

## **Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Ciências da Linguagem

Dissertação

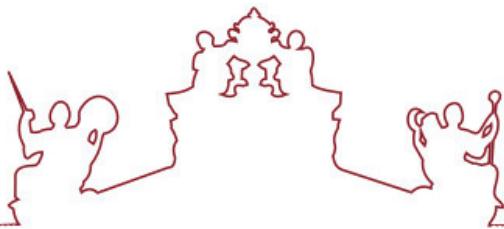
## **Influência do Crioulo Guineense no ensino de Português L2: a concordância verbal**

Edicsson Sanca

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva

Júlio Azevedo João da Silva

Évora 2025



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Ciências da Linguagem

Dissertação

**Influência do Crioulo Guineense no ensino de Português L2:  
a concordância verbal**

Edicsson Sanca

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva

Júlio Azevedo João da Silva

Évora 2025



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Paula Banza (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Alexandra Silva (Universidade de Évora)  
Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora) (Arguente)

Évora 2025

## **EPÍGRAFE**

O caminho é longo, mas estou pronto para percorrê-lo até ao fim.

(Sanca & Sanca)

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, minha eterna gratidão pelo dom da vida.

À memória da minha mãe, Dona Helena Fernando, cuja presença eterna inspira e dignifica esta conquista.

Ao meu pai, Eng.<sup>º</sup> Luís Fernandes Sanca, pelo apoio incondicional e constante encorajamento.

Ao Dr. Purna Gili, pastor principal da Igreja Evangélica do Aeroporto, em Bissau, cuja sabedoria, orientação espiritual e intercessão foram pilares fundamentais nesta caminhada.

Aos colegas do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais, pela valiosa companhia e apoio ao longo desta jornada tão especial e inesquecível.

## **AGRADECIMENTOS**

Os meus profundos agradecimentos a todos os que, ao longo destes dois anos, contribuíram de forma direta ou indireta para que este empreendimento se tornasse uma realidade:

À Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Alexandra Lázaro Vieira da Silva e ao Mestre Júlio Azevedo João da Silva, meus orientadores, pelo apoio constante, pela flexibilidade e disponibilidade em responder às minhas dúvidas;

À Direção da Igreja Evangélica do Aeroporto e de Buba, ao Pr. Biifa Massé, aos presbíteros Jaime Imbunda Valentim, Biabté Bunqué, Bidamone Joãozinho Sigá e Augusto Tchantchalam, pelos encorajamentos e pelo apoio moral nos estudos;

À Direção do Liceu Regional Siaka Turé-Buba (Wilbonh Na Quidum, Francelino Indenha Nafia e Mário Dingana) por ter autorizado a aplicação do questionário;

Aos professores de língua portuguesa, especialmente ao incansável coordenador Dr. Lum-na Quebe, do Liceu Regional Siaka Turé-Buba, pela sua colaboração e disponibilidade nas tarefas relacionadas com a coleta de dados;

Aos meus manos, primos, irmãos e amigos - Dr. Raúl Adriano Djú, Dr<sup>a</sup> Youlanda Gomes Sá, Dr. Marcos Missau, Dr. Usna Quilamba Siga, Dr. Simão Humberto, Maio da Silva, Félix José, Isabel Quadé, Paula Missau, Maria sanca, Alberto Sanca, Mamai Sanca, Vanessa Sanca, Catem Sanca, Deusa Sanca, Hugo Missau, Edilson Buanghai Sambú, Marciano Coumba, Pansau Tambá, Lassana Luís Mendes, Antero António Lopes Cá, Belna Quefade Bequinsa, Vadinho N'sumbo, Rogério Fanda, Moro Sanhá, Jadir Pedique, Paulo N'bundé, Mamudu Camará, Fatumata Mané e Gemes da Costa - expresso a minha profunda gratidão pelos encorajamentos, pelo apoio material e, acima de tudo, pela amizade incondicional;

Aos meus colegas da ESE-Buba, pela partilha de conhecimentos, pelos momentos de alegria e pelas incontáveis risadas compartilhadas em Buba e Bissau. Um agradecimento especial ao Mestre Aruna Nhancú e aos Drs. Aniceto Da Silva, Domingos Nhanga, Osvaldo José Ioia, Carlos Gomes, César Joaquim Mendes, Formoso Mendes, Victor Sonco, Seco Sambú, Hélder Mb. Sambú, e a muitos outros que tornaram esta caminhada ainda mais significativa.

Por último, expresso a minha profunda gratidão aos professores do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade de Évora: Prof<sup>a</sup> Doutora Ana Paula Figueira Banza de Figueiredo Santos, Prof. Doutor Luís Sérgio Pinto Guerra, Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria João Marçalo, Prof.<sup>a</sup> Doutora Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves, Prof<sup>a</sup> Doutora Maria do Céu Brás Fonseca e Professora Doutora Maria Filomena Gonçalves, pelos ensinamentos transmitidos com excelência ao longo destes anos. Os seus ensinamentos permanecerão gravados na minha mente.

## **RESUMO**

### **Influência do crioulo guineense no ensino de português L2: a concordância verbal**

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem, tem como objetivo principal compreender as regras de concordância verbal no português europeu e no crioulo guineense, bem como investigar as dificuldades que emergem na produção escrita de estudantes Bissau-guineenses, com destaque para o uso da concordância em número e pessoa gramatical. Os objetivos específicos da investigação incluem: i) analisar o grau de influência do crioulo guineense no português europeu; ii) identificar os tipos de desvios relacionados com a concordância verbal e; (iii) examinar padrões linguísticos emergentes do contacto entre ambas as línguas. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa e qualitativa, tendo recorrido à aplicação de um inquérito e à análise de produções escritas de 250 estudantes, distribuídos por dez turmas do Liceu Regional Siaka Turé-Buba, no sul da Guiné-Bissau. Os dados mostram que o crioulo guineense interfere significativamente na aquisição do português língua segunda, sobretudo devido à ausência de flexões de número e pessoa gramatical no crioulo guineense, cuja estrutura se caracteriza por uma maior simplicidade morfossintática quando comparada com a do português europeu. Observou-se uma tendência recorrente de substituição inadequada entre formas verbais da terceira pessoa do singular e do plural. Esta interferência resulta da convivência entre o português europeu, língua oficial, e o crioulo guineense, língua materna e língua segunda da maioria dos estudantes. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no ensino do português língua segunda, constituindo uma mais-valia para os docentes de língua portuguesa e demais profissionais da educação que atuam em contextos de contacto linguístico semelhante.

**Palavras-chave:** Crioulo Guineense; Português; Concordância Verbal; Português Língua Segunda.

## **ABSTRACT**

### **The Influence of Guinean Creole on the Teaching of Portuguese as L2: verbal agreement**

This dissertation, developed within the framework of the master's degree in Language Sciences, aims to understand the rules of Subject-Verb Agreement in European Portuguese and Guinean Creole, as well as to investigate the difficulties that emerge in the written production of Bissau-Guinean students, particularly in relation to agreement in grammatical number and person. The specific objectives of the study include: i) analysing the degree of influence of Guinean Creole on European Portuguese; ii) identifying the types of deviations related to Subject-Verb Agreement; iii) examining emerging linguistic patterns resulting from the contact between both languages. The study adopts a quantitative and qualitative approach, through the administration of a questionnaire and subsequent analysis of written texts produced by 250 students, distributed across ten classes at the Liceu Regional Siaka Turé - Buba, in southern Guinea-Bissau. The data reveal that Guinean Creole significantly interferes with the acquisition of Portuguese as a Second Language, mainly due to the absence of number and person inflexions in Guinean Creole, whose structure is characterized by a greater morphosyntactic simplicity compared to European Portuguese. A recurring tendency was observed in the inappropriate substitution between third-person singular and plural verb forms. This interference results from the coexistence of European Portuguese, the official language, and Guinean Creole, the mother tongue and second language for most students. It is expected that the findings of this study will contribute to the improvement of pedagogical practices in the teaching of Portuguese Second Language, representing an asset for Portuguese language teachers and other education professionals working in similar contexts of language contact.

**Keywords:** Guinean Creole; Portuguese; Subject-Verb Agreement; Portuguese as a Second Language.

# ÍNDICE GERAL

<b>EPÍGRAFE.....</b>	<b>1</b>
<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>2</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Contextualização e enquadramento sociolinguístico da Guiné-Bissau.....</b>	<b>3</b>
1.1 A língua crioula da Guiné-Bissau .....	5
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Bases epistemológicas e referenciais de enquadramento do estudo .....</b>	<b>9</b>
1.1 Língua materna (LM/L1).....	9
1.2 Língua segunda (L2).....	10
1.3 Língua oficial (LO).....	11
1.4 Língua estrangeira (LE) .....	11
1.5 Língua adicional (LA).....	12
1.6 Língua de herança (LH) .....	12
<b>2. História da língua portuguesa na Guiné-Bissau e o seu ensino como L2.....</b>	<b>12</b>
3. Interferência linguística .....	22
4. Género textual dissertativo-argumentativo.....	27
5. A concordância verbal em língua portuguesa.....	29
5.1 Casos particulares da CV em língua portuguesa .....	35
5.2 Tipos de sujeito relevantes para o estudo empírico.....	37

6.A	concordância verbal em crioulo guineense .....	38
<b>CAPÍTULO III.....</b>		<b>43</b>
1.	<b>Metodologia da investigação.....</b>	<b>43</b>
1.1	Descrição da técnica de recolha de dados .....	44
1.2	Descrição da amostra.....	45
<b>CAPÍTULO IV.....</b>		<b>60</b>
1.	<b>Procedimentos de análise dos dados qualitativos.....</b>	<b>60</b>
2.	<b>Apresentação e análise dos desvios de CV.....</b>	<b>62</b>
2.1	Tipologia dos desvios de concordância verbal nos estudantes do 10.º ano .....	62
2.2	Tipologia dos desvios de concordância verbal nos estudantes do 11.º ano .....	65
2.3	Tipologia dos desvios de concordância verbal nos estudantes do 12.º ano .....	68
3.	<b>Discussão dos resultados .....</b>	<b>70</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>79</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>		<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>88</b>
Inquérito .....		88
<b>PARTE 1: INFORMAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E SOCIOLINGUÍSTICA .....</b>		<b>88</b>
Liceu Regional Siaka Turé .....		89
Horário das disciplinas.....		91
Horário das disciplinas.....		92
Carta de autorização para aplicação do inquérito no LRST-Buba.....		93
Informações sociodemográficas e sociolinguísticas dos participantes .....		94

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Quadro comparativo da conjugação verbal em PE e no CG .....	25
Tabela 2: Quadro de conjugação do verbo “comer” no CG e no PE .....	39
Tabela 3: Quadro de pronomes pessoais no CG e no PE.....	40
Tabela 4: Comparação entre a conjugação verbal em português e no CG.....	41
Tabela 5: Quadro-síntese de dados quantitativos analisados .....	57
Tabela 6: Quadro-síntese de ocorrência da CV.....	74

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por faixa etária - 10.º ano .....	46
Gráfico 2: Distribuição dos alunos por faixa etária - 11.º ano .....	47
Gráfico 3: Distribuição dos alunos por faixa etária - 12.º ano .....	49
Gráfico 4: Distribuição dos alunos por grupos de estudos e nível de escolaridade.....	50
Gráfico 5: Distribuição dos alunos por género .....	51
Gráfico 6: Distribuição dos alunos por L1 .....	52
Gráfico 7: Distribuição dos alunos por L2.....	53
Gráfico 8: Distribuição dos alunos por L3 / OLA.....	54
Gráfico 9: Distribuição dos alunos por perfil sociolinguístico .....	58

## **LISTA DE SIGLAS**

ANP	Assembleia Nacional Popular
CG-LA	Crioulo Guineense & Língua Africana
CG/LV	Crioulo Guineense / Língua Vernacular
CV	Concordância Verbal
F	Feminino
FLE	Francês Língua Estrangeira
GB	Guiné-Bissau
GE	Grupo Escolhido
ILE	Inglês Língua Estrangeira
L2/LS	Língua Segunda
LA	Língua Adicional
LA-CG	Língua Africana & Crioulo Guineense
LBSEG	Lei de Bases de Sistema Educativo da Guiné-Bissau
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LM/L1	Língua Materna
LO	Língua Oficial
LRST-B	Liceu Regional Siaka Turé-Buba
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
M	Masculino
NE	Nível de Escolaridade
OL	Outra Língua
OLA	Outra Língua Local Africana
PAIGC	Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PLE	Português Língua Estrangeira
RGB	República da Guiné-Bissau

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade de Évora. O estudo procura estudar a influência que o CG poderá ter no ensino do português como L2, no domínio morfossintático da CV. A temática tem, atualmente, gerado polémica no meio académico guineense, tanto nas instituições de ensino secundário, como nas instituições de ensino superior.

A pertinência do tema está fundamentada na realidade sociolinguística da RGB, onde existe a convivência de duas línguas: crioula e portuguesa. Assim, importa apurar os contextos linguísticos em que a CV sofre a influência do CG. A escolha da temática justifica-se, fundamentalmente, por razões de ordem pessoal e profissional. Pessoalmente, destaca-se o interesse pelas questões ligadas à norma do português. Enquanto professor de língua portuguesa, há um especial apelo para as diversas formas que esta língua assume no mundo lusófono. Importa, pois, consolidar conhecimentos que permitam entender a relação entre o CG e a língua portuguesa, com estatuto de L2. Para além das razões apresentadas, há ainda a salientar que no país são poucos os estudos desenvolvidos por professores e investigadores Bissau-guineenses relacionados com esta temática.

Segundo Bicari (2002, p.1), “o crioulo guineense, se 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.” Partindo desta afirmação, importa reforçar que o crioulo falado na Guiné-Bissau é a língua nacional do país, satisfazendo plenamente as necessidades comunicativas da população, quer na capital, quer nas zonas suburbanas. Apesar de o português gozar de estatuto de LO, não é a língua mais escolhida para as interações quotidianas. Tendo em consideração a realidade apresentada, este estudo pretende dar uma contribuição no domínio do ensino de português L2, destacando aspectos da CV. A utilização padronizada do uso da língua portuguesa vai permitir a integração de alunos bolseiros nos cursos de licenciatura em linguística e/ou literatura, quer nas universidades europeias, quer nas universidades sul-americanas. Por outro lado, acredita-se que este estudo trará benefícios para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do português na Guiné-Bissau, na sua qualidade de L2, contribuindo para uma redução dos desvios na produção textual.

Assim, a questão de investigação tenta responder à seguinte pergunta: será que o português é influenciado pelo CG no domínio da CV? A partir desta questão principal,

levantam-se duas outras secundárias: 1) este desvio é um “erro” ou uma variação da norma padrão? 2) existem padrões de comportamento linguístico ao nível da CV no PE que sejam definidos pelo conhecimento do CG? Tendo em consideração estas questões define-se o seguinte objetivo geral:

1) Compreender as regras de concordância nas duas línguas e perceber as razões das dificuldades que elas originam, sobretudo, no que diz respeito à concordância de número e pessoa gramatical na produção escrita de alunos Bissau-guineenses.

Para a consecução deste objetivo geral será necessário definir os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar a influência do CG no português, no domínio da CV;
- 2) Identificar os diferentes tipos de desvios relacionados com a CV;
- 3) Analisar os padrões da CV que surgem do contato entre o PE e o CG.

Diante do exposto, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas consultadas, e dos anexos e apêndices necessários, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo será dividido em dois grandes tópicos: i) contextualização e enquadramento sociolinguístico da Guiné-Bissau; ii) contextualização histórica da língua crioula. O segundo capítulo contém três subtópicos: no primeiro, abordar-se-ão os conceitos de L1, L2, LO, LE, LA e LH; no segundo, discorrer-se-á sobre a história da língua portuguesa na Guiné-Bissau e o seu ensino como L2, com base na revisão da literatura; o terceiro e o quarto subcapítulos serão dedicados à exposição das regras de CV, quer no PE quer no CG, bem como os fenómenos de interferência linguística. O terceiro capítulo apresentará a metodologia da investigação, destacando as técnicas de recolhas dos dados e a descrição da amostra. O quarto capítulo, por sua vez, abordará os procedimentos de análise dos dados qualitativos. Ainda nesse capítulo, são apresentados e analisados os desvios de CV, bem como as tipologias encontradas nos textos produzidos por estudantes dos 10.<sup>º</sup>, 11.<sup>º</sup> e 12.<sup>º</sup> anos, finalizando com a discussão dos resultados obtidos.

## CAPÍTULO I

### 1. Contextualização e enquadramento sociolinguístico da Guiné-Bissau

Neste capítulo, procedemos à contextualização e ao enquadramento sociolinguístico da Guiné-Bissau, com especial ênfase na sua localização geográfica e na divisão administrativa do território. Apresenta-se, igualmente, uma descrição da diversidade linguística do país, com destaque para o número de línguas nacionais de base étnica faladas, bem como para o papel do crioulo e do português no espaço sociolinguístico guineense.

