ensinadas do que na própria docência,

O presente currículo apresenta uma abordagem mais acadêmica, quer dizer, grande ênfase nos conteúdos a transmitir, que são sobretudo de ordem cognitiva; estratégias de ensino muito centradas nos próprios conteúdos; avaliação em função do conhecimento dos conteúdos aprendidos. [...] Nesta organização curricular do curso, verifica-se que, a maior parte da formação está concentrada na aprendizagem da disciplina a ensinar, dedicando pouco tempo à formação pedagógica para a docência propriamente dita. (BALDÉ, 2013, p.51).

Apesar das análises de Baldé terem sido feitas no ano 2013, ou seja, há 10 anos, parece que as coisas não mudaram muito desde que ele analisou o documento. Pois, tanto

nossas análises quanto as rodas com estudantes trazem as mesmas percepções sobre o modelo tecnicista de formação dos professores no qual o plano curricular se apoia. Este se preocupa mais com os conteúdos disciplinares do que a formação do que a própria formação pedagógica, separando assim a teoria da prática, o que achamos muito cruel para profissionais do ramo educacional, embora saibamos que essa não é uma prática exclusiva de Guiné Bissau, mas também em outros países, como é o caso do Brasil. Coimbra (2020) afirma que este é considerado como o primeiro modelo de formação no Brasil para os cursos de licenciatura, o qual foi implementado desde 1939 até 2002, ou seja é um modelo que durou mais de seis décadas.

Por entendemos a formação dos professores como um espaço de reflexões que envolve a nossa vida social, cultural e linguística, consideramos que a formação destes não deveria limitar-se só a aprendizagem das disciplinas teóricas, porque um currículo organizado em conteúdos não necessariamente significa um currículo sem espaço para agência, mas sim sem espaço para questões pedagógicas.

Foi nesta perspectiva de entender o currículo como um de encontro de múltiplas identidades e que envolve o social e o cultural, que decidimos analisar a dimensões do plano curricular (PC) (uma pesquisa documental) e contrastá-los com as narrativas produzidas ao longo dos encontros que tivemos em Bissau, construindo assim sentidos sobre o currículo, a formação e as diferentes identidades que ali se encontram. Após as análises do documento(pc), das narrativas dos participantes das rodas de conversas e as minhas experiências enquanto estudante-pesquisadora, percebe-se que o documento olha para a formação dos professores num viés mais tecnicista, algo questionado por muitos participantes das rodas de conversas. Portanto, ainda existem muitas demandas e necessidades por parte desses estudantes que ainda não são contemplados pelo plano curricular, e outras que já existem, precisam ser melhorados para responder às reais necessidades desses futuros professores da língua portuguesa no país.

Feita essa análise do plano curricular, o próximo capítulo ocupará em discutir um tema ainda pouco debatido no seio académico guineense, que é a construção identitária na formação docente da língua portuguesa na Guiné-Bissau. lembrando que o país adotou o português como a única língua do ensino, mesmo este (o português) tendo uma percentagem de número de falantes abaixo das outras línguas existentes no país.

4- A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

A identidade profissional é algo fundamental para a formação das pessoas como seres socialmente construídos. E quando se fala na formação do perfil identitário de professores da língua, fala-se de uma sociedade como um todo, pois a formação destes engloba tudo o que é social, tanto fora quanto dentro do espaço de formação, como: política, políticas linguísticas, línguas/linguagens, Currículos escolares, entre outras.

Por isso, neste capítulo, iremos tratar de forma específica sobre a formação do perfil identitário dos professores de português na Guiné-Bissau, e ainda trazer a autoetnografia sobre o meu “eu”, enquanto pesquisadora (experiências e vivências) ao longo da minha vida acadêmica. Convém ressaltar que é um capítulo cheio de emoções, pois o passado da pesquisadora dialoga com o presente tentando entender o futuro. Por isso, é um capítulo de extrema relevância para a dissertação.

4.1-A identidade dos professores em formação na escola nacional de formação de professores Tchico Té

A escola normal superior de formação de professores Tchico Té, criada em 28 de novembro de 1979, é uma instituição pública guineense destinada à formação de professores de diferentes áreas de conhecimentos, incluindo professores de língua portuguesa no país. E não se pode falar da formação sem olhar e refletir sobre os corpos envolvidos nesse processo, sem olhar para as particularidades que ali se encontram e sem entender as suas relações com o meio onde acontece essa formação. De acordo com Louro (2000, p.62), “a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura”; nessa ótica, é difícil dissociar a língua da cultura e da identidade, pois elas são ligadas entre si, por isso, é impossível falar da identidade de um sujeito sem pensar na língua desta, porque sempre haverá a presença subjetiva e constitutiva da língua dessa pessoa em tudo o que ela faz, incluindo sua formação acadêmica e cidadã.

Para Hall (2006), a questão da identidade vem sendo debatida com muita frequência, com a justificativa de que as formas de interpretar as identidades estão mudando ao longo das décadas. Nesse sentido, em um de seus livros, Hall (2006) tenta entender que caminhos estão tomando estas identidades que estão em crise. Nessa linha de ideia, o autor (HALL, 2006) examinou as definições da identidade ao longo de três períodos. Segundo ele, a ideia de sujeito iluminista parte do princípio de que deve ser encarada como algo pessoal, unificado, cujo centro da sua manifestação centra no seu interior, ou seja, o “EU” é entendido de forma Individualista, como se as vivências sociais não influenciassem sua constituição.

Quanto ao sujeito Sociológico, Hall (2013) afirma que este olha para identidade como algo da relação interpessoal, interação entre o eu e a sociedade, mesmo valorizando ainda o “eu”, estes valorizam a relação do Interior com o Exterior, entre o mundo pessoal e o mundo público, com isso, percebe-se as formas diferentes de entender a identidade como algo além do nosso “eu interior”, mas sim um interior conversando com o exterior.

Por último, temos a percepção da identidade do sujeito pós-moderno. Para esta perspectiva, identidade não pode ser vista como algo inacabado, estático ou fixo, mas sim como algo que se encontra em constante mudança, em constante construção e desconstrução de acordo com a cultura, com o tempo, com o ambiente e com o espaço em que o sujeito se encontra. Por isso que ele afirma que “Uma identidade considerada plenamente unificada, segura, completa e coerente é uma fantasia” (Hall, 2013, p.13.), pois, para ele, mesmo que a identidade não demonstra uma mutabilidade de forma mais clara, não deve ser encarada como algo unificada e completa, pois, existem identidades contraditórias na nossa subjetividade que mudam, se deslocam e manifestam de formas diferentes. Weedon (2003) assenta nessa mesma linha de pensamento ao afirmar que as identidades são internalizadas pelas pessoas que se apropriam dela. Woodward (2000, *apud* Louro 2000, p.63) afirma que a identidade “não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”, isso demonstra que só podemos entender a nossa identidade quando enxergamos o diferente, ou o “outro”, como postula Louro (2000, p.67) para quem “Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra não igual a nós.”

Nesse caso, as identidades devem ser entendidas como algo ligado à subjetividade de uma pessoa, de um grupo, religioso ou de uma comunidade linguística. Acerca disso, Weedon (2004) sublinha que:

A ampla gama de identidades disponíveis em uma sociedade e os modos de subjetividade que os acompanham não estão abertos a todas as pessoas o tempo todo. Eles são muitas vezes restritos a grupos específicos, geralmente com base em discursos de classe, gênero e raça, que são exclusivas e policiadas pelos grupos em questão. (WEEDON, 2004, p. 7)

É a partir da restrição e do reconhecimento da diferença que as identidades culturais vão se construindo e entendendo as relações culturais de classe, de poder e sociais enquanto elementos fortes para o reconhecimento das identidades.

Vários estudos desenvolvidos na linguística aplicada têm se preocupado com a questão do ensino, aprendizagem e a formação dos professores de línguas. De maneira geral, tais estudos entendem que a língua não é algo isolado da sociedade, ou seja, ela não

é algo isolado dos sujeitos envolvidos socialmente.

Nessa perspectiva, Gimenez (2005, p.184-185) ressalta que a formação dos professores “é um processo de aprendizagem que leva em conta aprendiz-professor e seus conhecimentos [...] orientado para tomar suas decisões [...] políticos para a transformação social”. Sendo assim, a identidade desses sujeitos enquanto agentes envolvidos nesse processo devem e precisam ser vistas como algo importante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Norton e Toohey (*apud* DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p.77) afirmam que “as pesquisas com foco em identidade são muito importantes por possibilitarem lançar luz sobre as maneiras como se dão as relações sociais nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas.”

Para entender essas relações, o ensino e aprendizagem das línguas precisam ser pensadas a partir do sujeito, da realidade e do meio social do seu uso, ou seja, da sua comunidade de fala.

Com isso, percebe-se que a língua de um povo constitui a identidade cultural, social e religiosa daquele povo, como declara o sétimo (7º) artigo da declaração dos direitos linguísticos da ONU (1996, p.6): “Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções”. Ao inibir o uso de uma língua com a qual uma comunidade se identifica ou consegue organizar suas ideias e refletir sobre o seu “eu” enquanto agente social, nega-se a identidade linguística desse sujeito e consequentemente os seus direitos.

Segundo a mesma declaração da ONU, “No território da comunidade linguística, todos têm direito a usar a sua língua em todos os tipos de organizações socioeconômicas: laborais, sindicais, patronais, profissionais e associativas” (ONU, 1996, p.13), visto que, a partir das suas individualidades linguísticas, vão constituindo sua identidade linguística, social que lhes difere dos outros.

Levando em consideração tudo o que foi dito ao longo desse trabalho até aqui, talvez algumas pessoas perguntariam, mas o que o ensino, aprendizagem e a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau tem a ver com as questões identitárias? Para algumas pessoas pode até fazer sentido, mas talvez para outras nem tanto. Quanto a mim, não sei se posso dar uma resposta “certa”, porém, ao longo de toda a dissertação, a discussão se fez presente. No momento, convido-vos a refletir um pouco comigo. Dias e Mastrella-de-Andrade (2015, p.79) mostram que ensinar a língua também é formar e transformar as identidades, ensinar a língua é construir dentro de um espaço de conflitos, e de interações. Por isso, as identidades não podem e nem devem ser vistas como algo pronto e acabado.

A partir desse ponto podemos começar a pensar na real situação do ensino-aprendizagem e a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Levando em consideração que é uma língua falada por apenas 27,1% da população do país, segundo os dados do último censo de 2009, Mendes (2012) sustenta que,

Dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai desenvolver pesquisa ou ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações (MENDES, 2012. p.676).

Nessa perspectiva, formar um educador é criar condições para que essa formação seja adequada a realidade desse educador, isto é, fazer com que essa formação dialogue com o sujeito envolvido, para que ele se veja dentro dessa formação, pois só assim podemos abrir espaços para produção de conhecimentos de caráter multicultural e multidisciplinar para todos. Gimenez (2005) ressalta que,

Olhar para nós mesmos, como formadores é, portanto, um dos desafios contemporâneos e sobre o qual se lançam alguns pesquisadores na tentativa de compreender como fatores objetivos e subjetivos concorrem para moldar os processos de formação de professores de línguas em situações específicas (GIMENEZ, 2005, p.197)

Nos últimos anos, percebe-se um grande avanço no que diz respeito à descentralização e interiorização dos centros de formação dos professores na Guiné-Bissau para diversas regiões e setores do país. Porém, em contato com as pessoas que frequentam esses centros de formação percebe-se que ainda se preocupa mais com como o professor deve colocar tudo que aprendeu na prática de forma sistemática, por ainda estarem fortemente comprometidas com “ensinar sobre a língua” ou seja, ensinar regras gramaticais sem possibilitar práticas de linguagem em sala de aula. Esse modelo tradicional de “ensinar a língua portuguesa” não olha para a língua como prática social, por entenderem que para ter uma formação de qualidade precisamos nos concentrar no ensino de gramática, memorização e repetição dos conteúdos, ou seja, para este a língua e a sociedade são dois mundos distantes (MENDES, 2019) e o ensino deve focar em tratar sobre a língua.

Os dados da nossa pesquisa, tanto na análise do plano curricular, quanto nas narrativas dos participantes das nossas rodas de conversas, apontam para a forte existência desse modelo de ensino tanto no ensino secundário quanto no superior do país. Recordo-me de uma participante ter apontado que o grande problema com relação ao uso da língua

portuguesa na Guiné-Bissau é não tentar falar “corretamente”, e esse falar “corretamente” implica memorizar todas as regras gramaticais. Esse falar corretamente mencionada pela participante implica conhecer “bem” e memorizar as regras ou normas da gramática, e essa idéia supõe que ser professor de língua é obrigatoriamente memorizar e conhecer todas as regras gramaticais, o que causa sérios problemas ao longo do processo formativo e posteriormente no exercício da docência.

Por essa e outras razões acho importante e urgente o setor da formação dos professores da língua portuguesa pensar nas disciplinas ou ramos de estudos capazes de olhar para o corpo docente seja em formação inicial, assim, como na continuada enquanto “sujeitos comprometidos com transformações sociais por meio de práticas dialógicas e democráticas de produção de conhecimento que poderemos avançar” (GIMENEZ, 2011, p. 12).

Entender a língua, a identidade e a cultura como uma tríplice aliança que se caminham e contribui para a formação do “eu” professor, significa democratizar o espaço de formação desses sujeitos, das suas trajetórias de vida dentro e fora da academia enquanto sujeitos sociais comprometidos com a transformação social.

Dito isso, no próximo capítulo, na próxima seção, irei trazer narrativas da minha trajetórias acadêmicas que contribuíram na formação do meu “eu”, da minha identidade enquanto estudante, pesquisadora e enquanto sujeito social.

4.2- Eu enquanto estudante guineense formada numa Universidade estrangeira em contato com estudantes do curso de Letras em Guiné-Bissau: um diálogo sobre nós.

Desde os tempos primórdios, a língua serviu de elo da união e desunião entre diferentes povos. Dado isso, entendemos que a língua é prática social, pois ela nos constitui enquanto sujeitos na sociedade e, como não poderia ser diferente, no processo do ensino-aprendizagem de outras línguas, quando entramos em contato com outra forma de se expressar e conseguimos tomar consciência da maneira como o fazemos. Vim de uma realidade multilíngue, pois, dentro do território onde nasci e cresci (território guineense), são faladas cerca de 30 línguas autóctones o que nós (guineenses) chamamos de “raça”. A palavra “raça” no contexto guineense possui uma carga semântica diferente da palavra “raça” no contexto brasileiro pois, no contexto guineense, usa-se o termo para referir a diferentes grupos linguísticos, por essas razões não se associa a cor de pele.

Falando nas questões linguísticas e o seu valor/poder na sociedade, vou aproveitar esse espaço para falar um pouco das minhas experiências ou da minha relação com a língua portuguesa enquanto estudante que aprendeu essa língua em meio das outras línguas. Nasci e cresci num dos bairros periféricos de capital Bissau, no qual praticamente todos os

moradores da minha rua falam o crioulo independente do grupo étnico, porém 80% dos moradores da minha rua eram do meu grupo étnico (*pepel*), portanto, cresci falando duas línguas, o crioulo e a língua *pepel*.

Quanto à língua portuguesa, só vim a conhecê-la na escola com sete (7) anos de idade quando ingressei na escola primária, porque é a única língua oficial e de ensino no país. A partir daquele momento, passei a caminhar com a língua portuguesa durante 12 anos de escolaridade e esta língua tornou-se a minha terceira língua.

Durante esses meus 12 anos de escolaridade, da primeira classe ao décimo segundo ano, não foi fácil lidar com uma língua que praticamente não falo no meu dia a dia, a língua que os meus pais não sabem falar e que nenhum parente meu sabe falar. O único lugar que encontro com a língua portuguesa é na sala de aula e nos livros didáticos. Portanto, não é uma língua do meu dia a dia, e na escola, sou obrigada a falar o português como se fosse minha única língua, caso contrário havia punições severas, pois é o que acontece com quem se expressa em outras línguas locais que não o português na escola. Importante ressaltar que não há espaço para aprender o português como língua não materna dos estudantes, talvez porque a escola parta do pressuposto que se o português é a única língua do país e do ensino, as crianças já o sabem antes de iniciar a escolaridade. Ou seja, espera-se que toda criança guineense inicie seu processo escolar já tendo práticas em língua portuguesa em seu cotidiano e seja capaz de fazê-lo com naturalidade na escola, algo que está longe da realidade.

Não é que eu gostasse de apanhar ou pagar multas na escola, mas acontece que, em minhas práticas sociais cotidianas, o repertório era constituído de crioulo e *pepel*. A língua portuguesa não fazia parte disso e, conseqüentemente, no espaço escolar, não era raro que eu transitasse entre diferentes línguas. Ou seja, embora eu me esforçasse para me expressar em língua portuguesa do nada começo a falar o crioulo de forma involuntária, sem perceber que talvez isso pudesse “prejudicar-me”, porque, como já afirmei em outros momentos, a língua nos constitui e o trânsito entre línguas era algo natural para mim. Para evitar tais situações constrangedoras, às vezes, acabava preferindo ficar em silêncio para me proteger. Esse não é um caso isolado, mas sim a realidade de muitos alunos guineenses silenciados pela língua portuguesa. Essas amarras coloniais fazem com que, ainda hoje, o português seja entendido como a língua da ciência e conseqüentemente a língua oficial da escola, o que gera desconforto, silenciamento, medo da punição e sentimento de inferioridade.

No ano de 2016, consegui uma bolsa de estudo para cursar Letras língua Portuguesa numa universidade federal brasileira (UNILAB). Escolhi fazer letras em língua portuguesa não porque quis logo de imediato, mas porque, no momento da inscrição para a bolsa, só

restavam duas opções para o Campus dos Malês/ Bahia, letras língua portuguesa e Humanidades. Como não tinha nem ideia do que seria humanidades, decidi escolher letras língua portuguesa, mesmo sabendo que nunca tive uma boa relação com a língua portuguesa, porque representava a violência e opressão para mim, decidi ir ao encontro do meu medo.

Quando cheguei ao Brasil, em 7 de maio de 2016, algumas situações vividas enquanto estudante fizeram-me levantar alguns questionamentos com relação a algumas experiências vividas na Guiné-Bissau enquanto estudante, entre elas as questões linguísticas, modelo do ensino da língua portuguesa e sobre a própria formação dos professores. E enquanto sujeito cultural e social, só pude perceber e levantar esses questionamentos após ter o contato com outra realidade e outras identidades diferente da minha. Louro (2000) ressalta essa ideia de que a nossa identidade é sempre definida em relação a outra, depende de outra não igual a nós para se construir.