A Guiné-Bissau, oficialmente designada RGB, é um país de LO portuguesa situado entre dois países francófonos da África Ocidental: Senegal e Guiné-Conacri. Limita-se a leste e a sul pela República da Guiné-Conacri, a norte pela República do Senegal e a oeste pelo Oceano Atlântico. O território guineense compreende uma área total de 36.125 Km<sup>2</sup>, dividida em duas partes, uma continental e outra insular. De acordo com o último recenseamento (INE, 2009, p. 2) a população está estimada em pouco mais de um milhão e meio de pessoas.

A Guiné-Bissau esteve sob o domínio colonial português durante vários séculos, embora apenas no século XIX tenha sido formalmente integrada no contexto da partilha de África e da definição das fronteiras coloniais, no âmbito do Congresso de Berlim (1884–1885). A proclamação unilateral da independência ocorreu em 24 de setembro de 1973, tendo esta sido oficialmente reconhecida por Portugal em 10 de setembro de 1974, na sequência da Revolução dos Cravos.

Nos termos do *Boletim Oficial* n.º 48 — Lei n.º 4/97, de 2 de dezembro, o território guineense encontra-se atualmente dividido em três províncias (Norte, Leste e Sul) e oito regiões administrativas: Cacheu, Biombo, Oio, Bafatá, Gabú, Tombali, Quinara e Bolama-Bijagós. A estas unidades junta-se ainda o Setor Autónomo de Bissau, que corresponde à atual capital do país. As referidas regiões estão, por sua vez, subdivididas em trinta e sete setores, os quais se fragmentam em seções que agrupam diversas aldeias.



Figura 1- Mapa da Guiné-Bissau

**Fonte:** Mapas do Mundo (2014). Disponível em <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/>.

No que se refere à situação sociolinguística, a Guiné-Bissau adota o português como LO, sendo esta utilizada na administração pública, nos discursos institucionais e nos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior. No entanto, do ponto de vista linguístico, o país caracteriza-se por um marcado multilinguismo, com a presença de aproximadamente 23 línguas nacionais de base étnica, pertencentes, maioritariamente, ao grupo das línguas Níger-congolesas. Crime (1988), citado por Intumbo (2007, p. 4), refere que a “(...) Guiné-Bissau tem cerca de 22 línguas étnicas, embora nem sempre seja claro quantas destas são apenas variedades de uma mesma língua”. Por outro lado, Scantamburlo (2013, p. 35) aponta a existência de 27 línguas nativas africanas. Essa quantificação considera como língua distinta cada uma que é falada por um mesmo grupo étnico. Segundo Couto & Embaló (2010), o país é composto por cerca de 20 grupos étnicos, cada um associado a uma língua e cultura próprias. Tal diversidade traduz-se numa grande heterogeneidade, sendo raras as aldeias etnicamente homogéneas. Partindo deste pressuposto, Ramon (2017, p. 23) enfatiza que “as línguas são vistas não apenas como um mero sistema de signos, mas também como instrumento de interação social, de estruturação de pensamento e de construção da identidade de indivíduo e de grupos nas relações que mantêm entre si e com o mundo circundante”. Os primeiros anos da independência (1973/1974) evidenciam, de forma natural, a escolha do português como LO, decisão que conferiu a esta língua estatuto privilegiado no plano institucional e político. A oficialização do português contribuiu significativamente para a sua valorização e prestígio face às demais línguas faladas no país. Contudo, o crioulo da Guiné-Bissau assume

um papel central enquanto língua de comunicação interétnica e de coesão nacional, sendo amplamente reconhecido como símbolo de identidade e unidade entre os Bissau-guineenses.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Censo (INE, 2009, p. 36), cerca de 27% da população afirma falar português, ao passo que o crioulo é utilizado por aproximadamente 90,4% dos Bissau-guineenses, o que atesta a sua relevância sociolinguística no quotidiano do país. Segundo Lefta & Irala (2014, p. 22) “o aluno começa a aprender a língua adicional a partir da língua que ele já sabe falar, materna ou não. Isto é, léxico, o enunciado, tudo ele constrói na língua que já conhece para, em seguida, fazer transposição para a língua que está a aprender”. Neste contexto, observa-se uma influência significativa do crioulo no processo de aprendizagem da LO. Este fenómeno está patente na produção textual dos alunos ao nível da CV, o que resulta em desvios em relação à norma do PE.

A propósito dos desvios à norma do PE, e a título de exemplo, Intumbo (2007) observa que, no português falado na Guiné-Bissau, a conjunção coordenada copulativa “e” é frequentemente substituída pela preposição “com”. Este fenómeno, comum no uso linguístico guineense, reflete a influência do crioulo, que recorre à conjunção [ku], traduzido como “com”, para estabelecer ligação entre sintagmas (Intumbo, 2007, p. 112).

(1) CG - Marcelo ku Marta tene dus telemóvel ku un radiu.

Tradução literal: Marcelo com Marta tem dois telemóveis com um rádio. (Substituição da conjunção coordenada “e”, pela preposição “com”

PE - “Marcelo e Marta têm dois telemóveis e um rádio.”

### **1.1 A língua crioula da Guiné-Bissau**

O estudo do crioulo tem sido amplamente abordado em diversas áreas, com especial relevo para o domínio da linguística. De facto, têm-se multiplicado os debates em torno da definição e da formalização conceptual do termo *crioulo* (Scantamburlo, 1981; Couto, 1994; Augel, 2006). Apesar da vasta produção científica sobre o tema, permanece a ausência de um consenso teórico quanto à origem e ao processo de formação destas línguas. Uma das correntes mais difundidas defende que os crioulos são línguas de base lexical proveniente da língua do colonizador, geralmente o português, o francês ou o inglês, mas com estruturas gramaticais profundamente influenciadas pelas línguas das populações colonizadas. Como sublinha Pereira (2006, p. 125), “o crioulo pode ser caracterizado como sendo uma língua natural e de

formação rápida, criada pela necessidade de expressão e comunicação plena entre pessoas inseridas nas comunidades multilingues estáveis". Esta definição enfatiza não apenas o carácter espontâneo e funcional da emergência dos crioulos, mas também a sua legitimidade enquanto línguas naturais, plenamente dotadas de regras linguísticas próprias.

Khim (1991), citado por Hlibowicka-Weglacz (2006, p. 152), defende que os crioulos emergiram como resultado de um contexto de intenso caos linguístico, desencadeado durante o período da expansão ultramarina europeia, num cenário marcado pela ausência de uma língua vernacular estruturada que pudesse servir de meio de comunicação entre os diferentes grupos em contacto.

Uma segunda linha teórica sustenta que os crioulos resultam da interação linguística entre o português — enquanto língua do colonizador — e as línguas africanas locais predominantes, a partir do século XV, funcionando como instrumento de comunicação entre colonizadores e populações africanas. Este posicionamento é reforçado por Couto (1994, p. 31), ao sugerir que o crioulo teria sido inicialmente formado no arquipélago de Cabo Verde e, a partir daí, difundido para a costa continental africana, nomeadamente para a região que viria a constituir a atual Guiné-Bissau. Esta hipótese mostra-se plausível e historicamente fundamentada, tendo em conta que o início da presença colonial portuguesa na região remonta a 1588, com a fundação da vila de Cacheu, no norte do território. À época, Cacheu encontrava-se sob administração cabo-verdiana e desempenhava um papel estratégico como entreposto no comércio transatlântico de escravizados, assumindo-se como um elo central na circulação de pessoas, mercadorias e línguas.

Em relação ao CG, pode afirmar-se que a sua origem está intrinsecamente ligada ao contacto entre o português e as línguas africanas locais predominantes durante o período colonial. O crioulo é considerado uma língua natural de formação rápida, surgida em contextos de intenso contacto linguístico e resultante da nativização de um *pidgin*, ou seja, da sua adoção como LM/L1 por parte de uma comunidade (Hlibowicka-Weglacz, 2016, p. 36).

Esta perspetiva é corroborada por Embaló (2008, p. 124), que sustenta que o contacto entre o português e as diversas línguas africanas deu origem a uma nova língua, o crioulo. A autora destaca ainda que esta variedade crioula não só serviu de meio de comunicação entre os colonizadores europeus e as populações africanas, mas também desempenhou um papel fundamental como língua veicular entre os próprios grupos étnico-lingüísticos africanos, num

contexto marcado por uma notável diversidade linguística desde finais do século XV até ao início do século XVI.

Como já tivemos oportunidade de referir, o contacto entre a língua portuguesa e as línguas africanas verificou-se, de forma mais sistemática, durante o período de colonização da Guiné-Bissau por Portugal, compreendido entre 1446 e 1973. Nesse contexto, estabeleceram-se trocas recíprocas de elementos linguísticos, sobretudo ao nível lexical, tanto na variedade portuguesa utilizada no território, como nas línguas africanas locais faladas pelas populações Bissau-guineenses.

Cumpre, no entanto, salientar que, muito antes da independência do país enquanto Estado soberano, a Guiné-Bissau já se caracterizava por uma marcante diversidade linguística, expressa na coexistência de múltiplas línguas étnicas dentro do mesmo espaço geográfico. Trata-se, assim, de um território tradicionalmente multilingue, onde cada língua é, em geral, associada a um grupo étnico específico, fixado num determinado domínio territorial-linguístico.

O contexto levou ao aparecimento de uma nova língua que permitisse ultrapassar as barreiras comunicacionais entre os diversos grupos étnico-linguísticos. Assim, o crioulo da Guiné-Bissau emergiu como uma língua de contacto, assumindo progressivamente o papel de língua interétnica e de comunicação alargada no território nacional. Nos primeiros anos após a independência, o seu uso estava sobretudo circunscrito aos grandes centros urbanos — como Cacheu, Bolama, Farim, Bafatá e a capital, Bissau —, considerados estratégicos por terem acolhido a presença colonial portuguesa. Com o passar do tempo, o crioulo conheceu um processo de expansão geográfica e funcional, consolidando-se como a principal língua de comunicação quotidiana e adquirindo, de forma natural, o estatuto de língua nacional da RGB. Atualmente, trata-se de uma língua escrita, com gramática e léxico próprios, cuja legitimidade linguística é amplamente reconhecida. Como sublinha Augel (2006, p. 73), “o crioulo é uma língua autónoma, tanto do ponto de vista gramatical quanto lexical, é uma língua mestiça com função social de língua veicular”.

A língua veicular de um país constitui um elemento estruturante da sua identidade cultural e social. No caso da Guiné-Bissau, o crioulo desempenha um papel multifuncional, podendo assumir o estatuto de LM/L1, segunda, terceira ou, em alguns contextos, até mesmo

de LE — sobretudo para os alunos que residem em zonas rurais e que crescem em ambientes predominantemente etnolinguísticos.

A aquisição do crioulo ocorre, na maioria dos casos, por via da interação espontânea no seio familiar e comunitário, em espaços informais de socialização como mercados, escolas, igrejas, centros de saúde e estádios de futebol. Essa imersão linguística favorece o desenvolvimento de competências comunicativas e o enraizamento do crioulo no quotidiano da população, independentemente do seu nível de escolarização.

Importa ainda destacar que o CG apresenta traços específicos no modo como é falado por diferentes segmentos da população. Do ponto de vista sociolinguístico, há uma percepção generalizada entre os seus falantes da existência de duas modalidades distintas: o crioulo tradicional, mais conservador e próximo das formas históricas de uso, e o crioulo aportuguesado, resultado de uma maior influência lexical e estrutural do português, como aponta Scantamburlo (2013).

Em síntese, convém sublinhar que, até ao momento, não existe, por parte do Estado guineense, uma política linguística explícita e juridicamente consolidada que regule a norma escrita do CG. A ausência de um enquadramento normativo oficial tem contribuído para uma considerável variabilidade na escrita, uma vez que os falantes recorrem a critérios pessoais ou comunitários na representação gráfica da língua. Tal situação acentua a irregularidade entre as duas modalidades anteriormente referidas — o crioulo tradicional e o crioulo aportuguesado —, dificultando, assim, o processo de padronização e institucionalização do crioulo como língua plenamente reconhecida no plano formal.

## CAPÍTULO II

### 1. Bases epistemológicas e referenciais de enquadramento do estudo

Neste subtópico, pretende-se abordar os conceitos de língua materna (LM/L1), língua segunda (LS/L2), língua oficial (LO), língua estrangeira (LE), língua adicional (LA) e língua de herança (LH), na medida em que estes oferecem um enquadramento teórico pertinente para a compreensão do estatuto multifacetado da língua portuguesa no contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau.

Num segundo momento, será analisado o percurso histórico da língua portuguesa no território guineense, bem como o seu ensino enquanto L2, procurando evidenciar os efeitos da influência e/ou interferência do CG no uso e aquisição do português neste contexto específico.

Por fim, apresentar-se-á o género textual dissertativo-argumentativo, dado que este constitui o foco do estudo empírico desenvolvido no âmbito da presente investigação.

#### 1.1 Língua materna (LM/L1)

Nos estudos sobre a aquisição da linguagem, os conceitos relacionados com o estatuto da língua têm sido amplamente discutidos. Para fundamentar esta análise, recorreremos a obras de autores como Leiria (2004), Guimarães (2005), Spinassé (2006), Ançã (1999), entre outros.

O conceito de LM/L1 pode ser definido como o primeiro idioma que uma pessoa aprende de forma espontânea, bastando, para tal, estar a ele exposta. Por outras palavras, trata-se da primeira língua adquirida com os pais e com a comunidade que rodeia a criança. Importa salientar que esta língua é adquirida de forma natural, através da interação com o meio envolvente, sem qualquer intervenção pedagógica ou reflexão metalinguística por parte do falante. Neste contexto, concorda-se com Mathews (2007, p. 23) ao afirmar que a L1 é aquela que a pessoa adquire naturalmente enquanto criança.

Relativamente a esse conceito, Spinassé (2006, p. 5) afirma que a aquisição da primeira língua é uma parte integrante da formação do conhecimento do mundo por parte do indivíduo. Além disso, Leiria (2005, p. 5) refere que “é aquela língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade.”

Contudo, em contextos multilingues, como o da Guiné-Bissau, pode haver mais do que uma língua adquirida desde a infância, o que desafia a noção tradicional de “uma só L1”. De facto, a maioria de crianças, na Guiné-Bissau, tem uma língua étnica ou o CG como primeira língua. Conforme esclarece Scantamburlo (2013, p. 120) “na Guiné-Bissau, temos situações de diglossia entre o português e o CG, especialmente nas cidades com a camada estudantil, em contínuo aumento e situação de diglossia entre o crioulo e as línguas étnicas.”

## 1.2 Língua segunda (L2)

Em relação à L2, esta está, muitas vezes, associada à aprendizagem e uso de uma língua não-nativa dentro de um território em que tem uma função reconhecida pelo Estado. Ançã (1999), define-a como: “uma língua de natureza não materna [...], mas com um estatuto particular: ou reconhecida como oficial em países bilíngues ou plurilíngues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, [...] ou ainda, com certos privilégios, em comunidade multilíngues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país” (Ançã, 1999, pp.14-16). Partindo a afirmação de Ançã (1999), observa-se uma situação semelhante no contexto da Guiné-Bissau, onde o português desempenha o papel de LS, LO e, até mesmo, de LE para a maioria da população que vive em zonas rurais. Na ótica de Leiria, (2004, p.1) a “LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. Neste contexto, a L2 é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola”.

O *Dicionário de Didática das Línguas* (1983, p. 442) refere que a L2 é definida como uma língua não materna, ou seja, um instrumento de comunicação secundário que, apesar disso, possui um estatuto oficial privilegiado e é ensinada como língua veicular à totalidade da comunidade. Tendo por base os conceitos de LM/L1 e L2, o contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau pode ser interpretado à luz de uma situação de diglossia sobreposta, na qual duas línguas distintas — o CG e o português — coexistem no mesmo espaço geográfico, mas são mobilizadas em domínios comunicativos distintos.

Neste cenário, o português é utilizado maioritariamente para fins institucionais, incluindo a educação formal, a produção escrita, os meios de comunicação social e os documentos legais e administrativos. Em contraste, o crioulo mantém-se como a principal língua de uso quotidiano, sendo predominante no âmbito familiar, na oralidade informal e em múltiplos contextos de socialização comunitária.

Do ponto de vista teórico, o conceito de diglossia designa uma configuração linguística em que duas línguas ou variedades coabitam numa mesma comunidade, com funções sociais diferenciadas. Conforme refere Dubois (1973), trata-se de uma forma específica de bilinguismo, caracterizada pela atribuição de estatutos sociopolíticos desiguais: uma das línguas (ou variedade alta – *High*) é reservada a contextos formais, educativos e oficiais; a outra (ou variedade baixa – *Low*) é utilizada em situações informais, familiares e de convívio interpessoal. No caso da Guiné-Bissau, observa-se uma diglossia moderna e relativamente estável, com o português a ocupar os domínios formais e o crioulo os informais, embora com sinais de transformação nas zonas urbanas, onde o crioulo aportuguesado e o próprio português ganham espaço entre os jovens escolarizados.