A primeira experiência que tive enquanto estudante no Brasil é com relação à complexidade de intervir nas discussões nos momentos da aula. Não conseguia aprofundar-me muito nas discussões dos textos e nas aulas com medo de soltar frases em crioulo, mesmo tendo conhecimento dos assuntos que estavam sendo discutidos, pois fui silenciada durante 12 anos de escolaridade por sempre soltar enunciados no crioulo durante as aulas. E esse silenciamento e violência tanto física quanto psicológica sofridas é o fruto da colonialidade do saber, do poder e da linguagem que o país enfrentou e ainda enfrenta em diferentes espaços da vida social.

Outra experiência enquanto estudante no Brasil foi quando percebi que, na minha sala, haviam pessoas de diferentes lugares da Bahia e do Brasil (incluindo os professores), cada uma dessas pessoas tinha um sotaque ou forma de falar diferente, e isso chamou muita a minha atenção, pois fui doutrinada desde muito cedo que para falar um “bom português” preciso e devo falar igual aos nativos portugueses, e isso criava um certo desconforto para todos na sala de aula. Ao me deparar com a situação da minha turma aqui no Brasil, percebi que a forma que o ensino da língua portuguesa é encarada em Guiné talvez precise ser repensada a partir da nossa realidade linguística, pois é crucial entender que diferentes fatores, tais como os sujeitos, os contextos, as sociedades, a história de cada povo, podem influenciar na construção dos sentidos e nossa realização linguísticas, por isso que a língua deve ser entendida como prática social. Além disso, percebi que a minha turma de licenciatura na Unilab é encontro de diferentes identidades que estão em constantes mudanças, inclusive a minha.

Com essas experiências vividas durante a minha graduação, acabei optando por fazer o mestrado no Brasil. O meu projeto versava sobre a formação dos professores do português

de modo geral, porém, após cursar as disciplinas e participar em grupos de estudos refleti muito, e comecei a levantar vários questionamentos sobre o meu “eu” e sobre a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Quem sou eu hoje? Será que ainda sou a mesma pessoa dos anos 2015 e 2016 quando ingressei na escola de formação dos professores em Bissau? E se eu voltar para o meu país conseguiria enxergar as coisas da mesma forma? Como a minha identidade enquanto estudante guineense mudou ao longo desse período?

As perguntas e as inquietações não paravam por aí, surgiam a cada momento, e não era só sobre o meu “eu”, mas também sobre a própria formação dos professores da língua portuguesa no país (Guiné-Bissau). Como é que esses futuros professores da língua portuguesa se veem perante essa língua? Será que o PPC do curso de licenciatura na língua portuguesa leva em consideração as múltiplas identidades que se encontram dentro do ambiente acadêmico? Será que eles se identificam com o PPC do curso? Como é que eles encaram esse espaço? De opressão ou de formação? Eis alguns questionamentos que me vem à mente sempre que eu penso em mim e na formação dos professores do português na Guiné-Bissau.

Após muitas inquietações e questionamentos, eu e a minha orientadora Ana Paula, resolvemos que seria importante a geração de dados na Guiné, pois certamente eu não era mais a mesma, e nem a sociedade guineense. Viajei para Bissau com o intuito de fazer pesquisa de campo junto da escola superior de formação dos professores do país, Francisco Mendes (Tchico Té), e entrelaçar a realidade guineense à minha própria narrativa de vida, como eu estava me constituindo enquanto professora de língua portuguesa.

Como já foi mencionado na parte inicial da dissertação, é importante frisar que, antes de ir para Guiné-Bissau, fiz vários contatos para conseguir o documento que possibilitasse passar a minha pesquisa pelo comitê de ética brasileiro e, assim, poder analisar discursos de estudantes guineenses que participam das rodas de conversa planejadas. Infelizmente não obtive sucesso, talvez porque na Guiné ainda não exista esse tipo de burocracia, sentimos que havia muita resistência em entregar documentos que autorizassem a realização da pesquisa. Em função disso, os objetivos da investigação foram alterados, e daí surgiu a ideia de construir rodas de conversa com os estudantes do curso de letras de língua portuguesa, que me possibilitasse compreender melhor a minha identidade enquanto uma pessoas que vivenciou duas realidades educacionais diferentes, e estabelecer o diálogo com eles a partir das minhas vivências, olhando para a minha construção identitária enquanto professora de língua portuguesa.

Quando cheguei a Bissau, tive a honra de conhecer pessoalmente um professor da

língua portuguesa (professor da instituição), chamado Miguel Soares da Gama. Foi quem deu-me todo suporte possível para conseguir entrar em contato com a direção da escola e organizar as rodas de conversa com os estudantes da instituição. Iniciei os primeiros encontros com a direção da escola no dia 04 de janeiro de 2022. Só foi possível reunir com a direção da escola quase duas semanas depois, a partir daí liberaram a instituição para o desenvolvimento de rodas de conversa que possibilitasse o diálogo que seria foco de minha dissertação. É importante ressaltar que, após a primeira semana, ainda na tentativa de reunir com o diretor da instituição, houve paralisação das aulas por parte de alguns corpos docentes. A referida greve durou cerca de uma semana, o que fez com que fosse possível realizar apenas três encontros com o grupo.

Após o fim da greve, entreguei a carta de pedido de coparticipação da instituição, e o diretor liberou para ter com o coordenador do curso de língua portuguesa, a fim de liberar o plano pedagógico curricular do curso de português, que é um dos documentos importantes para a nossa pesquisa. Por questões burocráticas, o PC foi liberado apenas após quase duas semanas de contato.

Mesmo sabendo que as coisas não estavam saindo conforme o planejado, eu e a minha orientadora, professora Ana Paula, organizamos os encontros no formato de rodas de conversa, no qual todas e todos podiam participar e ter suas próprias opiniões, sugestões, inquietações, e refletir sobre o seu ‘EU’ como professor em formação de uma língua que não falam no seu dia a dia. Foram um total de 3 encontros com os alunos do segundo ano do curso de letras língua-portuguesa escola Tchico Té. A ideia dos encontros era construir espaço de diálogo e aprendizagem ao entrar em contato com diferentes discursos e realidades. Não pretendíamos dar aulas ou palestras, mas sim fomentar discussões com base em palavras geradoras e alguns conceitos teóricos. A partir desses diálogos, eu poderia construir sentidos sobre minhas expectativas com relação à realidade guineense, especialmente no que tange à educação linguística e a formação de professores de língua portuguesa. Desse modo, os encontros poderiam se constituir como espaço de formação de todas as pessoas envolvidas.

O primeiro encontro aconteceu no dia 14 de fevereiro de 2022, e teve a participação da minha orientadora, professora Ana Paula via Google meet. A priori, contávamos com um mínimo de 15 e máximo de 30 participantes para essa roda de conversa, que focaria em visões sobre as suas identidades enquanto futuros docentes da área de letras. A partir do encontro, eu poderia refletir e discutir o meu “eu”. Esse encontro foi além do que esperávamos, superou as nossas expectativas, pois houve uma participação em massa, com cinquenta e dois (52) participantes.

Para iniciar esse diálogo disponibilizamos algumas palavras norteadoras no quadro, como: *Identidade, Identidade linguística, ensino e aprendizagem, português segunda língua, Currículo, Autonomia, e formação dos professores*. As palavras foram escolhidas cuidadosamente a partir dos objetivos da dissertação. É possível notar que elas compõem as palavras-chave da dissertação. A expectativa era que as discussões sobre esses conceitos possibilitassem que eu, Segunda, pudesse construir as autonarrativas e alcançar os objetivos da investigação, além de contribuir para a formação de todas as pessoas participantes, certamente.

Para essas discussões com os futuros professores da língua portuguesa de tchico té, realmente eu esperava encontrar com uma turma igual aquela minha do ano 2015 e 2016 da mesma instituição, uma turma que “conforma” com o que lhe foi apresentada, no qual o modelo bancário da educação não era questionado por nossa parte (estudantes), onde a memorização para depois reproduzir na prova era compreendida como a mais pura demonstração de inteligência. por isso, imaginava que talvez no encontro não teríamos a participação e muita intervenção por parte desses alunos, devido às violências psicológicas que muitos estudantes guineenses sofrem por questões da língua, como já citado anteriormente. A maior consequência dessa violência é o silêncio como forma de proteção.

Porém, todas essas minhas expectativas foram quebradas positivamente ao perceber que houve uma grande mudança de alguns anos para cá. Os alunos aparentavam estar mais seguros, maduros, e confiantes nas suas colocações nas suas formas de enxergar a si enquanto sujeito social. Para que minha orientadora pudesse ouvir as discussões, era preciso falar próximo ao microfone do computador. Com isso, era notável a quantidade de estudantes que se levantavam para se manifestar, o que ilustra bem o quanto a cultura do silêncio tem sido atenuada, ao menos quando estudantes se sentem de fato convidados a se manifestar.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção positivamente é a forma ou a visão crítica que muitos têm com relação ao modelo do ensino da língua portuguesa adotado pelo sistema educativo guineense, tanto nas escolas primárias quanto nas escolas de formação dos professores da língua portuguesa, como se pode perceber na fala de muitos deles.

Lembro-me quando um estudante comentou sobre a necessidade de nos aproximarmos da língua portuguesa, já que essa é considerada a língua da ciência¹⁴, em

¹⁴ Sobre o português ser a língua da ciência na Guiné-Bissau, é uma ideia que ganhou o espaço na sociedade guineense desde a época colonial, inclusive é uma ideia apoiada pelo Amílcar Cabral considerado pai da nacionalidade Guineense. Segundo Amílcar podemos até escrever em crioulo/criol, “Mas para fazer a ciência o crioulo não serve” (CABRAL, 1990, p.61). Cabral defendia firmemente a ideia de ter o português como a língua da ciência no país, porque no crioulo não temos como “dizer aceleração de gravidade”. Ou seja, segundo ele, o crioulo/kriol não possui ferramentas que torna uma língua legítima a ponto de exprimir uma ciência, no caso a sua sistematização.

função de o crioulo/kriol que ainda não possui uma sistematização de sua escrita. Segundo ele, isso sim seria uma estratégia importante para incorporar nas práticas de sala de aula exemplos próximos dos estudantes. Assim, mesmo comunicando-se em português, a experiência não seria distante dos estudantes, mas sim próximas a eles, ao discutirem, por exemplo, plantas de Guiné-Bissau ao invés de plantas do Brasil ou de Portugal.

A fala desse estudante mostra o quanto o olhar para a língua ou o ensino da língua portuguesa no país tem mudado, apesar de o curso de formação ainda ter um caráter bastante tecnicista, como as análises do capítulo anterior nos autorizam afirmar. Talvez essa mudança ainda não seja percebida por muitos, porém se compararmos a visão crítica que esses futuros professores da língua portuguesa têm hoje em dia com algumas turmas de alguns anos, inclusive a minha turma de 2015/2016, percebe-se que houve um enorme avanço nesse quesito. E o fato de terem consciência crítica sobre essa forma de colonialidade, e estarem questionando a inadequação dos conteúdos escolares com a realidade social e linguística do país, já abre portas para as mudanças positivas para a melhoria no ensino do país.

Uma outra questão importante que merece ser destacada na fala desse estudante, é a questão da sistematização da escrita do Crioulo/Kriol guineense no sistema educativo do país. Pois, se o crioulo/kriol é considerada a língua da unidade nacional entre diferentes grupos linguísticos da Guiné-Bissau, uma língua em que uma boa parte dos guineenses conseguem aprender com mais facilidade tanto na escola quanto em outros espaços sociais se comparamos com a língua portuguesa? Ou por que é que o sistema educativo guineense ainda não pensou na possibilidade do ensino bilíngue no país? Esse é um dos questionamentos que venho fazendo há muitos anos, pois, no meu ponto de vista existe uma gigantesca necessidade de sistematização do crioulo/kriol para seja entendido também como língua de ciência e não apenas de comunicação em situações cotidianas.

Essa preocupação com relação a sistematização e de olhar para o crioulo guineense como a língua do ensino ou da ciência no país é uma das questões que vem preocupando alguns pesquisadores do setor do ensino como é o caso Scantamburlo (2019) e Saldanha (2019). Para os autores, implementar o ensino do crioulo no sistema educativo do país junto do português não prejudicaria o processo de aprendizagem dos alunos e seria um fator positivo.

Luigi Scantamburlo é um dos maiores defensores a favor da implementação e da sistematização do Crioulo/ kriol no sistema do ensino guineense, pois acredita que se o crioulo guineense “for ignorado, torna-se inimigo do Português, mas pode tornar-se o melhor amigo desta língua, se for tomado em consideração na aprendizagem da mesma (BICARI, 2002, *apud* SCANTAMBURLO, 2019, p.210). Foi nesta concepção que junto com a sua

equipe criaram o projeto de apoio ao Ensino Bilíngue nas Ilhas Bijagós (crioulo-português) (PAEBB) nos anos 2000-2001. O quadro do projeto segundo Scantaburlo (2019) se desenvolve ao longo dos primeiros seis (6) anos do ensino básico unificado em três fases

PRIMEIRA FASE (1ª-2ª Classes): começar com a oralidade em Crioulo Guineense, e depois passar à alfabetização em Crioulo Guineense e à oralidade em Português. Ao mesmo tempo são leccionadas as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas (Ciências Sociais, Ciências Naturais), Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.

SEGUNDA FASE (3ª-4ª Classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em Crioulo Guineense iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. É uma fase em que o professor e os manuais didáticos devem prestar muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem os dois códigos linguísticos (SCANTAMBURLO, L., 2005, 71).

TERCEIRA FASE (5ª-6ª Classes) Com o novo estatuto do EBU foi possível abrir a 5ª e 6ª classe também nas aldeias, permitindo assim aos alunos uma formação mais integrada na cultura e no meio ambiente da comunidade. (SCANTAMBURLO, 2019, p.205-206).

O PAEBB é um projeto que empenhava-se para que o crioulo guineense fosse tomado como a língua da ciência, ou seja, como uma língua que além de facilitar a interação entre diferentes grupos étnicos existentes no país, também pudesse explicar, registrar e divulgar a ciência. Infelizmente, o projeto não avançou muito, talvez por se limitar só a ilha dos bijagós, ou talvez por falta de recursos tanto humanos quanto financeiros para a sua continuidade. É importante sublinhar que o PAEBB não é o primeiro projeto cujo objetivo é levar o crioulo para as salas de aula guineenses.

Em 1986, foi criado o Projecto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEFF), um projeto financiado pela União Europeia, que adotou o Crioulo Guineense como língua de ensino. Este atuou em três polos diferentes espalhados pelo país, O Bará (Sector de Canchungo, Região de Cacheu), Cufar e Priam (Sector de Catió, Região de Tombali) e da Ilha de Uno (Região Bolama-Bijagós). Infelizmente, a sua duração foi de apenas oito (8) anos, (1986-1990 à 1994). Apesar destes projetos não terem avançado muito para outras regiões do país, Scantamburlo (2019) aponta que os resultados obtidos ao longo dessas experiências foram positivos. Portanto, tanto pela minha parte enquanto pesquisadora guineense, quanto pela parte dos futuros professores da língua portuguesa, a nossa preocupação não é um caso isolado, mas sim é algo que envolve toda a sociedade guineense, em especial os nossos estudantes. Também é uma preocupação que já vem sendo questionada por outros pesquisadores, inclusive, já houve tentativas da implementação do crioulo guineense no ensino do país, mas que falharam.

O nosso segundo encontro aconteceu no dia 15 de fevereiro de 2022, com um total

de 55 participantes. Foi um encontro muito produtivo e agradável. Demos início às nossas atividades por volta das 13 horas e 15 minutos, hora local. E seguimos no mesmo formato, colamos as mesmas palavras-chave do encontro passado no quadro, para que todos pudessem se sentir livres para comentar sobre o que chamou mais a sua atenção, ou que mais lhe inquietava. Esse encontro também superou as minhas expectativas, tanto pelo número de participantes quanto pela participação massiva dos estudantes, e percebi que, de alguma forma, os participantes estavam cada vez mais soltos e querendo participar naturalmente do debate.

Nesse dia especialmente, a intervenção de uma aluna chamou tanto a nossa atenção que muitos dos colegas da turma fizeram questão de enfatizar a fala desta aluna. Ela aponta que a centralização e o domínio da sala de aula por parte de alguns professores têm dificultado e influenciado de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem no país, pois alguns professores se acham detentores do conhecimento e os únicos com o direito a voz, portanto acabam matando um dos elos mais importante no processo de ensino e aprendizagem que é o diálogo ou a relação entre educador e educando. Tive uma experiência parecida com uma professora na sétima classe, por coincidência ela era também professora de português e lecionava em quase todas as turmas da sétima classe do período da manhã. Ela era do tipo que o Paulo Freire chamaria de “educadora-autoritária”, gostava de usar frases para intimidar todos que se encontravam na sala de aula e consequentemente assumir o controle da mesma. Muitas das vezes, quando questionada sobre algo que não gostava ou sobre algum equívoco por parte dela sobre algumas atividades, retrucava com a seguinte frase: “Já cansei de vos dizer que aqui nessa turma eu sou e serei o único galo a cantar”. Infelizmente os truques dela funcionavam, pois ninguém perguntava nada a ela, e não é por falta de dúvidas por nossa parte, mas sim, por medo de receber frases desagradáveis, e esse medo causava silêncios imagináveis, como denuncia Paulo Freire: “a pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio, ou onde falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores e outras autoridades” (FREIRE, 2013, p.20). Confesso que, além de ser aula de português que por si só já é um desafio para estudantes guineenses, também é uma das aulas mais tensas devido ao comportamento da professora para com nosco.

Paulo Freire repudia esses comportamentos autoritários e discriminatórios nos seus livros *A pedagogia do oprimido* (1987), *A educação como prática de liberdade* (1967), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (2013), entre outras obras. Pois, segundo ele, é importante se atentar ao que ele chama de “hierarquia de conhecimento” entre os educadores e educandos, pois todos tanto os professores quanto os alunos chegam na escola com um certo conhecimento do mundo, e quando este é ignorado por completo a sala de aula se torna

um lugar de opressão e de transferência mecânica dos conhecimentos por parte do educador para o educando, ou seja, daquele que sabe para aquele que não sabe, daquele que dita as regras para aquele que simplesmente obedece e sucessivamente. Quando isso acontece, segundo Freire,

o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza — todas essas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente. (FREIRE, 2013, p.18).

A falta desses virtudes faz com que o processo de ensino e aprendizagem fique estático indo na contramão da evolução e da real necessidade da sociedade, porque, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.13). Com esse debate encerramos mais um dia da nossa roda de conversa com muito êxito, aguardando assim o próximo encontro com muita ansiedade.