### **1.3 Língua oficial (LO)**

No que se refere à LO, Guimarães (2005, p. 11) afirma que a LO é a língua de um Estado, sendo de uso obrigatório nas ações formais e nos atos legais do governo. Segundo Fontana (2015, p. 222), a LO “é constituído pela relação do Estado nacional com as línguas faladas no seu espaço territorial, o gesto institucional de privilegiar uma e / ou algumas dessas línguas e instituí-las juridicamente como língua/s oficial/ais.” A LO é aquela determinada pelos governantes para ser usada nas relações administrativas, na escolarização e nas relações internacionais. Na Guiné-Bissau, o português detém este estatuto, apesar de não ser a língua mais falada pela maioria da população.

### **1.4 Língua estrangeira (LE)**

A LE é compreendida como uma língua não-nativa, aprendida em ambiente escolar com fins específicos. Trata-se de uma língua ensinada num determinado território sem o estatuto de LO ou de língua de comunidade e, portanto, não se configura nem como L1, nem com L2. Segundo Leiria (2004, p. 1), o conceito LE é utilizado para classificar a aprendizagem e o uso de língua num determinado espaço onde esta não possui qualquer estatuto sociopolítico. Dessa forma, pode-se dizer que a LE é qualquer idioma que não é adquirido no ambiente doméstico desde a infância e que, provavelmente, é aprendido com objetivos específicos. No que diz respeito à sua aprendizagem, Martinet (1992, p.156) afirma que “O processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é realizado através do contatos linguísticos indiretos que se estabelecem por meio de uma literatura, caso em que o contato pode realizar-se por intermédio de tempo, se literatura estudada sobrevive à comunidade em que se realiza”.

Tendo em consideração as explicações acima apresentadas, podemos concluir que a LE é uma língua aprendida num contexto de escolarização, não sendo uma língua amplamente utilizada para a comunicação. Conforme esclarecem Richards & Schmidt (2002, p. 206), a LE não é utilizada nos meios de difusão massiva, nem é empregue com frequência como meio da comunicação oficial do Estado. Exemplos de línguas estrangeiras ensinadas na Guiné-Bissau incluem o francês ou o inglês.

### **1.5 Língua adicional (LA)**

No que diz respeito à LA Lefta & Irala (2014), afirmam que o termo “adicional” pressupõe a existência de mais uma língua a ser aprendida pelo indivíduo. A LA refere-se a qualquer língua aprendida além da(s) língua(s) materna(s), sem especificar a ordem cronológica de aquisição. O termo é particularmente útil em contextos plurilíngues e evita hierarquias implícitas entre as línguas adquiridas. Para sermos mais precisos, a terminologia LA pode ser usada para designar os falantes que não têm o português como a L1, pois trata-se de uma língua a ser apreendida por acréscimo para além de outras línguas já adquiridas, como o crioulo e wolof, entre outras.

Na Guiné-Bissau, o português pode ser considerado uma LA quando não é nem L1 nem L2, mas fazendo parte do repertório linguístico do falante.

### **1.6 Língua de herança (LH)**

A LH é aquela que é transmitida por gerações familiares em contextos de migração ou diáspora. O falante pode ter uma competência parcial ou passiva nessa língua, mas mantém com ela uma ligação cultural e afetiva. Schader & Truniger, (s.d., p. 10) explicitam que a LH “refere-se à língua do país de origem da criança ou dos seus pais ou avós, e corresponde à língua maioritária ou parcialmente falada na família, nomeadamente com os pais”. Por conseguinte, podemos dizer que a LH é uma língua herdada dos pais e avós e utilizada por eles para comunicarem com filhos. Em contextos migratórios Bissau-guineenses, como nas comunidades em Portugal, o crioulo pode ser, para os filhos da diáspora, uma LH.

## **2. História da língua portuguesa na Guiné-Bissau e o seu ensino como L2**

Tendo em consideração diversos estudos de base histórica (Bull, 1989; Namone, 2014; Benzinho & Rosa, 2015), a presença da língua portuguesa na Guiné-Bissau encontra-se intrinsecamente associada ao início da expansão marítima portuguesa na costa ocidental africana, particularmente à chegada do navegador Nuno Tristão em 1446, ao serviço do

Infante Dom Henrique. Este momento marca simbolicamente o início do contacto entre o português e as populações locais do território que viria a constituir a atual Guiné-Bissau (Benzinho & Rosa, 2015), estabelecendo as bases para uma relação linguística e cultural duradoura, embora profundamente assimétrica, entre colonizadores e comunidades africanas.

Apesar de mais de cinco séculos de coexistência entre a língua portuguesa, o CG e as línguas africanas locais, não foram criadas, ao longo do período colonial, condições estruturais favoráveis para a aprendizagem efetiva do português pelas diferentes comunidades do território. Enquanto instrumento de comunicação, expressão de pensamento e mediação social, o português permaneceu, durante largos períodos, circunscrito a uma minoria privilegiada com acesso ao sistema educativo formal instituído pela administração ultramarina.

Este grupo restrito de indivíduos — composto sobretudo por filhos de colonos, mestiços e Bissau-guineenses assimilados — beneficiava de oportunidades educativas que lhes permitiam alcançar o estatuto jurídico e social de “civilizados”, o que lhes conferia o direito de conviver com os colonizadores e integrar os quadros da administração pública (Furtado, 2005, p. 248). O sistema de ensino vigente destinava-se, essencialmente, à formação de auxiliares coloniais e empregados domésticos, sobretudo entre os filhos dos denominados “assimilados”, numa lógica funcional e seletiva de instrução.

Paralelamente, a política linguística adotada pelas autoridades coloniais promovia a exclusividade do português como única LO, negando qualquer valor educativo ou cultural às línguas africanas, sistematicamente marginalizadas. Estas eram classificadas como “dialetos” — uma designação carregada de conotação pejorativa — e vistas como uma ameaça à ordem colonial (cf. Bull, 1989). A sua repressão linguística visava garantir a hegemonia da língua do colonizador e consolidar um modelo de dominação cultural sustentado na desvalorização dos repertórios linguísticos locais.

A política linguística colonial implementada em territórios africanos sob domínio português constituiu um dos principais fundamentos para a promulgação do Decreto-Lei n.º 39.666, de 20 de maio de 1954, que instituiu o *Estatuto dos Indígenas Portugueses* nas províncias ultramarinas da Guiné, Angola e Moçambique, sob a tutela do então Ministério do Ultramar. Esta legislação consagrava uma distinção legal entre os cidadãos portugueses e os denominados “indígenas”, aos quais se exigia, para a obtenção do estatuto de *assimilado* —

condição necessária para aceder à cidadania portuguesa — a renúncia expressa à sua cultura e língua de origem, bem como a demonstração de competência na leitura, oralidade e escrita da língua portuguesa.

Importa sublinhar que tal política se inscreve numa lógica assimilacionista já presente desde o século XVIII, quando o Marquês de Pombal decretou a proibição do uso de línguas africanas nas colónias, impondo o português como única língua permitida e institucionalmente reconhecida. No domínio educativo, esta imposição assumia contornos particularmente repressivos: alunos “indígenas” apanhados a comunicar em línguas africanas nas escolas eram punidos disciplinarmente, numa clara tentativa de erradicação dos repertórios linguísticos locais.

Com base nos elementos históricos apresentados, pode-se afirmar que essa política linguística assentava na convicção de que o uso das línguas africanas constituía um obstáculo ao processo de escolarização em português, e que, além disso, fomentava o chamado tribalismo, considerado pelas autoridades coloniais como uma ameaça à unidade do império. Consequentemente, a repressão das línguas africanas não apenas dificultava a valorização da diversidade linguística, mas representava, sobretudo, uma grave violação dos direitos culturais das populações colonizadas — em particular, das comunidades da então Guiné Portuguesa, atual RGB.

Do ponto de vista linguístico, não existem fundamentos científicos que justifiquem a hierarquização de culturas ou línguas como mais corretas ou superiores. Conforme salienta Fafina (2011, p. 7), língua e cultura são dimensões indissociáveis, pois ambas expressam a identidade dos povos e os modos de pertença e de significação do mundo. O domínio de uma determinada língua implica, necessariamente, o conhecimento da cultura que lhe está associada, refletindo as formas de expressão, de interação e de integração social de um grupo humano específico.

Foi neste contexto de contestação à dominação cultural e linguística imposta pelo regime colonial português que surgiu o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), fundado em 19 de setembro de 1956 por um grupo de nacionalistas Bissau-guineenses e cabo-verdianos, liderados por Amílcar Lopes da Costa Cabral. Este movimento político assumiu a vanguarda da luta pela autodeterminação dos povos da Guiné

e de Cabo Verde, num processo de resistência armada e política que se prolongou por cerca de onze anos (cf. Couto & Embaló, 2010).

Namone (2014) argumenta que os objetivos dessa luta iam além da libertação territorial: pretendia-se, sobretudo, resgatar a dignidade do povo guineense, pondo fim à violência cultural, religiosa, física e económica a que estava sujeito. Foi apenas a partir dessa resistência organizada que se começaram a desmantelar as estruturas assimétricas impostas pelo sistema educativo colonial, reduzindo-se, gradualmente, as restrições e desigualdades associadas ao estatuto sociocultural discriminatório que o sustentava.

Nos anos subsequentes ao início da luta armada de libertação, o ensino passou a ser progressivamente expandido através do comissariado do PAIGC, que assumiu a responsabilidade pela organização dos sistemas educativos nas zonas livres do território. Nestas áreas, foram construídas escolas destinadas ao ensino da língua portuguesa, considerada, à época, um instrumento de coesão nacional e de capacitação para a construção do Estado pós-colonial.

Paralelamente, o partido investiu na formação de quadros técnicos e intelectuais, atribuindo bolsas de estudo a jovens que concluíam o ensino básico e o curso geral, para que prosseguissem a sua formação em áreas estratégicas como a enfermagem geral, agronomia e formação militar. Esses estudantes foram enviados para países aliados, sobretudo de orientação comunista e socialista, como Cuba, China, União Soviética, Alemanha e Argélia, no quadro da solidariedade internacionalista prestada aos movimentos de libertação africanos (Namone, 2014, p. 56).

Esta orientação refletia a visão estratégica de Amílcar Lopes da Costa Cabral, líder histórico do PAIGC, que defendia a necessidade de formar um "novo homem", comprometido com a transformação social e com o desenvolvimento integral da Guiné-Bissau (Fati, 2021). Cabral percebia claramente os desafios que o país enfrentaria no plano linguístico e educativo no período pós-independência, antecipando a complexidade da gestão do multilinguismo no processo de construção nacional. Porém o seu projeto visionário foi interrompido de forma trágica: Amílcar Cabral foi assassinado a 20 de janeiro de 1973, na vizinha República da Guiné-Conacri, meses antes da proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau. A sua morte representou uma perda irreparável para o movimento de libertação e para o pensamento político-africano contemporâneo.

Amílcar Cabral, reconhecido como o pai da nação guineense e cabo-verdiana, demonstrava plena consciência da importância de uma política linguística clara e estratégica para a Guiné-Bissau — país marcado por uma complexa realidade plurilingue, que persiste até aos dias de hoje. A sua reflexão sobre a questão linguística foi, em parte, moldada pela sua formação académica na Europa, onde tomou contacto com os debates sobre língua, identidade e educação.

Consciente dos desafios associados ao multilinguismo e à fragmentação étnico-linguística do território, Cabral afirmava: “nós, partido, se queremos levar para frente o nosso povo, durante muito tempo ainda que escrevemos para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português [...]” (Cabral, 1990, p.59). Esta declaração evidencia a percepção pragmática do líder do PAIGC sobre a centralidade do português como ferramenta para a consolidação do Estado, o acesso ao conhecimento científico e a inserção internacional.

À luz desta perspetiva, a escolha do português como LO da Guiné-Bissau visava, essencialmente, evitar conflitos entre os diferentes grupos étnico-lingüísticos do país. Como sublinha Couto (2009, p. 55), “nenhuma etnia aceitaria que a língua da etnia vizinha tivesse privilégio”, o que demonstra que a adoção de uma das línguas locais como LO poderia gerar divisões internas profundas.

Apesar do seu estatuto de língua não oficial, o CG teve um papel determinante na luta de libertação nacional, funcionando como meio de comunicação interétnica entre combatentes Bissau-guineenses e guerrilheiros cabo-verdianos. Intumbo (2007, p. 9) refere que “o crioulo foi o meio de comunicação entre os Bissau-guineenses de diferentes grupos étnicos e os guerrilheiros cabo-verdianos”, assumindo, assim, uma função agregadora e de resistência cultural.

No entanto, CG, apesar da sua relevância histórica e simbólica, não reunia, à época, os requisitos necessários para ser elevado a LO, dada a sua natureza predominantemente oral, à inexistência de um sistema gráfico padronizado e à ausência de vocabulário técnico e científico adequado para a sua implementação no ensino formal (Nassum, 1994, p. 61). O mesmo se aplicava às línguas africanas locais, que enfrentavam igualmente dificuldades estruturais e de padronização, além de poderem provocar rivalidades interétnicas se fossem escolhidas em detrimento de outras.

Neste quadro, o português apresentava-se como a única alternativa viável do ponto de vista estratégico: tratava-se de uma língua já presente no sistema educativo, com estatuto internacional, e associada ao acesso à ciência, à administração pública e às relações diplomáticas. Após a proclamação unilateral da independência, em 1973, na Madina de Boé, o Estado guineense oficializou o português como LO, consolidando-o como símbolo de um Estado moderno, soberano e inserido na ordem internacional.

No âmbito do processo de consolidação da língua portuguesa como instrumento de administração e unidade nacional, o governo da VII Legislatura da Guiné-Bissau deu um passo significativo ao promulgar, pela primeira vez na história do país, o Decreto-Lei n.º 07/2007, de 12 de novembro, publicado no *Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau*. Esta medida representou um marco jurídico na trajetória de promoção da oficialidade do português, estabelecendo, no artigo 2.º, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em atos oficiais, documentos administrativos e procedimentos institucionais. Esta decisão insere-se num esforço deliberado do Estado guineense para reforçar a presença do português na esfera pública e administrativa, procurando, por um lado, assegurar a sua legitimidade como LO, e, por outro, responder à necessidade de uniformização linguística nas estruturas do Estado, num contexto de forte diversidade etnolinguística.

- 1) É obrigatório o uso da língua portuguesa, nomeadamente nas sessões de trabalho de todos os órgãos de soberania e nas estruturas e eles ligados, designadamente nas reuniões:
  - a) Do conselho de Estado;
  - b) Da mesa da ANP;
  - c) Do Conselho de Ministros;
  - d) De todos os Órgãos do Poder Judicial, incluindo sessões de audiências de julgamento;
  - e) Das comissões Especializadas Permanente da ANP;
- 2) Durante as sessões do plenário da ANP é dada liberdade aos deputados para exprimirem em crioulo ou em português;
  - a) É ainda obrigatório o uso da língua portuguesa;
  - b) Em todos os ministérios, institutos e serviços públicos;
  - c) Nas salas de aulas e nos recintos escolares;

- d) Pelos professores, dentro e fora das salas de aula e nos órgãos de comunicação social. (Assembleia nacional Popular, Decreto-Lei nº 7, 12 de novembro de 2007).

Importa salientar que, antes de ser imposto como língua da administração pública durante o período colonial, o português coexistia com um conjunto significativo de línguas africanas locais, estimadas em cerca de vinte e sete, faladas por diferentes grupos étnicos distribuídos ao longo do território da então Guiné Portuguesa (Scantamburlo, 2013). Esta realidade multilingue constitui um traço estrutural da identidade sociolinguística do país, anterior à intervenção linguística promovida pela administração colonial portuguesa.

Atualmente, o português detém estatuto oficial em várias organizações internacionais, como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a União Africana, a União Europeia (no caso de Portugal) e o Mercosul (no caso do Brasil), entre outras. A nível global, a língua portuguesa figura entre os cinco idiomas mais falados no mundo em número de falantes (<https://www.ethnologue.com/language/por/>), sendo reconhecida como LO de nove países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial (cf. Oliveira, 2013; Faraco, 2016).

No contexto específico da Guiné-Bissau, embora o português detenha, formalmente, o estatuto de LO, o seu uso permanece limitado. Para a maioria da população, trata-se de uma L2 ou, em muitos casos, de uma LE, sobretudo nas zonas rurais, onde o domínio do português é reduzido e o CG continua a ser o principal meio de comunicação quotidiana.

As discussões em torno do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau têm suscitado posições divergentes entre os especialistas em educação e pedagogos nacionais. Para uma parte significativa destes, a forma como o português é atualmente ensinado constitui um dos principais fatores que contribuem para o insucesso escolar dos alunos, tanto no ensino geral como nos cursos complementares. Esta percepção está intimamente relacionada com a inadequação metodológica que caracteriza o ensino da língua, frequentemente concebido a partir de uma abordagem direcionada à LM, quando, na realidade, o português deveria ser ensinado como L2 ou como LE.

Assim, ao tratar-se de uma língua de ensino, de cultura e de acesso ao conhecimento científico, o português exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que reconheça as condições reais de aprendizagem dos alunos e a diversidade linguística que caracteriza o

tecido sociolinguístico guineense. É fundamental, portanto, que o ensino do português na Guiné-Bissau considere que esta não é, para a maioria dos alunos, nem LM/L1, nem língua veicular de socialização primária, o que implica a necessidade de estratégias didáticas ajustadas ao seu estatuto real no contexto educativo nacional.

A diversidade linguística da Guiné-Bissau tem impacto direto nos métodos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, exigindo abordagens diferenciadas e sensíveis ao contexto sociolinguístico nacional. Concordamos com Baldé (2013, p. 66), ao identificar múltiplos fatores que contribuem para os resultados insatisfatórios no processo educativo, entre os quais se destacam a metodologia inadequada e o baixo nível de formação de grande parte dos professores. Trata-se de uma realidade persistente, uma vez que muitos docentes ainda carecem de formação pedagógica especializada para o ensino do português como L2, o que compromete a eficácia do processo didático, sobretudo devido à escassa criatividade e limitada flexibilidade metodológica.

A aprendizagem de uma língua que não é amplamente utilizada no quotidiano dos alunos — como é o caso do português para a maioria dos estudantes Bissau-guineenses — revela-se limitada, sendo agravada por um conjunto de fragilidades já identificadas por diversos investigadores. De facto, Semedo (2005) reforça esta perspetiva ao sublinhar que o sistema educativo guineense enfrenta sérias dificuldades de ordem estrutural e pedagógica, sobretudo no que se refere à formação de professores. A baixa qualificação académica do corpo docente constitui um dos principais fatores associados à elevada taxa de retenção, decorrente das dificuldades de aprendizagem da língua de escolarização. Esta leitura é partilhada por Scantamburlo (2013, p. 1), que afirma que a língua portuguesa, sendo a única língua de ensino-aprendizagem no país, continua a representar um dos principais entraves ao sucesso escolar, dado o seu desalinhamento com a realidade linguística da maioria dos alunos. A limitação é particularmente evidente quando se observa que os métodos de ensino utilizados não têm em conta a diversidade de línguas maternas dos alunos, nem a sua exposição limitada ao português fora do espaço escolar. Tal lacuna metodológica impede a construção de uma base sólida de competências comunicativas, tanto na oralidade como na escrita, e acentua as desigualdades no acesso ao conhecimento e ao sucesso educativo.

Neste sentido, Chico (2012, p. 70) observa que “a metodologia adotada para o ensino de português na RGB tem apresentado grandes deficiências”. Tal constatação evidencia que, sobretudo no nível secundário de ensino, o ensino da língua portuguesa não

tem atingido os objetivos pedagógicos esperados, comprometendo a qualidade da aprendizagem dos alunos. Esta problemática está fortemente associada à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, em que o docente ocupa um papel central e diretivo no processo de transmissão do conhecimento, frequentemente em detrimento de abordagens mais dinâmicas e centradas no aluno.

Conforme destacam Almeida Filho & Barbirato (2000, pp. 31-32), o ensino do português como L2 pode ser orientado por distintas abordagens metodológicas, entre as quais se salientam duas de natureza contrastiva. Por um lado, a abordagem comunicativa, que privilegia a interação oral e escrita em contextos significativos de uso da língua, promovendo a aprendizagem através de atividades autênticas e socialmente situadas; por outro, a abordagem gramatical, centrada na explicitação sistemática das regras linguísticas, com foco na correção formal e na análise metalingüística dos enunciados.

No contexto guineense, verifica-se que o ensino do português ainda se apoia, de forma predominante, em práticas gramaticalistas e transmissivas, pouco ajustadas às necessidades dos alunos enquanto estudantes de uma L2. Tal desajuste contribui para o distanciamento entre o ensino formal da língua e as competências comunicativas reais dos estudantes, agravando as dificuldades no domínio do português enquanto língua de escolarização. Conforme observa Antunes (2003, p. 31), a má compreensão do papel da gramática e do seu uso pedagógico tem conduzido, em muitos casos, à marginalização do desenvolvimento comunicativo nos manuais escolares, restringindo o ensino da língua a uma lógica prescritiva de distinção entre o "certo" e o "errado". Este enfoque reducionista compromete a formação linguística integral dos alunos, ao dissociar o estudo da gramática dos contextos reais de uso da língua.

Couto & Embaló (2010, p. 41) referem que na Guiné-Bissau os alunos tendem a reproduzir frases de forma mecânica e acrítica, sem que haja espaço para a reflexão sobre a língua e os seus efeitos comunicativos. O ensino da gramática, longe de se restringir à memorização de regras e classificações, deve ser concebido como um instrumento de compreensão do funcionamento da língua, articulado com práticas discursivas significativas e com a leitura de textos contextualizados, em vez de se apoiar exclusivamente em frases descontextualizadas e sem função comunicativa.

É fundamental que a aprendizagem da língua portuguesa ocorra em situações reais de comunicação, de modo a permitir que os alunos reconheçam o valor funcional da língua no

quotidiano, no diálogo interpessoal, na produção escrita e na construção do conhecimento. Embora a gramática normativa desempenhe um papel importante no processo de escolarização, o seu ensino deve ser integrado no uso prático da língua, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento lexical, a autonomia discursiva e a consolidação da competência comunicativa dos alunos.

O desenvolvimento da competência linguística é fundamental para a aprendizagem eficaz de uma língua, na medida em que facilita a expressão oral e escrita dos alunos, bem como a aquisição de novos vocábulos e estruturas comunicativas. No entanto, a ausência dessa competência constitui um obstáculo significativo ao ensino da língua de escolarização.

De acordo com Pereira (1997), citado por Dias (2021, p.19) afirma que muitos alunos relatam dificuldades ao nível do vocabulário, da expressão e da pronúncia, além de manifestarem sentimentos de inibição e vergonha ao se expressarem em português, o que compromete o seu desenvolvimento linguístico. As observações da autora refletem uma realidade recorrente entre os alunos Bissau-guineenses, que muitas vezes sentem receio de interagir com o professor, especialmente no que respeita à colocação de dúvidas, devido às barreiras linguísticas que se interpõem entre a língua ensinada e a língua efetivamente dominada pelos discentes. A baixa proficiência em português compromete, assim, não apenas o domínio da própria língua, mas também o desempenho académico geral, dificultando o processo de ensino e aprendizagem em outras disciplinas veiculadas exclusivamente nesta língua.

Na Guiné-Bissau, a política linguística em vigor atribui ao português o estatuto de única língua de ensino, aprendizagem e acesso ao conhecimento, numa perspetiva oficial e institucional. Contudo, essa política enfrenta inúmeros desafios no plano da execução, em virtude da forte presença e influência de outras línguas no repertório linguístico dos alunos, com especial destaque para o CG, utilizado como principal meio de comunicação desde a infância até à fase universitária. Este contacto linguístico contínuo gera fenómenos de interferência, que, embora naturais em contextos multilingues, devem ser reconhecidos e devidamente considerados na formulação de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

O Decreto-Lei n.º 6/ME/2001, de 18 de janeiro, estabelece que as instituições de ensino devem desenvolver atividades específicas destinadas à aprendizagem do português como L2 por parte de alunos cuja LM/L1 não seja o português. Tal disposição legal reconhece a diversidade linguística existente no país e determina que todos os estudantes — quer frequentem o ensino público, quer o privado — que utilizem o CG como língua de

socialização familiar, devem receber apoio pedagógico adequado para a aprendizagem do português, com vista à sua plena integração no ambiente escolar e à melhoria do desempenho académico.

À luz deste enquadramento, consideramos que a língua veicular predominante entre os alunos Bissau-guineenses, ou seja, o crioulo, exerce uma influência significativa no ensino e na aprendizagem do português como L2 e, em certos contextos, como LE. Esse fenómeno é geralmente designado por interferência linguística, e ocorre quando duas ou mais línguas entram em contacto, influenciando-se mutuamente e provocando alterações nos seus sistemas fonológicos, morfossintáticos, lexicais ou pragmáticos, assunto que desenvolveremos de seguida.

### **3. Interferência linguística**

Na Guiné-Bissau, assim como em outros PALOP, a interferência é um processo particularmente visível no contexto educativo, onde os alunos, de forma muitas vezes inconsciente, misturam regras gramaticais do crioulo e do português, tanto na produção oral quanto na escrita. As interferências linguísticas podem manifestar-se de diversas formas, incluindo a incorporação de expressões e construções do crioulo no português, a reorganização sintática segundo padrões do crioulo ou mesmo a modificação na pronúncia, devido à influência do sistema fonológico da língua veicular.

Importa sublinhar que, em sociedades multilingues, a interferência linguística constitui um fenómeno natural e inevitável, sobretudo quando uma das línguas envolvidas possui forte valor simbólico e identitário, como é o caso do CG. Assim, mais do que ser encarada como um obstáculo, essa realidade deve ser compreendida como um desafio pedagógico e linguístico que exige estratégias de ensino adequadas, assentes numa abordagem inclusiva e respeitadora da diversidade linguística dos estudantes.

Parafraseando Martinet (1992), a interferência linguística ocorre quando indivíduos bilingues são influenciados por uma das línguas quando utilizam a outra para comunicar. Schutz (2006, p. 1) complementa esta perspetiva ao referir que tal fenómeno pode manifestar-se através de desvios perceptíveis na pronúncia, no léxico, na estrutura frásica e nos planos idiomático e cultural. Na Guiné-Bissau, essa interferência revela-se de forma clara na comunicação dos alunos, que, ao tentarem aplicar as regras do português — língua de

escolarização —, produzem frequentemente estruturas que não correspondem à norma do português, como se observa na expressão: “cada quem na sua carteira”. Este exemplo evidencia a interferência do CG no PE, nomeadamente pela utilização do pronome indefinido “cada” seguido do pronome interrogativo “quem”, assumindo função de sujeito indeterminado. A formulação normativa esperada em PE seria “cada um na sua carteira”, com o pronome indefinido “cada” seguido do artigo indefinido “um”.

Essa interferência linguística pode ser explicada pela proximidade lexical e estrutural entre o CG e o PE, o que leva, por vezes, à transferência negativa de estruturas do crioulo para o português, dificultando a construção de enunciados gramaticalmente corretos. A interferência morfossintática ocorre quando uma língua influencia a outra na organização das palavras e frases. Weinreich (1953), citado por Rocha e Robles (2017, p. 653), sustenta que, em comunidades bilingues, o contacto entre duas línguas pode provocar desvios em relação à norma linguística de qualquer uma delas. Isto é, os falantes que recorrem simultaneamente a ambas as línguas no quotidiano tendem, por vezes, a misturar estruturas ou elementos de uma na outra, gerando fenómenos de interferência. Esta situação é particularmente evidente no contexto educativo da Guiné-Bissau, onde muitos alunos, nas suas interações quotidianas em sala de aula e nos espaços escolares, manifestam marcas claras de interferência linguística.

Perante esta realidade, diversos estudos convergem na afirmação de que a aquisição tardia de uma segunda língua — como é o caso do português L2 e LE para a maioria dos estudantes Bissau-guineenses — pode agravar a ocorrência desses fenómenos. Tal facto explica-se pela já consolidada presença, nos repertórios linguísticos desses alunos, das estruturas e códigos da língua veicular (o CG) ou da LM, o que dificulta o estabelecimento de novos sistemas linguísticos e potência a transferência negativa.

Seguindo esta linha de pensamento, Corder (1981) defendeu que o processo de aquisição de uma L2 apresenta semelhanças com o processo de aquisição da LM, na medida em que os estudantes tendem a formular e testar hipóteses sobre o funcionamento do novo sistema linguístico. Esta abordagem explica a ocorrência de desvios naturais durante a aprendizagem, entendidos como etapas inevitáveis na construção de competências linguísticas.

A aquisição de uma língua envolve diversos fatores, entre os quais se destacam a transferência e a interferência linguística, ambos resultantes do contacto entre línguas e da influência exercida pela(s) língua(s) previamente adquirida(s) sobre a nova.

Apesar dos esforços empreendidos pelos sucessivos governos Bissau-guineenses na implementação de reformas curriculares nos programas de ensino da língua portuguesa, constata-se que o domínio da morfossintaxe do PE por parte dos alunos Bissau-guineenses não tem registado progressos significativos. Essa limitação deve-se, em grande parte, à persistente interferência da língua veicular — o CG — no processo de ensino-aprendizagem do PE.

De entre os fenómenos de interferência identificados, destacam-se, com maior incidência, os de natureza lexical e morfológica, os quais revelam não apenas as especificidades estruturais do contacto linguístico, mas também os desafios pedagógicos enfrentados na consolidação de uma competência linguística eficaz em língua portuguesa.

A interferência lexical manifesta-se quando os alunos incorporam vocábulos da sua LM na língua de ensino e aprendizagem, geralmente como resultado do desconhecimento ou do domínio insuficiente da língua-alvo. Este fenómeno revela-se particularmente relevante no processo de aquisição do português como L2 na Guiné-Bissau, onde o CG, enquanto língua veicular, influencia substancialmente o repertório lexical dos alunos.

Importa destacar que o conhecimento lexical constitui um dos pilares fundamentais da aprendizagem de qualquer idioma, pois é através do léxico que os estudantes desenvolvem a capacidade de se expressar com clareza, precisão e adequação ao contexto comunicativo. Assim, quanto mais amplo e diversificado for o vocabulário do aluno, maior será a sua competência comunicativa.

Um professor de português L2, ainda que não seja falante da LM dos seus alunos, deve possuir uma formação sólida que inclua conhecimentos básicos sobre os aspectos fonológicos, lexicais e sintáticos da LM dos estudantes. Tal conhecimento é crucial para que o docente seja capaz de identificar, interpretar e intervir pedagogicamente nos casos de interferência linguística, propondo estratégias adequadas que favoreçam a superação dos obstáculos na aprendizagem. Assim, ao reconhecer os pontos de contato e de divergência entre a L1 e a L2, o professor estará mais apto a atuar de forma eficaz no desenvolvimento da competência linguística dos seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais consciente, reflexiva e contextualizada.

No que se refere à interferência morfológica, esta manifesta-se na alteração das regras gramaticais da língua-alvo, sendo particularmente evidente nas áreas da flexão verbal e da concordância de género e número. Este tipo de interferência ocorre quando os estudantes transferem estruturas da sua LM para a língua em aprendizagem, o que resulta em construções linguísticas que não respeitam as normas do PE. A título de exemplo, observe-se o enunciado: “Nós não tem aulas de português hoje”, em substituição da forma normativa “*Nós não temos aulas de português hoje*”. Tal construção revela uma inadequada flexão verbal da forma “tem”, que deveria concordar com o sujeito na primeira pessoa do plural (“nós”), “temos”. Este desvio morfossintático reflete a influência direta do CG, cuja forma equivalente seria: “Anôs nô ka tene aulas di português aos”.

O fenómeno da concordância (nominal e verbal) é particularmente recorrente no discurso de alunos Bissau-guineenses que ingressam no ensino secundário sem um domínio adequado da morfossintaxe do português, em grande parte devido à exposição limitada e descontínua à língua, quer no contexto escolar quer nas interações diárias. A situação é agravada pela escassez de materiais didáticos adaptados ao ensino do português como L2, bem como pela insuficiente formação dos docentes no que diz respeito às especificidades do ensino de línguas em contextos multilingues.

Neste cenário, a interferência morfológica não deve ser encarada apenas como erro, mas como indicador das estratégias de aprendizagem e dos desafios enfrentados pelos alunos no processo de aquisição linguística, exigindo, por parte dos professores, abordagens didáticas diferenciadas e cultural e linguisticamente sensíveis.

À luz dos conceitos de interferência linguística previamente discutidos, importa sublinhar uma das diferenças estruturais mais marcantes entre o CG e o PE: a invariabilidade da forma verbal no CG, independentemente da pessoa ou número. Este fenómeno contrasta com o funcionamento do sistema verbal do PE, no qual o verbo é flexionado para concordar com o sujeito em número e pessoa gramatical, obedecendo às regras de CV previstas na gramática normativa.

**Tabela 1: Quadro comparativo da conjugação verbal em português e no CG**

Características	CG	PE
CV	Forma única	Número e pessoa
1)	“Nta papia alentejanu”	“Eu falo alentejano”
2)	“Nô ta papia alentejanu”	“Nós falamos alentejano”

**Fonte:** Elaboração própria

Essa discrepância estrutural é uma fonte recorrente de interferência na aprendizagem do PE como L2 por parte dos alunos Bissau-guineenses, uma vez que a ausência de flexão verbal no CG leva, muitas vezes, à produção de enunciados que desrespeitam as exigências morfossintáticas do PE.