No terceiro e último encontro, contamos com um total de 44 participantes. As expectativas não poderiam ser diferentes dos últimos dois encontros e, para fomentar a discussão, recomendamos a leitura prévia de uma entrevista transcrita por Paulo Freire em conversa com Marcio D'Olne Campos intitulada "Leitura da palavra e leitura do mundo". Infelizmente, imprevistos acontecem quando menos se espera. Um aluno ficou responsável de passar o texto para o grupo da turma, porém, por algum motivo ele não fez isso; imaginamos que o problema tenha sido conexão de internet, já que, em Guiné, a tecnologia e o acesso à internet ainda é difícil. Em função desse problema, ninguém conseguiu ler o texto previamente além de mim e da professora Ana Paula que sempre esteve conosco do outro lado do atlântico através da plataforma google meet.

Devido a situação, a professora Ana decidiu fazer um breve resumo do que se trata o texto, e também alguns conseguiram fazer uma leitura rápida. Vale ressaltar que a turma se engajou tanto com a explicação quanto com as discussões logo após, o que ilustra que houve interesse e envolvimento. Com relação às discussões, foi notável o quanto levaram muito em conta a leitura do mundo e apontaram o quanto acreditam que só com a valorização de outras formas de saberes que podemos melhorar o nosso sistema de ensino e de formação docente. De modo geral, esse encontro serviu para a retomada de alguns pontos já discutidos nos dois últimos encontros e contrastá-los com a breve leitura do texto de Paulo Freire resumida pela professora Ana Paula.

Foram 3 (três) encontros de trocas de experiências e de muito aprendizado, que

causaram em mim um misto de sentimentos e emoções. Como já havia dito, fui aluna da mesma instituição no departamento de Francês, mas tive amigas que estavam a cursar letras língua-portuguesa na mesma época. Confesso que, fiquei surpresa com a gigantesca mudança tanto no perfil dos alunos quanto na de alguns professores, devido a forma com que interagem entre si. Percebi que houve um pouco mais de abertura para diálogo entre ambos. Para quem não sabe, há alguns anos atrás, era praticamente impossível encontrar professores abertos à discussão das matérias em colaboração com os alunos principalmente nas escolas em que estudei. Com isso não pretendo dizer que não existia, mas sim eram casos muito raros, pois o professor era visto como uma figura incontestável e indiscutível, tudo que vinha por parte dele teria que ser recebido com um “sim senhor” e sem questionamento do porquê das teorias (uma educação bancária).

Creio que essa abertura para discussões é e será muito importante e benéfico para os futuros professores da língua portuguesa e para seus futuros alunos. Dado que, quando se abre o espaço para uma educação problematizadora e libertadora, abre-se espaço para a conscientização e autonomia de ambas partes (professores e alunos), por isso, para que realmente exista essa liberdade, é preciso que “tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (FREIRE, 2013, p.46), sem a imposição, mas sim respeitando as suas ideias tanto de dentro quanto de fora de sala de aula. Sentimos que os alunos estavam muito seguros em suas opiniões e no que acreditam que deve ser feito para a melhoria do sistema do ensino e para a formação dos professores do português. Eles não se importavam se o colega do lado iria concordar ou não com as suas ideias, pois, entendem que a discordância pode ser construtiva entre nós e eles e isso é o resultado das diferentes formas de enxergar o mundo e as nossas singularidades que nos constituem. Em meu entendimento, isso demonstra que já está sendo desconstruída aquela ideia de que quem veio de fora “sabe de tudo”, ou daquela pessoa que encontra-se na frente de todos ou de um colega que não deva ser questionado. Para mim, isso foi muito especial, pois acredito que só dialogando, discordando com as ideias e pontos de vistas podemos chegar a uma conclusão benéfica para toda a sociedade, pois para Freire (2013) todo mundo tem algo para ensinar, por isso ele afirma que, o diálogo é um movimento de aprendizagem.

Por outro lado, durante todas as nossas conversas, percebi também que, infelizmente, ainda não mudou muito a ideia da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa dentro das salas de aula guineense, ou seja, caso a pessoa usasse uma outra língua que não fosse a língua portuguesa dentro da sala de aula, corria o risco de ser sancionado (multada), inclusive muitos apontaram que já vivenciaram esta experiência nas escolas primárias ou nos liceus.

É importante frisar que, de todas as palavras disponibilizadas no quadro, as que mais foram mencionadas e discutidas foram *Identidade linguística, identidade profissional e*

ensino da língua portuguesa no país. Logo percebi que essas são algumas das questões que mais os incomodam enquanto futuros docentes da língua portuguesa porque a maioria acredita que a identidade, a língua e a formação dos professores são indissociáveis.

No meio das nossas conversas, percebi que, para estes futuros professores, a língua não serve só para comunicar-se, mas, ela reflete a identidade cultural de uma determinada comunidade ou um povo, ela é prática social e nos constitui e faz parte de quem somos, do nosso “eu”. Com ela, podemos refletir, questionar e interagir socialmente, por isso, não se deve apegar a uma única forma de falar o português (como o de Portugal) ou ensiná-lo da única forma, isto significa que é de suma importância considerar as diferentes variações da língua, são estas diferenças e variações que vão construindo as nossas identidades sociais.

Nesta mesma linha de raciocínio, outro participante aponta que, de modo geral, as línguas étnicas influenciam na realização linguística das pessoas que dominam muito essas línguas. E essas pessoas podem até saber “falar bem” o português e obedecer todas as normas pré-estabelecidas, mas nos seus falares consegue-se identificar alguns traços relacionados a sua língua étnica. Isso porque, para falar uma língua, não só basta memorizar todas as regras gramaticais e depois exteriorizá-las, é muito mais que isso. A língua carrega ideias que nos constituem. Nossa forma de nos expressar revela quem somos, nossa forma de expressar age no mundo e cria realidades vividas por nós.

No caso da língua portuguesa na Guiné-Bissau podemos enriquecê-la mais ainda com ideias, léxicos e modos de ser que fazem parte da realidade guineense como o caso de *Badjiki*, *kandja* e outros mais. Pois, a forma de construir um enunciado, em língua portuguesa em Guiné é atravessado, embebido, enxotado, de formas de se expressar guineense.

Essa é uma questão muito importante não só para mim, mas também para o trabalho com a linguagem no sistema educativo guineense. E fico feliz sabendo que os nossos futuros professores da língua portuguesa não serão colocados dentro das “caixinhas” do tradicionalismo, por terem a consciência de que, ensinar a língua é diferente de ensinar a gramática, ensinar a língua está além da memorização dos verbos ou ensinar conteúdos descontextualizados da realidade social dos seus educandos, práticas que são coerentes com uma visão de língua como sistema de códigos, herdada do estruturalismo saussureano, conforme apresentei no capítulo três dessa dissertação.

Pode-se associar essa visão da língua como código pronto intocável à compreensão de educação bancária discutida e criticada pelo Paulo Freire, uma educação que enxerga os alunos como meros reprodutores dos conhecimentos, não como seres conscientes de si e de suas atitudes. Essas duas formas de enxergar língua e educação ainda são muito presentes

no país (Guiné-Bissau) e constituem muitas pessoas. Inclusive, o próprio plano curricular (PC) do curso de formação dos professores Tchico té aponta para uma formação para o ensino tecnicista, como pode se destacar ao longo das nossas análises. Contudo, vimos em nossas conversas movimentos de resistência contra esse modelo por parte dos futuros educadores, uma atitude que de certa forma, nos motiva a ter esperança do verbo esperar como dizia o Paulo Freire, para um ensino menos tecnicista.

Por isso, o ensino da língua precisa se atentar às diversas identidades linguísticas ali presentes, evitando assim a crise e não aceitação das identidades, como argumenta uma estudante, de que a crise ou aceitação das identidades linguísticas é um dos grandes problemas que assola a sociedade guineense, em especial o sistema educativo, pois os guineenses tendem a ignorar as suas formas de ser e de falar em detrimento aos falares portugueses em função da colonialidade. E acredita que, quando não há aceitação de quem somos, ou da nossa identidade, sempre haverá dificuldades em aprender a língua portuguesa, e para que isso não aconteça, como futuros professores precisam ser dinâmicos para conhecer e construir as suas próprias identidades. BRAHIM et al (2021), reforça essa ideia no livro intitulado “Linguagem na Vida”, ao afirmar que, a língua não é algo externo aos indivíduos, mas sim ela faz parte de quem somos, da nossa identidade, da nossa cultura, e do nosso mundo, porque,

Nós a utilizamos de forma a construir sentidos nela, estando dentro dela como estamos dentro do ar; não apenas para dizer coisas, mas para pensar coisas, entender o mundo, sonhar, imaginar, sentir, interagir. Isso quer dizer que quando comunicamos algo concebemos nossas identidades e construímos relações, afetos, sentimentos, dentre outras coisas. (BRAHIM et. AL, 2021, p.22-23)

Portanto não aceitação da língua como algo que nos constitui, acarreta sérios problemas principalmente no sistema do ensino. Círculo de Bakhtin, (2018), realça essa ideia, ao afirmar que, por ser um produto da interação social, a língua/linguagem deve ser encarada como um lugar no qual os sujeitos se constituem e são constituídos, portanto, saber falar uma língua, em especial a língua portuguesa, no caso da Guiné-Bissau, não deve ser resumida só em ter boa dicção e conhecer as normas da gramática que também são importantes, mas o mais importante é conseguir se expressar em língua portuguesa de forma livre e independente, considerando que a língua é prática social em atribuição ou construção dos sentidos.

Nesta perspectiva identitária, um participante aponta que olhar para as diversas identidades linguísticas existentes no país é algo de extrema importância, por sermos um país multilíngue, por isso, não podemos construir a única identidade linguística guineense, ou seja, não podemos construir uma só identidade linguística no meio de tanta diversidade linguística étnica, pois cada guineense vai falar com uma influência da língua com o qual

teve o primeiro contato. Por isso, não se pode obrigar as pessoas a falarem o português tal e qual a um nativo português, e nem tão pouco duvidar da sua inteligência por falar o português com sotaque de uma língua étnica. Esses comentários me marcaram muito, pois pude perceber a minha evolução e desconstrução enquanto uma pessoa acadêmica. Eu era uma das pessoas que acreditavam que, para ser considerada um “bom” falante do português eu precisava falar igual aos nativos portugueses, o que, na verdade, era impossível, porque as situações sociais e linguísticas que moldavam a minha identidade eram totalmente diferentes a dos nativos portugueses e por não falar o mesmo português com eles. Só vim perceber isso na graduação e no mestrado, de que a forma que eu falo, penso e ajo é o que eu sou, é a minha identidade e elas são inerentes a mudanças.

Se o sistema educativo guineense tivesse entendido a sala de aula como um lugar de diferenças culturais e linguísticas, talvez a língua portuguesa não significaria para mim uma ferramenta de opressão, mas sim, uma forma de me expressar mutável que vai ao encontro de minhas identidades. Um participante ressaltou isso bem claro na sua fala ao apontar que a identidade é aquilo que somos e o que o outro é, mas o mais importante é saber respeitar essa diferença e entender que não existem culturas superiores ou inferiores e nem línguas superiores ou inferiores a outras. Às vezes, ao percebermos que a nossa forma de ser é diferente das outras, achamos que essa pessoa é incapaz, como é o caso da forma que muitas das vezes tratamos as pessoas de *Tabanca* de “ignorantes”. Mas, na verdade não são, estes possuem as suas identidades que os diferenciam com as pessoas que vivem nos centros urbanos.

Um outro participante complementou a fala deste, apontando que percebeu que as nossas identidades se constroem de acordo com o lugar e o tempo em que nos encontramos. E como existe sempre uma relação entre língua e a sociedade, ou seja, estes são indissociáveis, é importante se atentar a questão da aculturação para poder construir a nossa própria identidade. Como sendo guineenses, existem marcas que nos diferenciam do resto do mundo. Portanto, é importante que o professor leve isso em conta no processo do ensino e aprendizagem do português. Precisa primeiramente fazer o diagnóstico da sua turma, para poder saber como lidar com essas diversidades identitárias que ali se encontram, se baseando nas diferenças individuais de cada aluno e respeitando as identidades dos mesmos, só assim poderá promover um ensino de inclusão para que todos possam aprender.

Outro participante reforçou essa fala, ao destacar que, enquanto futuros professores, é muito importante que se leve em consideração que ser professor é uma tarefa complexa e especial. Por este motivo, o professor precisa atualizar os seus conhecimentos, ser flexível e ser inovador, a fim de responder com as necessidades sociais e locais dos seus alunos devido às mudanças diárias que acontecem, porque a formação permanente é “o momento

fundamental da reflexão crítica sobre a prática". É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p.21).

Esse pensar criticamente sobre a prática docente permite que o educador reflita e leve em consideração fatores internos e externos às mudanças sociais no processo educativo. Isso porque os alunos mudam e o próprio professor também muda, e todas essas mudanças sociais influenciam nas nossas formas de ser e consequentemente nas nossas identidades, por essa razão não se pode priorizar unicamente os conteúdos linguísticos e cognitivos no processo do ensino e aprendizagem.

Ao falar da identidade docente, lembro-me da preocupação levantada por um estudante quanto ao currículo e a desvalorização da função dos professores por parte do governo da Guiné-Bissau como salários baixos ou atraso, condições precárias das salas de aulas e entre outros. Para ele, o currículo desempenha um papel de extrema importância no processo educativo, porém, não basta elaborá-lo e organizá-lo todo bonitinho e desvalorizar os corpos docentes que vão trabalhar em parceria com este currículo. Infelizmente, esta é uma grande batalha que o corpo docente do país (Guiné-Bissau) ainda precisa vencer. A atual crise política e social que o país está enfrentando fez com que essa dura realidade se escancarasse cada vez mais, por isso, muitos professores e formadores de professores, não se veem mais nesta profissão, alguns acabam conciliando a docência com outros trabalhos (públicos ou privados) para poder dar conta do sustento da família, e às vezes, e acabam dedicando-se mais tempo nestes outros serviços do que na própria sala de aula.

Alguns estudiosos denunciam realidade similar no Brasil desde a década de noventa pelo menos. A esse respeito, Celani (2001), por exemplo, denuncia que, infelizmente, "o ensino ainda é encarado, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos" (CELANI, 2001, p.3). Na mesma linha de ideia, Freire (1996) aponta que a atividade docente não deve ser vista como um "bico" *porque ensinar exige bem aos educandos*, e o educador /professor deve ser visto como uma pessoa que tem o compromisso não só com a sua sala de aula ou com os seus alunos, mas também com toda a sociedade, por isso que a sua profissão precisa ser valorizada e que o seu trabalho enquanto profissional precisa ser bem remunerado para que possa dedicar-se à sua profissão, pois, isso é um direito. E esse direito não é algo que está fora da atividade docente, mas sim faz parte do processo educativo e também na construção da sua identidade enquanto ser social e enquanto docente.

4.3-A importância de Construção de espaço de diálogo na formação docente

“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”

(Paulo Freire, 1996)

Muito se fala hoje na importância do diálogo na formação cidadã, pois acredita-se que, a partir dele, constrói-se uma sociedade questionadora, reflexiva e aberta às novas formas de vida e do mundo que nos rodeia. Para Mendes (2015), “o diálogo se apresenta como elemento intrínseco e fundamental à existência humana” (MENDES, 2015, p.57). Por seu turno, Neves (2014) define o diálogo como “uma forma de fazer firmar a confiança entre as pessoas e formar um senso de honestidade, assim favorecendo a reflexão dos sujeitos” (NEVES, 2014, P.9). Na mesma linha de raciocínio, Freire (1997) aponta que o diálogo é uma “exigência existencial” (Freire, 1997, p.87), ela está intrinsecamente na relação entre o eu-tu, pois a relação humana ganha significações e se constrói na base do diálogo, na base de uma relação horizontal, de “simpatia entre os pólos A com B em busca de amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade (FREIRE, 1967, p.108).

Mesmo sendo assim, ainda se percebe que, na atual sociedade, ainda existe uma certa resistência em estabelecer essa relação dialógica, de saber escutar, respeitar e avaliar o que o outro tem a dizer sobre um determinado assunto da vida social ou acadêmica. Neves (2014) aponta que é possível verificar isso principalmente no processo do ensino e aprendizagem, em especial na formação dos professores. Muitos professores se preocupam mais com os conteúdos a serem dados, em cumprir a carga horária estabelecida pelas instituições do ensino, sem se preocupar com o que os alunos têm a dizer sobre isso, qual é a real necessidade desses alunos. consequentemente, acabam valorizando mais uma educação bancária, que se interessa somente em transmitir os conteúdos depositar e estabelecer uma relação antidialógica entre os professores e os alunos, do que construir conhecimentos e formar cidadãos/ãs conscientes e críticos, pois, só a partir de uma educação baseado no diálogo e na criticidade e na escuta sensível é que se pode conhecer a si, as dúvidas, os questionamentos dos alunos.

Nas ideias de Martin Buber (1982), a pedagogia precisa caminhar com o diálogo no processo de ensino e aprendizagem para estabelecer uma relação humana mais sólida, a qual ele chama a relação de “Eu e Tu”, por acreditar que o eu sem tu é apenas abstração (BUBER, 1982, P.7). Tanto Freire quanto Buber pretendem mostrar que, para conhecer realmente o seu “eu”, o homem precisa abrir o espaço para o diálogo com o mundo e com o outro, pois

“nenhum saber é mais necessário”(BUBER, 1982,p.36) do que outro conhecimento, os homens educam em comunhão (FREIRE,1987). E que para isso aconteça precisa-se partir do interior do seu “eu”, escutando o “tu”, construindo assim uma relação na base de reciprocidade.

Na perspectiva de Freire (1996), saber escutar é algo de suma importância e necessária no processo do ensino e aprendizagem, pois,“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*”, (FREIRE,1996. p.58), ou seja, ao permitir escutar as dúvidas dos alunos, seus anseios e suas inquietações, que se aprende a lidar com estes aluno, ou seja, só assim que se conhece melhor a leitura do mundo desses alunos, os seus valores sócio-históricos e culturais que carregam consigo. Na mesma perspectiva, Freire ainda enfatiza que,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996/2002, P.61).

Essa abertura à fala do outro, nas ideias de Freire, nos liberta daquele modelo bancário e opressor da educação e torna todos os envolvidos nesse processo seres autônomos, reflexivos capazes de contribuir para a melhoria educacional, por sermos seres socialmente constituídos. Tanto os alunos quanto os professores são seres socialmente constituídos, por isso que há toda uma necessidade de haver espaço de diálogo e de escuta no processo do ensino e aprendizagem, e esse diálogo precisa ser constante de acordo com o momento que se encontra e com a realidade em que está inserida.