A título de exemplo, considerem-se os seguintes enunciados:

- 3) CG: N’ta kumé pon → PE: Eu como pão
- 4) CG: Bu ta kumé pon → PE: Tu comes pão
- 5) CG: I ta kumé pon → PE: Ele/ela come pão

Como se observa, a forma verbal “kumé” mantém-se invariável no CG, enquanto no PE sofre alteração de acordo com a pessoa gramatical do sujeito (“como”, “comes”, “come”). A não correspondência entre os sistemas de conjugação pode dificultar o processo de aprendizagem e levar a interferências persistentes na produção oral e escrita dos estudantes, sobretudo em contextos escolares onde o contato com o PE é limitado.

O crioulo, enquanto língua local, tem vindo a afirmar-se como o meio predominante de comunicação oral entre os alunos Bissau-guineenses. Contudo, o português ocupa o estatuto de LO e é o idioma utilizado no ensino no sistema educativo nacional. Conforme reconhece Lado (1957, p. 2), “o domínio da LM constitui um fator facilitador na aprendizagem de uma L2, bem como da cultura a ela associada.”

Os alunos do ensino secundário da Guiné-Bissau, ao adquirirem o português como L2 e LE, recorrem frequentemente à sua língua veicular ou LM como suporte para estabelecer paralelismos com a estrutura gramatical da língua-alvo. Tal prática visa facilitar a compreensão e o uso do português, funcionando a L1 como um ponto de partida no processo de aquisição da L2.

Este fenómeno enquadra-se no quadro da transferência linguística, que, segundo

Sousa (2002), citado por Rocha & Robles (2017, p. 652), pode assumir duas tipologias distintas: transferência positiva e transferência negativa. A transferência positiva ocorre quando há semelhanças estruturais entre a L1 e a L2, permitindo ao aprendente aplicar os seus conhecimentos prévios de forma eficaz, favorecendo, assim, o desenvolvimento da competência linguística na nova língua. Já a transferência negativa verifica-se quando o aprendente transpõe inadequadamente padrões ou regras da L1 para a L2, originando desvios linguísticos que comprometem a correção gramatical e o uso adequado da língua-alvo.

#### **4. Género textual dissertativo-argumentativo**

No que respeita o género textual dissertativo-argumentativo, importa salientar que a língua pode manifestar-se tanto na modalidade oral quanto na escrita, embora seja a língua falada que constitui a base do sistema linguístico e exerça influência significativa sobre os processos de aprendizagem. A oralidade, como forma primária de aquisição da linguagem, serve de suporte cognitivo e linguístico para o desenvolvimento de competências discursivas mais complexas, como a produção escrita.

Segundo Marcuschi (2008, p. 147), embora o estudo dos géneros textuais não seja um campo recente, ganhou especial relevo nas últimas décadas, particularmente no quadro das investigações em linguística textual. O autor destaca que a atenção atribuída aos géneros não emergiu unicamente nas últimas décadas do século XX, mas decorre de uma tradição mais ampla de análise das práticas discursivas em contextos sociais específicos.

Na perspetiva da linguística textual, o texto é concebido como a unidade fundamental de interação comunicativa entre sujeitos, e não uma simples sequência de frases gramaticalmente corretas. Esta conceção é reforçada por Kress (2003; 2010), ao propor que o texto pode ser comparado a um tecido composto por múltiplos fios semióticos, os quais operam em articulação para produzir significados diversos. Tal abordagem reconhece a natureza multimodal do texto e o seu enraizamento em práticas socioculturais concretas.

O discurso dissertativo-argumentativo, por sua vez, caracteriza-se pela defesa de um ponto de vista sustentado por argumentos lógicos e organizados, visando convencer o interlocutor ou leitor. Trata-se de um género que exige do produtor textual não apenas o domínio da norma linguística, mas também a capacidade de organizar ideias, articular raciocínios e mobilizar estratégias discursivas persuasivas, competências essas centrais para o desenvolvimento da literacia académica.

Fiorin (2015, p. 116) refere que os argumentos são definidos como "razões que visam persuadir o outro quanto à justiça, à moralidade ou à vantagem de uma determinada tese". No domínio do ensino da língua portuguesa como L2 ou LE, a produção de textos escritos,

particularmente no género dissertativo-argumentativo, constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos alunos Bissau-guineenses, tanto no ensino básico geral quanto no ensino secundário.

Essa modalidade textual desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem da língua, uma vez que proporciona ao aluno a oportunidade de pensar criticamente, analisar diferentes perspetivas e defender o seu ponto de vista relativamente a temas relevantes da actualidade. Simultaneamente, favorece o desenvolvimento de competências como a leitura crítica, a organização discursiva, a articulação argumentativa e a comunicação eficaz numa língua não materna, como é o caso do português para a maioria dos estudantes na Guiné-Bissau.

Neste contexto, o trabalho com o género dissertativo-argumentativo nas aulas de português L2 ou LE reveste-se de especial importância. Tal prática permite que o aluno estruture as suas ideias de forma coerente e coesa, fundamentando-as com argumentos lógicos e pertinentes para sustentar a sua posição face ao tema proposto. Além disso, esse exercício contribui de forma significativa para o aperfeiçoamento das competências de expressão escrita, bem como para o enriquecimento lexical e a maior precisão do raciocínio linguístico-discursivo, aspectos fundamentais para o sucesso académico em língua portuguesa.

Bhatia (1993, pp. 17–22) propõe que a análise dos géneros textuais deve considerar três abordagens fundamentais: a orientação linguística, a orientação textual e a orientação psicolinguística. No presente estudo, optou-se por privilegiar a abordagem linguística, centrada na identificação e descrição dos elementos específicos do género, tais como os aspectos gramaticais, lexicais, discursivos e vocabulares que o caracterizam.

A escolha desta abordagem justifica-se, entre outros motivos, pelo interesse em compreender a estrutura interna do género dissertativo-argumentativo enquanto ferramenta de expressão e organização do pensamento em língua portuguesa, no contexto da Guiné-Bissau. Schneuwly (2004, p. 116) salienta que a seleção de um género textual não é arbitrária nem estática, pois depende de múltiplos fatores, incluindo os objetivos comunicativos, as necessidades temáticas, as condições de enunciação, os perfis dos falantes e a intenção discursiva do autor.

Assim, a redação do presente estudo orienta-se por uma estrutura discursiva definida, sustentada na pertinência temática, no rigor da organização textual e no uso cuidado da língua

de ensino e aprendizagem. A escolha do género dissertativo-argumentativo justifica-se, neste quadro, pela sua adequação aos objetivos da investigação, que visa analisar possíveis ocorrências de influência e/ou interferência do CG no português enquanto L2, tal como se manifestam na produção escrita de alunos do ensino secundário participantes no estudo.

## **5. A concordância verbal em língua portuguesa**

Antes de avançar no desenvolvimento da presente temática, torna-se necessário compreender, de forma sucinta, a origem histórica da língua portuguesa, bem como os conceitos fundamentais de concordância e verbo, que serão abordados nas seções seguintes.

A língua portuguesa tem origem nos dialetos românicos falados na Península Ibérica durante a Antiguidade Tardia e a Idade Média, resultando da evolução do latim vulgar, isto é, o latim falado pelas classes populares do Império Romano. Entre os dialetos que influenciaram a formação do português destacam-se o galego-português e, de forma mais ampla, outros sistemas linguísticos da região, como o castelhano, o provençal, o romano, o italiano e o francês (Silva, 2023, pp.1-2; Castro, 2006). Essas línguas, denominadas românicas ou neolatinas, derivam do latim vulgar, idioma amplamente difundido pelas camadas populares do Lácio, região que compreendia a antiga capital do Império, Roma, a partir do século III a.C. Por sua vez, o latim vulgar teve origem no itálico, ramo da família linguística indo-europeia, à qual pertencem diversas outras línguas modernas. Assim, o português insere-se no conjunto das chamadas línguas novilatinas, juntamente com o galego, o espanhol, o francês, o italiano e o romeno, que se consolidaram a partir da desagregação do latim nas diferentes regiões do antigo império romano. Como evidencia Pinto (2000, p. 82), o português é falado em Portugal, o galego na Galiza, o espanhol em Espanha, o francês em França, o italiano na Itália e o romeno na Roménia, o que demonstra a difusão geográfica e a continuidade histórica das línguas românicas no espaço europeu.

No que respeita ao significado do verbo, Ilari & Basso (2006, p. 112) esclarecem que o termo deriva do latim *verbum*, que significa “palavra”. No entanto, no âmbito da gramática da língua portuguesa, o verbo assume uma função muito mais complexa e central: trata-se da classe gramatical com maior número de formas flexionadas, evidenciando a sua relevância estrutural e funcional no enunciado.

Com base nessa perspetiva, Cunha & Cintra (2005, p. 377) definem o verbo como uma palavra variável que exprime um facto situado no tempo, associando-lhe, portanto, um conteúdo semântico e uma marcação temporal indispensáveis à construção do sentido. Os verbos integram uma classe aberta de palavras, na medida em que continuamente se incorporam novos itens lexicais, os quais expressam eventos, estados, ações ou processos localizados no espaço e no tempo.

Para Maria Barrenechea (1983), citada por Castilho (2010, p. 396), o verbo caracteriza-se por ser uma palavra obrigatoriamente nuclear no predicado, com propriedades semânticas específicas, regime próprio e traços gramaticais particulares. De forma complementar, Matoso (2003, p. 11) salienta que o verbo constitui o eixo estrutural da frase, uma vez que dele dependem os restantes elementos da oração. A ausência do verbo pode comprometer o sentido da frase ou impedir a formulação de uma ideia completa.

Do ponto de vista morfológico, o verbo é uma classe flexionada, variando em modo, tempo, voz, pessoa e número, por meio do processo denominado flexão verbal. Esta corresponde às diferentes formas que um mesmo verbo pode assumir, consoante os traços gramaticais que lhe são atribuídos no enunciado.

Com base nestas considerações, é possível afirmar que o verbo constitui o núcleo central da oração, organizando a estrutura frásica em torno de si. Quanto à classificação morfológica, os verbos podem ser classificados, segundo Cunha & Cintra (2005, p. 384), em regulares, irregulares, defetivos e abundantes, de acordo com o seu comportamento flexional.

No PE, as formas verbais são constituídas por três componentes principais: o radical, a vogal temática e os morfemas de tempo, modo, número e pessoa. O radical e a vogal temática formam o chamado tema verbal. A vogal temática, por sua vez, identifica a conjugação verbal, herdada do morfema do infinitivo, como se observa, por exemplo, em [-a-] para “lutar” (1.<sup>a</sup> conjugação), [-e-] para “escrever” (2.<sup>a</sup> conjugação) e [-i-] para “corrigir” (3.<sup>a</sup> conjugação). A conjugação verbal corresponde, portanto, à variação das desinências verbais. As desinências são morfemas que indicam as flexões verbais e subdividem-se em duas categorias principais:

1. Desinências modo-temporais, que exprimem modo e tempo verbal, como por exemplo:

- [ -va ] em “falava” (pretérito imperfeito do indicativo);
- [ -ria ] em “falaria” (futuro do pretérito do indicativo);

[-sse] em “falasse” (pretérito imperfeito do conjuntivo).

2. Desinências número-pessoais, que indicam a pessoa gramatical e o número (singular ou plural), como:

- [-o] para a 1.<sup>a</sup> pessoa do singular (**eu falo**);
- [-s] para a 2.<sup>a</sup> pessoa do singular (**tu falas**);
- [-mos] para a 1.<sup>a</sup> pessoa do plural (**nós falamos**).

Estas distinções morfossintáticas são essenciais não apenas para a análise gramatical descritiva, mas também para o ensino da língua portuguesa como L2 e LE, sobretudo em contextos multilingues como o da Guiné-Bissau, onde a consciência e o domínio das flexões verbais representam um desafio recorrente para os estudantes.

O modo verbal pode ser definido como a categoria gramatical que expressa as diferentes formas de relação entre o falante e o conteúdo enunciado, refletindo a atitude do sujeito face ao evento ou estado referido pelo verbo. Em língua portuguesa, os modos verbais constituem um elemento essencial da flexão verbal, permitindo ao falante indicar se enuncia um facto como real, hipotético, desejado, possível ou prescrito.

Cunha & Cintra (2005, p. 378) e Fonseca & Marçalo (2010, p. 57), a flexão verbal em português comprehende três modos verbais finitos — o indicativo, o conjuntivo e o imperativo —, cada um deles expressando diferentes posturas enunciativas:

- O indicativo é utilizado para enunciar factos considerados certos, objetivos ou comprováveis;
- O conjuntivo expressa hipóteses, desejos, dúvidas ou possibilidades;
- O imperativo é utilizado para formular ordens, pedidos, conselhos ou instruções.

Além destas formas finitas, identificam-se três formas verbais não finitas: o infinitivo (nas variantes pessoal e impessoal), o gerúndio e o particípio passado. Estas formas não se conjugam em todas as pessoas e não indicam diretamente o tempo verbal, sendo frequentemente utilizadas em construções perifrásicas, orações subordinadas e locuções verbais.

No que diz respeito à categoria “tempo”, o PE considera três tempos naturais: o presente, o pretérito e o futuro, os quais situam o evento relativamente ao momento da enunciação:

- O presente indica um facto que ocorre no momento da fala ou que se repete com habitualidade;
- O pretérito designa um acontecimento anterior ao momento da enunciação;
- O futuro refere-se a um evento posterior à fala (Cunha & Cintra, 2005).

Esta categorização é fundamental para o domínio da conjugação verbal em português, sendo particularmente relevante no ensino da língua como L2 ou LE, dado que permitem aos estudantes expressar diferentes relações temporais, modais e pragmáticas, ajustando o uso da língua aos contextos comunicativos reais.

No âmbito da sintaxe do português, a CV designa o mecanismo morfossintático que regula a relação de dependência formal entre o verbo finito e o sujeito, exigindo que o verbo se flexione em consonância os traços de pessoa e número do constituinte sujeito. Conforme definem Cunha & Cintra (2005, p. 494), trata-se de uma verdadeira “relação de solidariedade” entre ambos os termos: o verbo adapta a sua forma flexional às características gramaticais do sujeito expresso ou subentendido.

É importante distinguir o fenómeno da concordância nominal, na qual podem intervir os traços de género e número entre determinantes, nomes, pronomes e adjetivos. Nem todas as classes variam em todos os traços: pronomes, artigos, numerais e muitos adjetivos flexionam em número (e frequentemente em género), ao passo que advérbios, preposições, conjunções e interjeições são, em regra, invariáveis. Assim, quando nos centramos na CV, o domínio relevante restringe-se a pessoa e número; o género não intervém.

No PE, a CV manifesta-se nos morfemas flexionais do verbo, que codificam a pessoa grammatical (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>) e o número (singular/plural) do sujeito: eu **canto**, tu **cantas**, eles **cantam**. Em construções de sujeito posposto, sujeito oracional ou sujeito nulo, a flexão verbal continua a funcionar como índice morfológico que identifica o sujeito, desempenhando papel estruturante na interpretação sintática.

Deste modo, o sujeito exerce função de controlo sobre a forma verbal, determinando a escolha de desinências adequadas dentro do paradigma de conjugação. A observância destas

regras é central na redação académica e no ensino do português como L2/LE, sobretudo em contextos multilingues como o guineense, onde interferências interlíngüísticas podem comprometer a estabilidade da concordância.

De acordo com as principais gramáticas de referência, nomeadamente os estudos de Cunha & Cintra (2005, 2008), Maria Helena Mira Mateus (1989, 2003), para o PE e Rocha Lima (2008, 2011) e Bechara (2003, 2009), para o PB, a CV constitui uma regra fundamental para a estruturação sintática correta da frase. Estas obras evidenciam que o fenómeno da CV, embora regulado por normas relativamente estáveis, comporta exceções e variações que têm sido objeto de reflexão teórica.

Bechara (2003, p. 543) refere que a concordância consiste na adaptação das palavras aos traços de género, número e pessoa de termos específicos dentro da oração, assegurando a harmonia formal entre os constituintes frásicos. Esta definição remete para a natureza morfossintática do fenómeno na estrutura da língua portuguesa. Assim, o ensino da gramática normativa deve orientar-se pelas regras do modelo-padrão, garantindo que a produção textual — sobretudo em contextos académicos — se alinhe com a variante urbana culta de maior prestígio, reconhecida institucionalmente.

Na mesma linha, Moreira & Pimenta (2017, p. 218) caracterizam a concordância como um processo gramatical regido por regras sintáticas, no qual duas ou mais palavras compartilham traços flexionais de número, pessoa e, em alguns casos, género. Tal processo estabelece uma relação de dependência formal entre os termos, como, por exemplo, entre o sujeito e o verbo (CV) ou entre o substantivo e os seus modificadores (concordância nominal).