Foi nesse propósito de dialogar, de estabelecer essa relação horizontal entre nós (eu e a minha orientadora) que decidimos tornar as rodas de conversas realizada em Bissau num espaço de escuta sensível, no qual todas e todos têm o direito à voz, de trazer as suas inquietações, dúvidas e entre outras situações vivenciadas enquanto guineense e futuro professor da língua portuguesa no país, pois, só a partir das suas falas, é que consigo enxergar o quanto a minha identidade se encontra em constante mudança.

Ao longo dos três (3) encontros de troca de experiência que tive com os alunos da graduação do curso de letras-língua portuguesa na escola superior de formação dos professores (Tchico Té), uma das coisas que mais chamou a minha atenção é o entusiasmo

e a liberdade que sentem por terem um espaço de diálogo e de escuta sensível para todos nós, sem se preocupar com os julgamentos. Ali construímos um espaço no qual cada um conseguiu expressar suas inquietações, suas dúvidas e angústias. Para mim, foi um dos momentos ímpares, levando em consideração que já havia vivenciado situações parecidas, mas quando cheguei no Brasil na instituição que fiz a graduação a realidade era outra, o espaço para diálogo e escuta era uma coisa que praticamente ninguém se preocupava mais, e parecia uma coisa normal o alunos participarem da aula trazendo outras experiências da vida para relacionar com os conteúdos acadêmicos. Em Guiné, ao contrário, minhas experiências foram muito pautadas na educação bancária, como define Freire(1987). Não havia espaço para diálogos, questionamentos ou mesmo para dúvidas. As atividades não incentivam a criticidade e nem a criatividade por parte dos alunos e as interações entre professor e aluno ou entre aluno-aluno eram algo praticamente inexistente.

Ao vivenciar as experiências novas com aquela turma do segundo ano de curso, comecei a perceber o quanto a minha identidade vem se construindo e se desconstruindo ao longo dos anos, antes de vir para o Brasil, no Brasil e depois de voltar para Guiné-Bissau. E o quanto isso é importante para mim como um sujeito socialmente constituído e cuja identidade está em constante transformação. E também percebi que foram dias muito importantes para estes futuros professores da língua portuguesa, porque surgiram várias inquietações não só sobre a sua formação, mas também sobre a minha identidade enquanto guineense estudante no estrangeiro. Dentre as inquietações, uma chamou muito minha atenção quando um aluno que passou quase o tempo todo quieto sem pronunciar nada, nos últimos momentos, pediu a palavra e disse: “Muitas das vezes sinto-me que estamos sendo mais informados do que formados”. A fala desse aluno nos convida a refletir sobre o que Paulo Freire escreveu. Ao apontar que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.52).

A inquietação desse futuro professor demonstra uma profunda preocupação e o desconforto com o modelo de formação que tanto ele quanto os outros colegas do curso estão sendo submetidos, porém, o próprio sistema os obriga a se encaixarem nessa bolha, no qual muitas das vezes não se sentem protagonistas da sua formação e nem tão pouco têm direito a voz. A Partir desse momento pude perceber o quanto o ensino guineense ainda está pautado no modelo bancário (ato de depositar) de olhar para os alunos/estudantes como meros receptores dos conteúdos programados sem nenhum senso crítico. Isso é algo que precisa ser repensado, guineense, porque ensinar está além da memorização e reprodução automática dos conteúdos; portanto deve-se criar mecanismos para que o aluno possa refletir, criar e recriar soluções a partir daquilo que lhe foi ensinado.

Essa é uma das falas que chamaram muito a minha atenção ao longo das rodas de

conversas, pois, felizmente possibilitaram-me enxergar que avanços e tentativas estão sendo feitas para mudar a realidade.

4.4- Muitas das vezes sinto-me que estamos sendo mais informados do que formados

Retomando essa frase já mencionada na seção anterior, questionamos sobre o verdadeiro significado da formação docente no país. Afinal, o que significa formar para o nosso sistema educativo? Para que serve a formação? A formação dos professores é simplesmente “informar” ou formar seres socialmente conscientes e ativos, que pensam a partir das suas realidades? Em nosso entendimento, é muito importante olhar para o enunciado que intitula esta seção como algo muito preocupante, ao ser proferido por um professor que ainda se encontra em formação inicial, mas, daqui a alguns anos, irá lidar com muitas crianças e adolescentes. Esse é um futuro professor que não se sente protagonista da sua própria formação e da sua própria história, por se sentir como um mero receptor das informações e conteúdo.

Paulo Freire (1997) critica muito esse modelo de educação (educação bancária). Para ele, não existe o saber no individualismo, ou, num ensino que nega a participação dos próprios aprendizes no seu processo educativo, esse não passa de um ensino falhado, ou seja, é “um falso saber” (FREIRE, 1997, p.69). Um modelo do ensino no qual o educador é,

o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1997, p.63).

Esse modelo de educação definitivamente nega a criatividade e a criticidade aos seus educandos, ignora o conhecimento do mundo e outros saberes destes alunos “estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 1997, P.65).

é lamentável que, em pleno século XXI, ainda exista este modelo de ensino no curso de formação dos professores no país. Se estamos formando os professores no modelo bancário e autoritário, corremos o risco de ter uma sociedade mal formada, porque ser professor não é apenas ensinar a decifrar os códigos linguísticos, mas também é promover a liberdade, a autonomia, o questionamento e a reflexão.

Para encerrar, é importante ressaltar que, este é um capítulo muito importante dessa nossa pesquisa, pois, é a partir dela que pude olhar e entender melhor o meu “eu” e outros diferentes “eus” ali presentes, através do diálogo e liberdade de fala. No seu livro *Intitulada “Educação como prática de liberdade*, Paulo Freire (1967) defende a ideia de que é preciso e necessário que uma educação seja emancipadora e dialógica, uma vez que, o homem é o principal protagonista da sua história, do seu mundo e das suas atitudes. E para que ele consiga se enxergar dentro de tudo isso, é preciso que se estabeleça uma relação dialógica no meio e com o meio em que se encontra. Não encarando o mundo como algo acabado e pronto para o consumo.

Considerações Finais

A formação dos professores é um dos pilares mais importantes para a construção de uma sociedade consciente de si. Por isso, muitos fatores devem e precisam ser levados em consideração ao longo desse processo, como a língua, a cultura, a sociedade, o currículo, entre outros fatores. Por essa razão, nesta dissertação, foram discutidos alguns temas relevantes para a formação dos mesmos, ou seja, temas que dizem respeito às identidades dos professores enquanto sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua (portuguesa), em especial na Guiné Bissau, tais como, o currículo (plano curricular), a identidade, língua e formação de professores de língua portuguesa, pois acreditamos que são elementos que nos constituem enquanto sujeitos sociais.

A partir desta temática, o objetivo geral deste estudo foi estabelecer diálogos entre minhas perspectivas e expectativas sobre a formação docente da língua portuguesa em Guiné-Bissau com o plano curricular do curso de Letras de Tchico Té e os discursos que os professores em formação trouxeram para as rodas de conversas realizada em Tchico Té. Para alcançar tais objetivos propostos pela pesquisa, foram produzidas e analisadas as narrativas auto-etnográficas, relatos críticos de experiências pessoais em diálogo com conceitos teóricos convocados no trabalho bem como com os dados da pesquisa, análise do plano curricular (PC, 2021) do curso de português da escola de formação dos professores Tchico Té e entrelaçamento das falas de participantes com impressões pessoais e a convocação de conceitos teóricos-chave.

Como foi discutido na introdução desta dissertação, a Guiné-Bissau é um país Multi/plurilingue com cerca de vinte (20) línguas dentro do seu território (COUTO; EMBALÓ, 2020). Mesmo assim, após a independência em 1973, o país adotou a língua portuguesa como a única língua oficial e do ensino, algo que vem rendendo debate nos últimos anos por parte de alguns pesquisadores como Mendes (2019; 2021), CÁ (2020), SCANTAMBURLO (2019), entre outros pesquisadores do setor do ensino. Devido a

diversidade linguística e social, o país tem vivido contradições no que diz respeito à questão da língua oficial e do ensino (o português) e às línguas locais em especial com a língua veicular do país (o crioulo/Kriol), língua com a qual muitos guineenses se identificam mais se comparamos com a língua portuguesa.

Diante do problema exposto no que diz respeito à questão da divergência entre a única língua oficial e do ensino do país e as línguas locais, eu, enquanto guineense que vivenciou experiências com a formação dos professores e a língua portuguesa em contextos diferentes (Guiné-Bissau e o Brasil), decidi estabelecer diálogos entre minhas perspectivas e expectativas sobre a formação docente da língua portuguesa em Guiné-Bissau com o plano curricular do curso de Letras de Tchico Té e os discursos que perpassam uma sala de aula dessa instituição, junto da minha orientadora. Neste quesito, o diálogo foi um dos pontos cruciais para a construção e obtenção dos resultados dessa pesquisa. Um diálogo estabelecido entre meu “eu” pesquisadora e o meu “eu” aluna, entre eu, minha orientadora e o Plano curricular (análise de PC), e ainda o diálogo estabelecido entre nós (eu e a professora Ana Paula) com os futuros professores da língua portuguesa da instituição parceira para a realização da pesquisa. Os autores como Paulo Freire (1987,|.1992,1996.), Scantamburlo (2019), Mendes (20129), entre outros autores que serviram de base para aprofundar as discussões e os diálogos estabelecidos ao longo deste trabalho a fim de atingir seus objetivos.