Desta forma, fica evidente que a concordância linguística representa uma variação sistemática das palavras umas em relação às outras dentro da frase, regulada pelas normas da gramática normativa e indispensável para a construção de enunciados linguísticos corretos e coerentes no âmbito do português padrão.

A gramática de Bechara (2009) admite a possibilidade de uso estilístico ou pragmático de formas verbais que não seguem a concordância esperada, sem que tal implique, necessariamente, erro gramatical. Por sua vez, Rocha Lima na *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2008), reconhece a existência de construções que, embora não se ajustem estritamente às regras normativas, ocorrem com frequência na língua falada. O principal ponto de divergência entre os estudiosos Rocha Lima e Evanildo Bechara reside na forma como

ambos classificam os casos em que a CV não segue o padrão prescrito pela gramática normativa. Rocha Lima (2008) argumenta que tais casos devem ser entendidos como "irregularidades", ou seja, exceções dentro de um sistema linguístico regulado por normas fixas e uniformes. Esta perspetiva inscreve-se numa visão essencialmente prescritiva da gramática, na qual a ocorrência de desvios à norma representa um afastamento do modelo linguístico ideal. Por outro lado, Bechara (2009) interpreta essas ocorrências como "casos de discordância", defendendo que a língua natural nem sempre se comporta de modo inteiramente regular, podendo apresentar variações motivadas por fatores sintáticos, estilísticos ou pragmáticos. Para o autor, essas construções não devem ser classificadas como erros, mas como manifestações legítimas da dinâmica linguística, que refletem a complexidade e a flexibilidade do uso real da língua. Assim, a diferença terminológica entre "irregularidade" e "discordância" revela perspetivas distintas sobre o funcionamento da língua: uma mais normativa, outra mais descritiva e funcional.

Estas abordagens demonstram que, embora a regra geral da CV — ou seja, a concordância do verbo com o sujeito em número e pessoa — seja amplamente prescrita pela tradição gramatical normativa, o uso efetivo da língua comporta flutuações, quer por motivos estilísticos, quer por interferências da oralidade ou da variação dialetal. Tais questões adquirem especial relevância no ensino do português como L2, em contextos multilingues como o da Guiné-Bissau, onde a consolidação da competência grammatical requer atenção às normas e às suas exceções.

Por sua vez, Mira Mateus et al. (1989, p. 157) defende que a língua portuguesa apresenta, na sua estrutura canónica, a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO), sendo caracterizada por uma concordância obrigatória entre o sujeito e o verbo em número e pessoa. Esta característica estruturante da sintaxe do português europeu permite distinguir duas formas interdependentes de concordância: a concordância de sujeito e a concordância de pessoa, ambas regidas pelas normas da gramática normativa.

A concordância de sujeito refere-se à adequação do verbo ao número do sujeito, distinguindo-se entre o singular e o plural. Já a concordância de pessoa diz respeito à flexão verbal de acordo com a pessoa grammatical do sujeito — primeira, segunda ou terceira pessoa, tanto no singular quanto no plural. Essas duas formas de concordância operam de forma articulada, garantindo a coesão e a correção da estrutura frásica no português padrão.

Raposo (2020) defende que a CV resulta da partilha de traços gramaticais — nomeadamente pessoa e número — entre o verbo e o sintagma nominal sujeito. Essas categorias assumem dois valores para o número (singular e plural) e três para a pessoa gramatical (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup>). O sujeito é, assim, identificado pelos traços morfossintáticos do núcleo do sintagma nominal, os quais determinam a forma verbal adequada. Nessa perspetiva, é o verbo que se ajusta ao sujeito, e não o inverso, dado que a relação de concordância decorre da estrutura sintática hierárquica da frase, em que o sujeito ocupa uma posição de proeminência gramatical.

Raposo (2020) acrescenta ainda que a CV, enquanto processo morfossintático sistemático, constitui um dos mecanismos centrais de coerência interna da oração, sendo responsável pela marcação explícita das relações entre os constituintes da frase. A ausência ou inadequação dessa concordância pode, por isso, comprometer a interpretação semântica e a linearidade sintática do enunciado.

O Dicionário Terminológico para consulta em linha refere que a CV é um “Processo gramatical em que duas ou mais palavras partilham traços flexionais de pessoa, género ou número por se encontrarem numa determinada configuração sintáctica.” (<https://dt.dge.mec.pt>). A concordância grammatical manifesta-se obrigatoriamente em diversos contextos da estrutura frásica. Entre os mais relevantes encontram-se: a relação entre o sujeito e o verbo finito que o acompanha; a correspondência morfológica entre determinante e nome; a harmonia entre quantificador e nome; a concordância entre nome e adjetivo; a adequação entre sujeito e predicativo do sujeito, seja este de natureza nominal ou adjetival; a concordância entre o complemento direto e o respetivo predicativo, quando este tem valor adjetival; e, por fim, a concordância entre sujeito e particípio passado em construções de voz passiva.

## **5.1 Casos particulares da CV em língua portuguesa**

### **1. O sujeito é uma expressão partitiva**

Quando o sujeito é formado por uma expressão partitiva como “parte de” “uma porção de” “o grosso de” “o resto de” “metade de” e equivalente), seguida de um substantivo ou pronome pessoal plural, o verbo pode ser conjugado no singular ou no plural (Cunha & Cintra, 2005, p. 496).

a) Quando o sujeito for ligado por expressões como “não só …”, “mas também”, “ou tanto…quanto” no PE, se tais expressões não forem separadas por vírgulas, o verbo normalmente concordará no plural.

## **2. O sujeito é o pronome relativo “que”**

a) Quando o sujeito da oração é o pronome relativo “que”, o verbo deve concordar em número e pessoa com o seu antecedente.

b) De acordo com Cunha & Cintra (2005, p. 498), quando o antecedente do pronome relativo “que” é um demonstrativo funciona como predicativo ou aposto de pronome pessoal sujeito, o verbo pode: a) Concordar com o pronome pessoal sujeito, especialmente quando o antecedente é o demonstrativo (“o”, “a”, “os”, “as”);

c) O verbo pode ir para a terceira pessoa, concordando com o demonstrativo, caso não haja interesse em enfatizar a relação direta entre o predicativo e o sujeito (cf. Cunha & Cintra, 2005);

d) Quando o pronome relativo é antecedido pelas expressões “um dos”, “uma das” seguida de um substantivo, o verbo, do qual ele é sujeito, geralmente vai para a terceira pessoa do plural, podendo, mais raramente, ser conjugado na terceira pessoa do singular (Cunha & Cintra, 2005).

## **3. O sujeito é o pronome relativo “quem”**

a) Segundo Cunha & Cintra (2005, p. 499), o pronome relativo “quem” geralmente se constrói com o verbo na terceira pessoa do singular, isto é, a concordância se faz na terceira pessoa de singular;

b) Se o sujeito é um pronome interrogativo, demonstrativo ou indefinido plural, seguido de determinante ou demonstrativo (nós ou vós). Cunha & Cintra (2005, p. 500) destacam que, se o sujeito for formado por pronomes interrogativos (“quais”, “quantos”? ) demonstrativos (“estes”, “esses”, “aqueles”) ou indefinidos no plural (“alguns”, “muitos”, “poucos”, “quaisquer”, “vários”), seguido de uma expressão como “nós”, “vós”, “entre vós”, o verbo pode ser conjugado na terceira pessoa de plural ou concordar com o pronome pessoal. Se o interrogativo ou indefinido estiver no singular, o verbo também deverá permanecer no singular.

#### **4. O sujeito é indeterminado**

Cunha & Cintra (2005) referem que nas orações de sujeito indeterminado, o verbo deve ser conjugado na terceira pessoa do plural (p.501). Se a indeterminação do sujeito for indicada pelo pronome “se”, o verbo concordará exclusivamente com a terceira pessoa do singular (Cunha & Cintra, 2005, p. 501).

#### **5. Infinitivo sujeito**

Cunha & Cintra (2005, p. 507) afirmam que, quando o sujeito for constituído por dois ou mais verbos no infinitivo, o verbo deve permanecer na terceira pessoa de singular.

#### **6. Sujeito resumido por pronome indefinido**

Quando os sujeitos são resumidos por um pronome indefinido, (como “tudo”, “nada” ou “ninguém”), o verbo permanece no singular, em concordância como esse pronome (Cunha & Cintra, 2005, p. 507).

### **5.2 Tipos de sujeito relevantes para o estudo empírico**

Autores como Rocha Lima (2011), Cunha e Cintra (2008), Bechara (2009), entre outros, identificam duas regras específicas relativas ao fenômeno da CV no PE. A primeira estabelece que, quando o sujeito é simples, ou seja, possui um único núcleo, o verbo deve concordar com ele em número (singular ou plural) e pessoa gramatical (primeira, segunda ou terceira). A segunda regra aplica-se ao sujeito composto, formado por dois ou mais núcleos coordenados; neste caso, o verbo deve ser flexionado no plural, a fim de refletir a multiplicidade de núcleos e manter a concordância sintática adequada.

#### **1. Sujeito simples**

Segundo Bechara, (2009, p. 554) se o sujeito for simples, o verbo concordará com ele em pessoa e número. Do mesmo modo, conforme evidenciado por Cunha & Cintra (2005, p. 494), o verbo concorda em número e pessoa, seja eu explícito ou subentendido.

#### **2. Sujeito composto**

Se o sujeito for composto, a concordância faz-se com as seguintes regras:

- a) Se um dos sujeitos estiver na primeira pessoa, o verbo será conjugado na primeira pessoa do plural (Cunha & Cintra, 2005, p. 494);
- b) Se não houver sujeito da primeira pessoa, mas existir um na segunda pessoa, o verbo concordará com essa forma;
- c) Se os sujeitos forem exclusivamente da terceira pessoa, o verbo será conjugado na terceira pessoa do plural;
- d) No caso de sujeito composto posposto ao verbo, a concordância se dá no plural; e
- e) Já no caso de orações sem sujeito, o verbo concorda com o predicativo do sujeito.

## **6. A concordância verbal em crioulo guineense**

O CG pode ser caracterizado como uma língua de tradição oral, utilizada predominantemente como meio de comunicação quotidiano, cuja origem se encontra na interferência entre as línguas africanas locais e o PE introduzido pelos colonizadores a partir de 1446, aquando dos primeiros contactos. Este crioulo terá emergido como uma ramificação do Crioulo da Alta Guiné, integrando variantes como o cabo-verdiano, o guineense e o crioulo de Casamansa, falado no sul do Senegal (Hagemeijer & Alexandre, 2010, p. 2).

Segundo Embaló (2008, p. 101), trata-se de uma língua veicular e símbolo de unidade nacional, cujo léxico provém maioritariamente do PE, embora integre também elementos das línguas autóctones. Tal como assinalam Kihm (1994), Wilson (1962) e Scantamburlo (1999), o CG apresenta uma estrutura sintática sujeito-verbo-objeto (SVO) e não possui morfologia flexional. As informações gramaticais relativas à pessoa e ao número são veiculadas exclusivamente pela presença explícita do sujeito, enquanto os traços de tempo, modo e aspetto se exprimem por meio de marcadores pré-verbais e, frequentemente, por um morfema pós-verbal indicativo do tempo verbal. Tal estrutura pode ser ilustrada pela seguinte enunciação:

8) “*Ami na bai dja pa Guiné-Bissau*”.

Nesta construção é possível identificar diferentes constituintes sintáticos que ilustram o funcionamento morfossintático do CG. O elemento “Ami” corresponde ao pronome pessoal sujeito da primeira pessoa do singular (“eu”), ao passo que “na” constitui um morfema livre pré-verbal que codifica tempo e aspetto da ação anunciada. O verbo principal “bai”, lexicalmente associado à ideia de deslocação, corresponde ao verbo “ir” no PE. De seguida, “dja” atua como morfema pós-verbal de aspetto perfetivo

assinalando que a ação está terminada. Finalmente, “pa Guiné-Bissau” desempenha a função de complemento locativo, especificando o destino da deslocação.

No CG, os verbos não se flexionam morfologicamente como no PE. Em lugar da flexão verbal típica das línguas românicas, o sistema verbal do crioulo baseia-se na utilização de morfemas livres e invariáveis, posicionados antes (pré-verbais) ou depois (pós-verbais) do verbo principal, para indicar tempo, modo e aspetto. Cardoso et al. (2015, p. 673) destacam que, nos crioulos de base lexical portuguesa — especialmente os da Alta Guiné, que incluem o CG — a marcação de tempo, modo e aspetto realiza-se por morfemas isolados antepostos ao verbo, em contraste com a flexão verbal do português europeu. Essa estrutura pode ser identificada na tradução da oração apresentada para o português: “*Eu já fui para a Guiné-Bissau*”. Complementando essa análise, Scantamburlo (1999, p. 37) observa que, dada a ausência de flexão verbal interna, é frequente o recurso a prefixos e sufixos — ou, mais precisamente, morfemas segmentáveis — para expressar valores temporais e aspetuais.

**Tabela 2: Quadro de conjugação do verbo “comer” no CG e no PE**

Modo presente do indicativo		
Pessoa gramatical	CG	PE
1. <sup>a</sup> sing	Ami na kumé	como
2. <sup>a</sup> sing	Abô bu na kumé	comes
3. <sup>a</sup> sing	El i na kumé	come
1. <sup>a</sup> pl	Anôs nô na kumé	comemos
2. <sup>a</sup> pl	Abôs bô na kumé	comeis
3. <sup>a</sup> pl	Elis e na kumé	comem

**Fonte:** Elaboração própria

No CG, os verbos apresentam, em diferentes tempos verbais, marcas específicas para a terceira pessoa do singular e do plural: a vogal “i”, para o singular, e “é”, para o plural. Estes elementos funcionam como marcadores de CV, ainda que não remetam explicitamente a referentes definidos, podendo, por isso, ser classificados como indeterminadores.

No entanto, a marcação do sujeito no CG é realizada através de pronomes pessoais pré-verbais, cuja presença é obrigatória para a codificação das informações de pessoa e número. Diferentemente do PE, em que o uso do pronome sujeito é geralmente facultativo, no CG ele constitui elemento estrutural essencial à identificação do agente verbal. Essa obrigatoriedade revela um traço tipológico distintivo do CG, cuja organização grammatical depende menos da

flexão verbal e privilegia a linearização explícita dos constituintes, que desempenha um papel central na identificação do agente da ação verbal. Ao contrário do que se verifica no PE, em que o uso do pronome sujeito é, por norma, facultativo, no CG este é de uso obrigatório, uma vez que é através dele que se codificam as informações de pessoa e número. Os exemplos abaixo ilustram o funcionamento dos marcadores verbais no CG:

9) I kumé pon (CG) → Tradução para o PE: Ele come pão

10) E bibi yagu (CG) → Tradução para o PE: Eles bebem água

Nestes exemplos, observa-se que os elementos “I” (3.<sup>a</sup> pessoa do singular) e “É” (3.<sup>a</sup> pessoa do plural) atuam como marcadores verbais, funcionando como indicadores gramaticais da pessoa verbal. No entanto, tais elementos não identificam de forma inequívoca o referente do sujeito, o qual deve ser inferido a partir do contexto ou explicitado por um pronome pré-verbal.

Este padrão evidencia uma característica central da estrutura sintática do CG: a marcação de pessoa e número realiza-se através do sujeito explícito e do uso obrigatório de pronomes pessoais pré-verbais, ao contrário do que ocorre no PE, em que o sujeito pode, frequentemente, ser omitido, devido à riqueza flexional do verbo.

Em relação aos pronomes pessoais no CG e no PE, Intumbo (2007), classifica-os em sujeitos enfáticos e não enfáticos, bem como em objetos direto, indireto e preposicional. Segundo Kihm (1994), citado por Intumbo (2007, p. 49), ambos os tipos podem exercer a função sintática de sujeito, mas apenas os pronomes não enfáticos desempenham funções de objeto direto ou indireto.

**Tabela 3: Quadro de pronomes pessoais no CG e no PE**

Enfáticos Sujeito		Não - Enfáticos					
		Sujeito	Objeto direto e indireto			Objeto preposicional	
Singular	CG	PE	CG	CG	PE	CG	PE
	Ami	Eu	ŋ	ŋ	Me	Mi	Mim
	Abô	Tu	Bu	U	Te	Bô	Te
	El	Ele	I	L	O, a, lhe	El	Ele
Plural	Anôs	Nós	Nô	Nu	Nos	Nôs	Nós
	Abôs	Vós	Bô	Bôs	Vos	Bôs	Vós
	Elis	Eles	E	Elis	Os, as, lhes	Elis	Eles

**Fonte: Adaptado a partir de Intumbo (2007)**

**Tabela 4: Comparação entre a conjugação verbal em PE e no CG**

<b>Modo indicativo</b>				
<b>Presente</b>	<b>Pretérito Perfeito</b>	<b>Pretérito imperfeito</b>	<b>Futuro</b>	<b>Pretérito mais-que-perfeito</b>
Eu como	Comi	Comia	Comerei	Comera
Tu comes	Comeste	Comias	Comerás	Comeras
Ele /a come	Comeu	Comia	Comerá	Comera
Nós comemos	Comemos	Comíamos	Comeremos	Comêramos
Vós comeis	Comestes	Comíeis	Comereis	Comêreis
Eles /as comem	Comeram	Comiam	Comerão	Comeram
Ami n'ta kumé	Ami n'kumé Abô kumé El i ta kumé Anôs nô ta kumé Abôs bô ta kumé Elis e ta kumé	Ami na kumé ba	Ami na bin kumé	Ami n' kumé ba dja
Abô n'ta kumé		Abô bu na kumé ba	Abô bu na bin kumé	Abô bu kumé ba dja
El i ta kumé		El i na kumé ba	El i na bin kumé	El i kume ba dja
Anôs nô ta kumé		Anôs nô na kumé ba	Anôs nô na bin kumé	Anôs nô kumé ba dja
Abôs bô ta kumé		Abôs bô na kumé ba	Abôs bô na bin kumé	Abôs bô kumé ba dja
Elis e ta kumé		Elis e na kumé ba	Elis e na bin kumé	Elis e kumé ba dja

**Fonte:** Elaboração própria

Conforme Intumbo (2007), o CG apresenta duas tipologias de sujeitos pronominais: enfáticos e não enfáticos. Essa distinção revela que os sujeitos enfáticos são utilizados para reforçar ou enfatizar o referente, enquanto os não enfáticos são essenciais na codificação dos objetos gramaticais.

No que diz respeito ao PE, Intumbo (2007, p. 49) afirma que os pronomes pessoais se dividem em retos e oblíquos, sendo utilizados para indicar a pessoa e o número do sujeito por meio da flexão verbal. Na mesma linha, com base em Mira Mateus et al. (2003), o autor mostra que os pronomes não reflexos se classificam em tónicos e átonos, subdividindo-se em pessoais de objeto direto e indireto. Esta estrutura reafirma a orientação do CG como uma língua que, apesar de partilhar algum léxico com o PE, segue regras morfossintáticas próprias, com destaque para a obrigatoriedade da marcação explícita do sujeito e a ausência de flexão verbal rica, sendo compensada por elementos pré-verbais e pós-verbais com valor gramatical.

Enquanto professor de língua portuguesa e falante nativo do CG, admitimos que o uso das partículas “na”, “ba” e “dja”, em construções frásicas como (a) *na kumé*, (b) *n'kumé ba* e (c) *n'kumé dja*, vise assinalar categorias gramaticais associadas ao tempo, modo e aspetto verbal. Tais partículas funcionam como marcadores gramaticais livres, cuja colocação antes

ou depois do verbo permite indicar, de forma sistemática, as diferentes nuances temporais e aspectuais das ações expressas. Neste enquadramento, a partícula “na” é frequentemente utilizada para denotar o modo indicativo no presente, correspondendo, em língua portuguesa, ao presente do indicativo (*na kumé* → “está a comer” ou “come”). A partícula “ba” expressa movimento direcional ou ação completada no passado com ênfase no deslocamento (*n'kumé ba* → “fui comer” ou “comi e fui”), enquanto “dja” marca um aspetto perfectivo, sinalizando uma ação já concluída no tempo (*n'kumé dja* → “já comi”).

Estas partículas substituem, no CG, as flexões verbais complexas típicas do PE, permitindo uma organização temporal e aspectual do enunciado por meio de elementos posicionais. Tal estrutura evidencia a natureza analítica da língua, em contraste com a morfologia sintética do português, e reforça a importância do domínio desses elementos para a compreensão e ensino eficaz do português como L2 no contexto guineense.

## CAPÍTULO III

### 1. Metodologia da investigação

Este capítulo apresenta a metodologia da investigação, a caracterização da amostra e as técnicas de recolha de dados adotadas no presente estudo. Conforme assinala Coutinho (2021, p. 24), a metodologia tem como finalidade “velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcances, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação”. Nesta perspetiva, Gerhardt e Silveira (2009, p. 13) sublinham que a metodologia transcende a mera descrição de procedimentos, uma vez que envolve a definição da abordagem teórica a ser adotada pelo investigador para a análise do seu objeto de estudo. Com efeito, para a concretização da presente investigação, intitulada “Influência do CG no ensino do português L2: a concordância verbal”, recorreu-se, numa primeira fase, à pesquisa bibliográfica, com o propósito de reunir, sistematizar e articular os contributos teóricos de diversos autores. Conforme referem Raupp e Beuren (2006) e Gil (2008), a pesquisa bibliográfica compreende o levantamento e análise de publicações já disponíveis sobre o tema em estudo, incluindo livros, artigos científicos, teses e dissertações.

No que respeita ao modo de abordagem, este estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, conforme defendido por Vilelas (2020). Segundo Cervo e Bervian (2022), citados por Silva (2014), a investigação qualitativa não se orienta pela quantificação, nem recorre a medições ou técnicas estatísticas. O seu foco centra-se na compreensão da realidade a partir de dados descriptivos e interpretativos, procurando apreender a complexidade de um fenômeno com base nas percepções, experiências e significados atribuídos pelos diferentes atores sociais envolvidos. Esta abordagem revela-se, assim, particularmente adequada ao estudo da influência do CG na CV em português L2, uma vez que permite analisar as interferências linguísticas com uma perspetiva contextualizada, interpretativa e centrada no discurso dos falantes.

No que respeita os procedimentos técnicos, a presente investigação configura-se como um estudo de caso de carácter exploratório. Nesta perspetiva, entende-se o estudo de caso como uma forma de investigação aprofundada de um fenômeno específico, analisado no seu contexto real, tal como definido por Marques (2021). Assim, optou-se por realizar o estudo no Liceu Regional Siaka Turé – Buba, localizado no sul da Guiné-Bissau, por se tratar de uma instituição inserida numa região marcada por elevada diversidade étnico-linguística. Este contexto sociolinguístico caracteriza-se pela predominância do português como L2, o que o

torna especialmente pertinente para a análise das interferências do CG na CV em português L2.

Segundo informações disponibilizadas pelo Diretor Geral, o Liceu Regional Siaka Turé – Buba foi fundado em 1 de janeiro de 1991. Atualmente, a instituição dispõe de oito salas de aula e acolhe cerca de 909 alunos, dos quais 537 são do sexo masculino e 372 do sexo feminino, oriundos das diferentes seções e setores que integram a região de Quinara. O corpo docente é constituído por 24 professores efetivos, e o Liceu funciona em três turnos distintos, de modo a garantir a cobertura das necessidades educativas da comunidade escolar local.

### **1.1 Descrição da técnica de recolha de dados**

Para a recolha dos dados que sustentam a presente dissertação, foi inicialmente estabelecido contacto telefónico com o Diretor Geral do Liceu Regional Siaka Turé – Buba, tendo este recomendado a formalização do pedido através de uma carta de autorização para a realização do estudo. Na referida correspondência, foram explicitados os objetivos da investigação, bem como o período previsto para a sua concretização, entre janeiro e fevereiro de 2025.

A investigação tem como epicentro a cidade de Buba, situada no sul da Guiné-Bissau, capital da região de Quinara, a aproximadamente 220 km da cidade de Bissau. O público-alvo é constituído por 250 alunos matriculados no curso complementar do ensino secundário, correspondente aos 10.<sup>º</sup>, 11.<sup>º</sup> e 12.<sup>º</sup> anos de escolaridade, distribuídos por diferentes agrupamentos do Liceu. Estes alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 39 anos, provêm de diversas origens geográficas e têm LM distintas, partilhando, contudo, o português como L2 e a frequência de um currículo escolar obrigatório.

A solicitação formal, apresentada pelo autor deste trabalho ao Diretor do Liceu Regional Siaka Turé - Buba, foi realizada em articulação com o coordenador da disciplina de Português, com o intuito de aplicar uma avaliação de carácter formativo a um total de dez turmas. O instrumento de recolha de dados consistiu num inquérito estruturado em duas partes, totalizando onze questões.

A primeira parte visava recolher informações de natureza sociodemográfica e sociolinguística, permitindo caracterizar o perfil linguístico dos participantes. A segunda parte solicitava a redação de um texto dissertativo-argumentativo, elaborado com base num dos

temas propostos, devendo o texto apresentar uma extensão mínima de 200 palavras e máxima de 250 palavras.

A análise dos 250 manuscritos produzidos pelos alunos dos três níveis do ensino secundário (10.<sup>º</sup>, 11.<sup>º</sup> e 12.<sup>º</sup> anos) revelou algumas dificuldades inesperadas. Estas dificuldades relacionaram-se, sobretudo, com aspectos de natureza gráfica, como a legibilidade da caligrafia e a correta colocação dos acentos. Tratando-se de textos manuscritos, tornou-se por vezes complexo identificar determinados grafemas ou acentos. Foram igualmente observados problemas de estruturação textual, em particular na marcação de parágrafos, no uso adequado da pontuação e na distinção entre maiúsculas e minúsculas. Porém, o foco da nossa investigação é a CV, pelo que apenas marginalmente faremos referência a outras aspectos linguísticos que não os do nosso foco.

A escolha deste género textual fundamenta-se na sua utilização recorrente nas provas de redação e escrita da disciplina de Português, sobretudo no segundo trimestre do ano letivo. Esta opção revelou-se particularmente pertinente, uma vez que permite avaliar de forma integrada competências linguísticas, consideradas fundamentais para o domínio do português como L2.

## **1.2 Descrição da amostra**

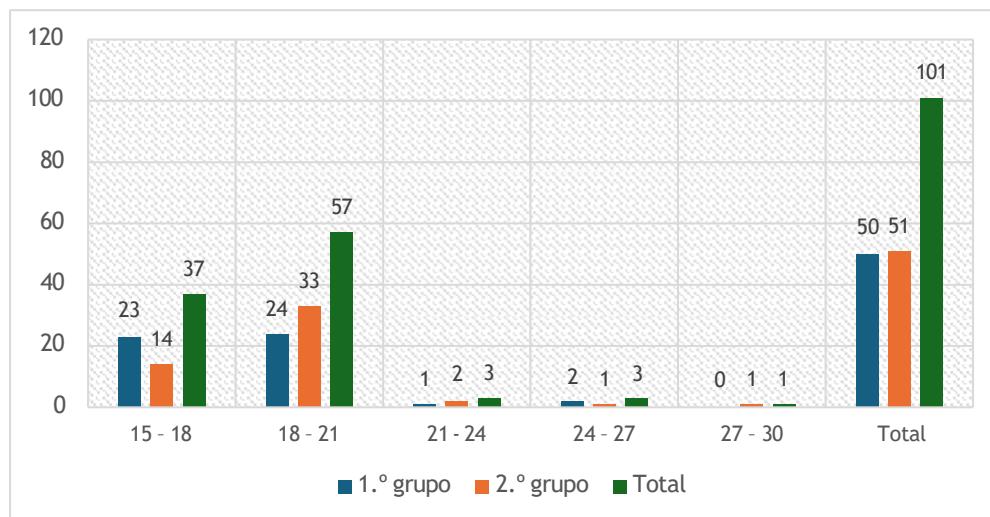
A caracterização da amostra constitui uma etapa fundamental para a compreensão do perfil sociolinguístico dos participantes envolvidos neste estudo, permitindo contextualizar os dados recolhidos e aferir possíveis correlações com os fenómenos linguísticos analisados. Assim, foram recolhidas informações que abrangem variáveis de natureza sociodemográfica e linguística, com o objetivo de identificar fatores que possam influenciar o uso e a aquisição do português como L2 no contexto educativo guineense.

A primeira etapa do processo consistiu na identificação dos participantes, com base em variáveis como: faixa etária, grupos de estudo e nível de escolaridade, género, línguas maternas, segunda e terceira línguas, bem como outras línguas africanas eventualmente dominadas. O LRST - Buba, escola pública do ensino secundário situada no setor de Buba, Região de Quinara, sul da Guiné-Bissau, oferece dois grupos de estudo, definidos com base no desempenho académico dos alunos no terceiro ciclo de ensino básico, conforme o sistema educacional vigente na Guiné-Bissau. No 10.<sup>º</sup> ano, 50 estudantes optaram pelo grupo de

Ciências e Tecnologias com enfoque prático em disciplinas como Matemática, Física, Química, Biologia e Desenho enquanto 51 escolheram o grupo de Ciências Sociais e Humanas, centrado em disciplinas teóricas como Geografia, História e Economia), complementado por Matemática como componente prática obrigatória. As demais disciplinas – Psicologia, Filosofia, Línguas Portuguesa, Francesa e Inglesa – são comuns a ambos os grupos. A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela ANP em março de 2011, apresenta o enquadramento geral da educação em todos os níveis, mas não define critérios específicos para a escolha dos grupos de estudo no ensino secundário. Assim, a seleção é orientada pelo desempenho escolar dos alunos e pelas ofertas formativas disponíveis em cada instituição, sem regulamentação específica por parte do Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação Científica.

A segunda etapa correspondeu à elaboração de gráficos baseados nos elementos recolhidos. Os dados foram organizados de forma sistematizada e cronológica, respeitando o nível académico dos estudantes, o que permitiu uma análise mais eficaz das tendências observadas. Os gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 sintetizam as principais características sociolinguísticas da amostra.

**Gráfico 1: Distribuição dos alunos por faixa etária - 10.º ano**



O gráfico 1 apresenta a distribuição dos estudantes por faixa etária (10.º ano), segmentada em dois grupos de estudos. As faixas etárias foram organizadas em intervalos de três anos.

Na faixa etária entre 15 e 18 anos, o primeiro grupo concentra 23 alunos, enquanto o segundo contabiliza 14, perfazendo um total de 37 estudantes.

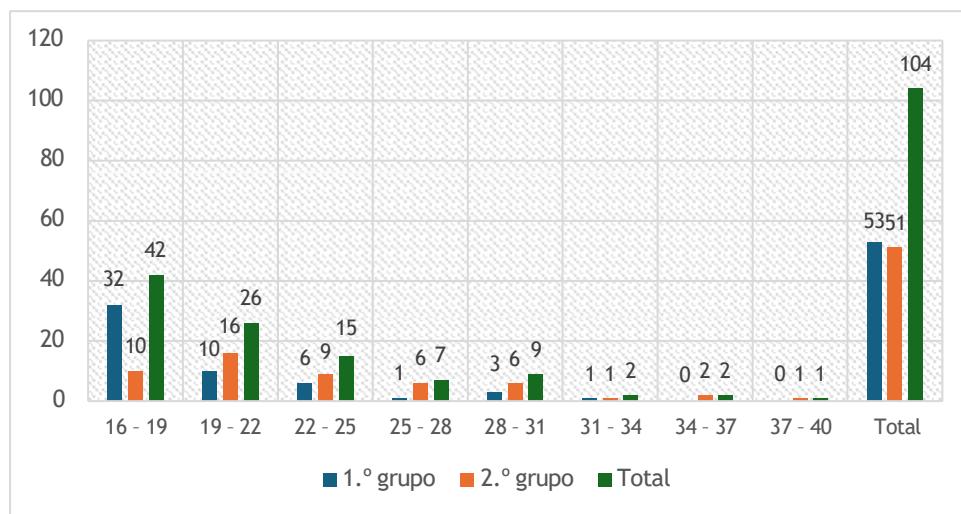
Entre os 18 e os 21 anos, verifica-se um aumento expressivo no número de alunos, com 24 no primeiro grupo e 33 no segundo grupo, totalizando 57 alunos. Esta é a faixa etária predominante, representando 56,4% do total da amostra.

A partir dos 21 anos, observa-se uma quebra significativa: entre os 21 e os 24 anos há apenas um aluno no primeiro grupo e dois no segundo grupo (total de três estudantes); entre os 24 e os 27 anos, registam-se dois alunos no primeiro grupo e um aluno no segundo grupo, mantendo-se o total em três alunos. Já na faixa etária dos 27 aos 30 anos, o primeiro grupo não regista nenhum aluno, enquanto no segundo grupo há apenas um estudante.

A análise de distribuição etária revela uma forte concentração de estudantes entre os 15 e os 21 anos (94 de 101 estudantes), o que sugere um perfil marcadamente jovem entre os participantes deste estudo.

Adicionalmente, constata-se que os alunos do segundo grupo tendem a concentrar-se em disciplinas de caráter mais teórico, nas quais há mais exigência de leituras e resumos de apontamentos, em contraste com as disciplinas de natureza prática, predominante no primeiro grupo. Esta distinção poderá refletir diferentes perfis de aprendizagem, níveis de proficiência em língua portuguesa e preferências na escolha de percursos formativos futuros.