Durante a realização desta pesquisa, principalmente no campo quando realizamos rodas de conversa com estudantes guineenses na instituição parceira, pude perceber que, enquanto sujeito social cuja identidade está em constante mudanças, muitas coisas mudaram em mim, principalmente a forma de olhar e entender que a formação dos professores de língua está além do trazido pelos documentos oficiais (PC e matérias) e também além da sala de aula, pois envolve fatores sociais, comunitários e culturais dos futuros professores. Também notei o quanto é importante abrir ou ter um espaço de diálogo e de escuta sensível nos cursos de formação dos professores, em especial na Guiné-Bissau, pois, muitas das vezes, é através destes espaços que se pode conhecer a verdadeira demanda da formação e os perfis dos profissionais que estão se formando.

Para finalizar, recomendamos que tanto o currículo quanto a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau seja vista como um lugar de encontro de múltiplas identidades que estão em constante construção, por isso é de suma importância que todos os envolvidos nesse processo se comprometam com uma educação problematizadora e libertadora.

Referências

- BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té” Guiné-Bissau**. 138p. Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- BARRI, Mussa. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau (1999-2019): a promoção de acesso ao ensino básico**. 2021. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Portugal).
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 15-24, 2016.
- BRAHIM, A.C.M, Alessandra Coutinho Fernandes, Ana Paula Marques Beato-Canato, Clarissa Menezes Jordão, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Juliana Zeggio Martinez; Prefácio e Posfácio de Angela Maria Hoffmann Walesko, Denise Akemi Hibarín e Iara Maria Bruz. **A linguagem na Vida**, 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021
- BUBER, Martin. **Do Dialogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva. 1982.
- CÁ, I. N. e RUBIO, C.F. **O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau**. Campinas 2019.
- CÁ, L. O. **A educação durante a colonização portuguesa na guiné-bissau (1471-1973)**. Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/63636>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- _____. **Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)**. *ETD* [online]. 2011, vol.13, n.01, pp.207-224. ISSN 1676-2592.
- CABRAL, Amílcar. **A questão da língua**. *Papia*, v. 1, n. 1, p. 59-61, 1990.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: V. LEFFA (org). *O professor de línguas estrangeiras - construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, p. 21-40, 2001.
- CESÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião; COSTA, Marcos Antônio. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 141-155.
- COIMBRA, Camila Lima. **Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?**. *Educação & Realidade*, v. 45, 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Resolução CNE/CP 1/ 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D. O. U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.

COROVIL,A.L.S.D. CA, Segunda. **Letramentos em Guiné-Bissau: reflexões sobre algumas atividades presentes nos livros didáticos comunicar em português** 5. In: MATTOS BRAHIM, A. C. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.. (Org.). *Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada*. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. , p. 88-131

COSTA, Paula Mendes. **Descrição fonológica do crioulo guineense**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.2014.218p.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP**. Papia, Brasília, n. 20, p.1-254, 2010.

CUNHA. Angelica Furtado da:**O Funcionalismo Europeu**.In.In,Manual de linguística. Martelotta, M.E.(org).2.ed.,3ª reimpressão, São Paulo, Contexto,2015.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Ed.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Editora UFMG, 2010.

DE ARAUJO, Bianca Cruz; DAVEL, Eduardo. **Autoetnografia na pesquisa em administração: desafios e potencialidades**. CIAIQ 2018, v. 3, 2018.

DE LISSOVOY, Noah; BAILÓN, Raúl Olmo Fregoso; MAIA, Flavia Gulak. **Colonialidade: dimensões-chave e implicações críticas**. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 101-117, 2021.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL. **Novos Estudos**, n. 79, 2007.

DIAS, R.S; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. FERREIRA, Aparecida de Jesus (org). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos de Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane **Andrade**. **A cultura na educação linguística do português como língua estrangeira**. *Revista Letra Magna*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura-Ano, v. 4, 2007.

FARACO. Carlos Alberto: **Linguagens & Diálogos: As ideias linguísticas de círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial,2009.168p.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

_____. **Cartas à Guiné-Bissau, Registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.173p. ilustr. (O Mundo, hoje, v. 22).

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância de ato de ler** (em três artigos que se completam). São Paulo, Cortez, 1982.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013, co-autoria com Ira Shor.

FREITAS, C. Conti, de: **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua** (org) Anápolis: Ed. UEG, 2018, 334p.

GIL, Antonio, Carlos: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Telma Nunes: **Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Língua**: Contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, V.1, P.183-201.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio: **Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras**. Revista X, v. 2, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón: **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Sociedade e Estado, v. 31, p. 25-49, 2016.

GUINÉ-BISSAU. LBSE de maio de 2010 e Texto Final da Lei de Bases do Sistema Educativo de março de 2011 (Lei n.º 4/2011) imprensa nacional da Guiné-Bissau, 2011.

HALL, S. A. **identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A identidade em questão. **A identidade cultural na pós-modernidade**, v. 10, 2006.

KENEDY, Eduardo. **Gerativismo**, In, Manual de linguística. Martelotta, M.E.(org). 2.ed., 3ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2015.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de Andrade: **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211- 236.

LOPES, Luísa da Silva Lopes. A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau. **Departamento de Educação. Universidade de Aveiro**, 2014.

LOURO, Guacira Lopes: **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000, p.59-76

M'BUNDE, Timóteo Saba. **As políticas externas brasileira e chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparativa** (1974-2014) - Rio de Janeiro (RJ) Grammar. 2018.

MANÉ, Djiby. **Os crioulos portugueses do Golfo da Guiné: Quatro línguas diferentes ou dialetos de uma mesma língua?**. 2007.

MARQUES, Valeria.SATRIANO, Cecília: **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa**. Linhas críticas, V.23, N.51, P.369-386, 2017.

MENDES, Leonel Vicente: **(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços e recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019, 241p. ISBN: 975-85-444-3572-4.

MENDES, Olenir Maria: **Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação**. 1999. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

MENEZES, L. J. J. M. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. *Percursos Linguísticos*, n. 7, v. 3, p. 81-91, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Proposta da lei de bases do sistema educativo:Da estrutura do sistema educativo, da Guiné-Bissau**.2010,p. 3-11.

NASCIMENTO, Gabriel, RIBEIRO, M.D. Alomba. **A língua como pátria ou a língua como direito? A identidade de um estrangeiro professor de PLE**. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas v.24, n 2, 2021.

NEVES, C.S.B: **As relações de interação e diálogo como meio de favorecer a aprendizagem**. Curso de especialização em coordenação pedagógica, universidade do Paraná.2014.20p.

NORTON, Bonny. ***Identity and language learning***: extending the conversation. 2.ed. rev. e aum. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 216 p.

PLACCO, V.M.N.S. **Processos Multidimensionais na formação de professores**”.In ARAÚJO, M.I.O. e OLIVEIRA, L.. E. (orgs), **Desafios da Formação de Professores para o século XXI**, Aracaju, Edit. Universidade Federal de Sergipe, 2008

PLANO CURRICULAR, Ensino superior, unidade, Tchico Té, 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não)ensino gramática na escola** . Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.In. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latino americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

RAJAGOPALAN.Kanavillil: **Política linguística: Do que se trata, afinal?**In.Politica e politicas linguísticas.Nicolaides,Christine-Silva,Kleber,Aparecido da, Tílio Rogerio,Claudia,Hlsdorfs (orgs).Campinas. São Paulo. Pontes Editores. 2013.

SALDANHA, Maurilho da silva: **Educação e ensino em contexto multilíngue: as possibilidades de um ensino bilíngue na Guiné-Bissau**. 2019. Monografia Apresentada no instituto da Humanidades e Letras, da universidade Da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. 2019. 50p.

SANT'ANNA, V.L.A.: Discurso e formação de professor: documentos que instituem sentidos para práticas profissionais. *Revista MOARA*, 2012, n. 38, p. 81-91, jul./dez., 201

SCANTAMBURLO, Luigi. O Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense (Paebb) In: COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas [en ligne]. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2019, p. 201-2014.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NOVOA, A. Os professores e a sua C. nação, Don Quixote, V.2. p. 77-92. 1992.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política (s) linguística (s) e questões de poder**. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), v. 57, p. 451-473, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. Política (s) linguística (s) e questões de poder. **Alfa São Paulo, Revista de Linguística**, v. 57, p. 451-473, 2013.

SILVA, Elias Ribeiro da. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, p. 289-320, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Indentidade; Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. 156p.

TAVARES, Fernando Jorge Pina. **Educação, cultura e ideologia em Cabo Verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. . Acesso em: 10 ago. 2023.

TIMBANE, Alexandre. **A lexicultura no português de Moçambique. Linguagem: estudos e pesquisas**, v. 18, n. 2, 2014.

UNESCO. **Declaração dos direitos linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf, acesso em 23/08/2021.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. **A colonialidade da língua e a monolíngua como prática linguística de racialização**. *Polifonia*, v. 26, n. 44, p. 1-163, 2019.

VERONELLI, Gabriela. **The coloniality of language: Race, expressivity, power, and the darker side of modernity**. *Wagadu*, v. 13, n. 1, p. 108-134, 2015.

VOLOCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. Ensaio introdutório de

Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018, (2 Edição), 376 p.

WEEDON, Chris. **Identidade e cultura: Narrativas da diferença e pertença**: McGraw-Hill Education (Reino Unido), 2004.

ZANELLA, L.C. Hermes: **Metodologia de pesquisa** – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.134 p.