**Gráfico 2: Distribuição dos alunos por faixa etária - 11.º ano**



O gráfico 2 apresenta a distribuição dos estudantes por faixa etária (11.º ano), segmentada em dois grupos de estudos. Os dados dizem respeito a um universo de 104 participantes, sendo 53 pertencentes ao primeiro grupo e 51 ao segundo.

A faixa etária dos 16 e os 19 anos é a mais representada na amostra, correspondendo a 40,4% do total. O primeiro grupo conta com 32 estudantes, enquanto o segundo grupo contabiliza apenas 10, totalizando 42 alunos nesta faixa. Entre os 19 e os 22 anos de idade, é evidente a inversão da tendência anterior, com um elevado número de alunos no segundo grupo, 16, e apenas 10 no primeiro grupo. Nesta faixa encontram-se 26 estudantes.

Na faixa dos 22 aos 25 anos, o primeiro grupo mantém-se com seis alunos, enquanto o segundo grupo regista nove, totalizando 15 alunos. Já, entre os 25 e os 28 anos, encontram-se sete estudantes, com um no primeiro grupo e seis no segundo.

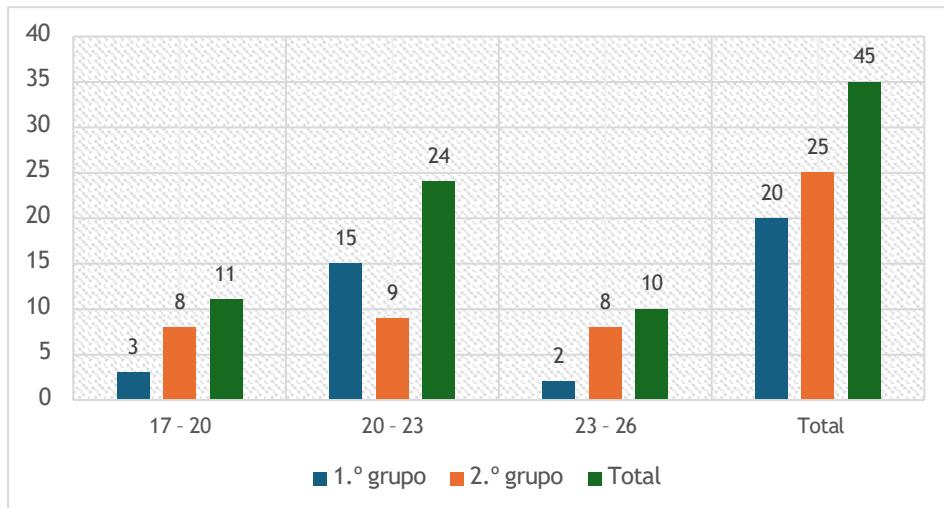
No intervalo dos 28 aos 31 anos, o primeiro grupo apresenta três alunos e o segundo grupo seis, totalizando 9 estudantes. Na faixa dos 31 aos 34 anos, há um aluno em cada grupo, somando 2 estudantes. Já nas faixas etárias 34–37 e 37–40 anos, o primeiro grupo não regista qualquer participante, enquanto o segundo grupo apresenta um aluno em cada uma, totalizando 2 estudantes adultos mais velhos.

Os dados revelam uma concentração acentuada nas faixas etárias mais jovens, com 42 estudantes entre os 16 e os 19 anos (40,4%) e 26 estudantes entre os 19 e os 22 anos (25%). Juntas, estas duas faixas etárias representam 64,4% do total da amostra. O 1.º grupo apresenta uma maioria esmagadora de estudantes com menos de 20 anos, indicando um perfil marcadamente juvenil e provavelmente mais alinhado com os percursos escolares formais e contínuos.

Em contraste, o segundo grupo evidencia maior dispersão etária, com presença significativa de estudantes nas faixas dos 25 aos 40 anos, o que pode indicar trajetórias educativas mais irregulares, retomas tardias dos estudos ou maior maturidade académica. Esta diferença de perfil pode estar associada a fatores sociais, económicos e institucionais, como interrupções escolares precoces, entrada precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares ou limitações de acesso ao ensino superior em idade escolar tradicional.

É ainda de salientar que, apesar da maior concentração nos extremos etários (jovens no 1.º grupo, adultos no 2.º), ambos os grupos apresentam diversidade de idades, refletindo uma realidade educacional complexa e heterogénea.

**Gráfico 3: Distribuição dos alunos por faixa etária - 12.º ano**



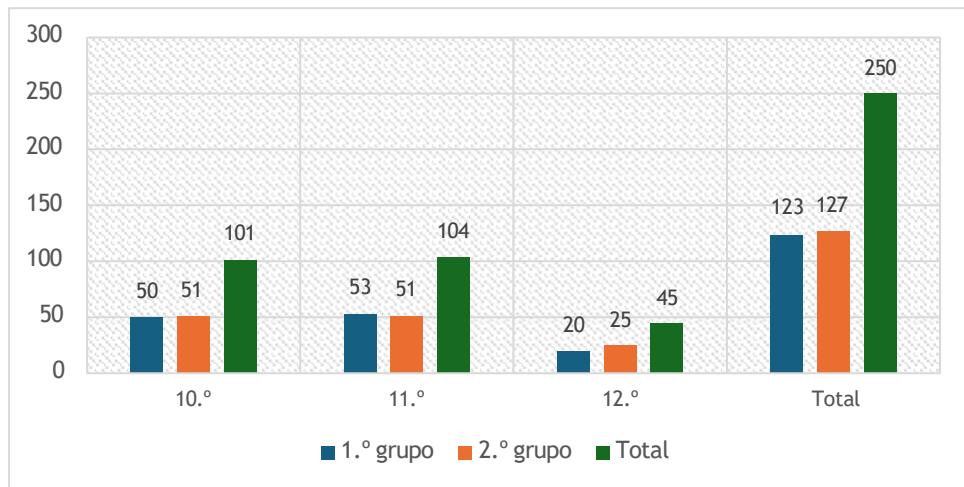
O gráfico apresenta a distribuição dos alunos por faixa etária (12.º ano), organizada em dois grupos de estudo, à semelhança dos gráficos anteriores. Na faixa etária compreendida entre os 17 e os 20 anos, o primeiro grupo regista três alunos, enquanto o segundo grupo contabiliza oito alunos, perfazendo um total de 11 estudantes. Entre os 20 e os 23 anos, observa-se um crescimento do número de alunos: 15 alunos no primeiro grupo e nove no segundo grupo, totalizando 24 estudantes. Já na faixa dos 23 aos 26 anos, o primeiro grupo apresenta apenas dois alunos, enquanto o segundo grupo regista oito, contabilizando 10 alunos no total.

A soma geral dos alunos nos dois grupos é de 45 alunos, encontrando-se 20 no primeiro grupo e 25 no segundo grupo. A preponderância da faixa dos 20 aos 23 anos sugere que a maioria dos estudantes se encontra na fase final do ensino secundário ou no início do ensino superior. Por outro lado, a maior concentração de alunos do segundo grupo na faixa dos 23 aos 26 anos poderá refletir maior maturidade, trajetórias educativas menos lineares ou retoma de estudos após interrupções. Enquanto o primeiro grupo revela um perfil etário mais homogéneo, com forte concentração na faixa intermédia (20–23 anos), o 2.º grupo apresenta uma maior dispersão etária, com presença significativa em todas as faixas analisadas.

Esta distribuição etária poderá refletir fatores contextuais, tais como o ingresso tardio no sistema de ensino, interrupções precoces nos percursos escolares ou responsabilidades familiares prematuras, frequentemente associadas a condicionantes sociais, como o casamento precoce.

No contexto educacional da Guiné-Bissau, a variável idade assume particular relevância, uma vez que os estudantes mais jovens tendem a ter menor contacto com a língua portuguesa, dada a sua presença limitada nas etapas iniciais de ensino, sobretudo em meios rurais ou periféricos.

**Gráfico 4: Distribuição dos alunos por grupos de estudos e nível de escolaridade**

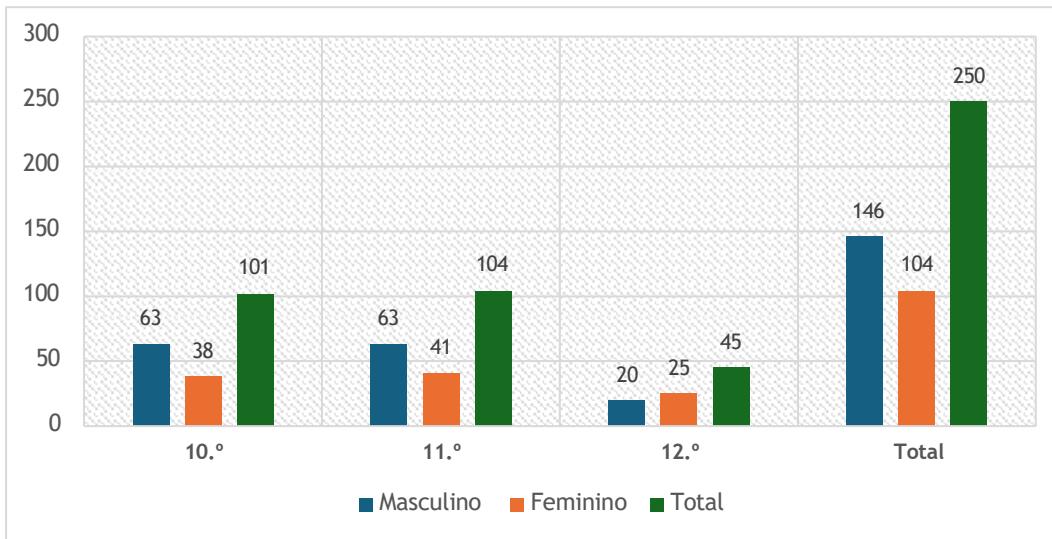


O gráfico 4 apresenta a distribuição de estudantes do 10.º, 11.º e 12.º ano em dois grupos (primeiro e segundo grupo), bem como o total de alunos em cada ano escolar.

No 10.º ano, observa-se um equilíbrio entre os dois grupos, com 50 alunos no primeiro grupo e 51 no segundo, perfazendo um total de 101 estudantes. Situação semelhante ocorre no 11.º ano, onde o primeiro grupo integra 53 alunos e o segundo grupo 51, totalizando 104. Já no 12.º ano, verifica-se uma diminuição acentuada do número de estudantes, com 20 alunos no primeiro grupo e 25 no segundo, num total de 45.

Em termos gerais, constata-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os dois grupos: o primeiro grupo reúne 123 alunos e o segundo grupo 127, atingindo-se, assim, um total global de 250 estudantes. Essa escolha reflete não apenas o domínio das disciplinas como muitos julgam, mas também fatores como o domínio aceitável de língua do ensino e a orientação vocacional para ensino superior, cujas áreas de formação se alinharam com os grupos escolhidos no ensino secundário. Destaca-se, contudo, a concentração mais expressiva no 10.º e 11.º anos, contrastando com a menor representatividade do 12.º ano.

**Gráfico 5: Distribuição dos alunos por género**



O gráfico 5 apresenta a distribuição dos estudantes segundo o género, em função dos diferentes níveis de escolaridade. Esta representação visual permite uma análise comparativa entre os grupos masculino e feminino, evidenciando tendências e disparidades no acesso, e permanência, dos estudantes no ensino secundário.

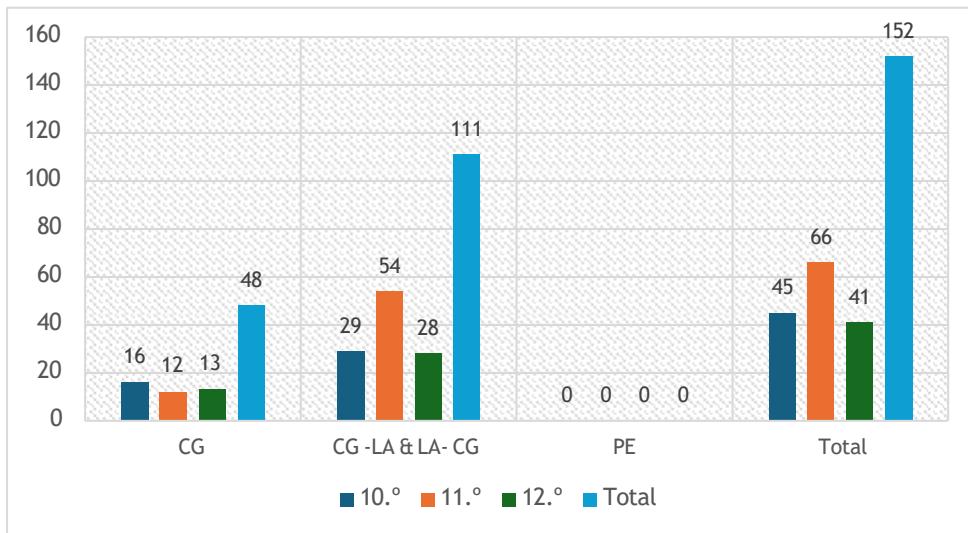
No 10.º ano, registou-se um total de 101 alunos, dos quais 63 do género masculino e 38 do género feminino. A disparidade observada pode ser explicada pelo contexto sociocultural da Guiné-Bissau, onde, historicamente, as oportunidades educativas favoreceram os rapazes. As raparigas, por sua vez, eram frequentemente destinadas ao espaço doméstico e ao futuro matrimónio, fenómeno que remonta ao período colonial, durante o qual a educação feminina foi sistematicamente negligenciada.

No 11.º ano, esta tendência mantém-se. Entre os 104 alunos contabilizados, os rapazes continuam a constituir uma maioria face às raparigas, o que reforça a persistência da desigualdade de género no percurso escolar.

No entanto, no 12.º ano observa-se uma inversão do padrão anterior. De um total de 45 alunos, as raparigas passam a representar a maioria. Tal alteração poderá estar associada a uma mudança de mentalidade entre algumas famílias, que começam a reconhecer a igualdade de direitos no acesso à educação para filhos e filhas. Este facto traduz uma percepção mais ampla do valor da educação, independentemente do género, enquanto via para contribuir positivamente para o futuro da família, da sociedade e do país.

Em termos gerais, entre os 250 alunos inquiridos, 146 eram do género masculino e 104 do género feminino. Apesar da maior representatividade masculina, os dados revelam sinais de transformação social. Ainda assim, persiste uma desigualdade significativa, que evidencia os desafios enfrentados pelas raparigas no ensino secundário guineense, no caso específico que analisamos no Liceu Regional Siaka Turé-Buba. Esta realidade reforça a necessidade de políticas e iniciativas contínuas que promovam a equidade de género no acesso e na permanência no sistema educativo.

**Gráfico 6: Distribuição dos alunos por L1**



O gráfico apresentado permite analisar a distribuição dos alunos segundo a sua L1, em função do nível de escolaridade.

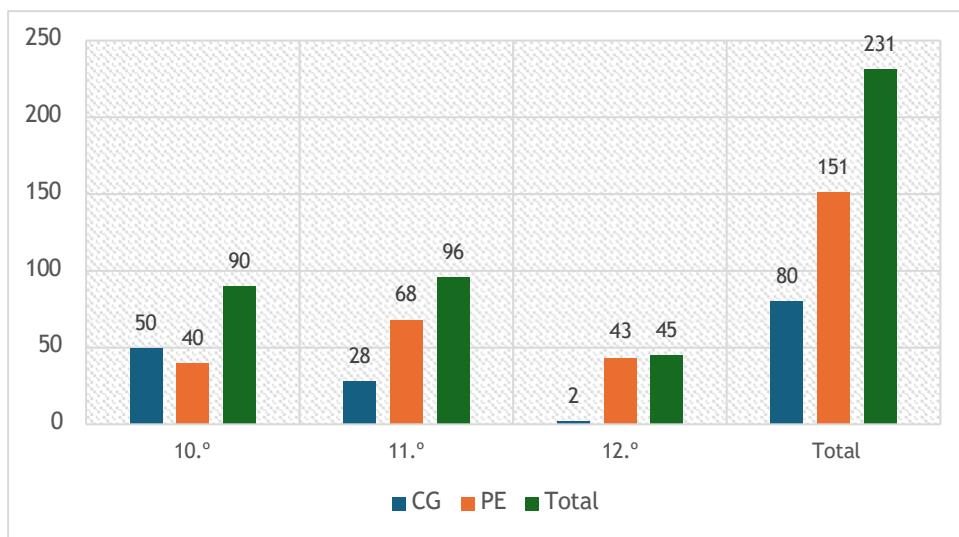
No que respeita ao CG, como L1, os dados revelam que 16 alunos do 10.º ano, 12 alunos do 11.º ano e 13 alunos do 12.º ano declararam-no como LM/L1, totalizando 41 estudantes.

No grupo de alunos que adquiriram simultaneamente o CG e outras línguas africanas (CG-LA & LA-CG), observam-se números mais expressivos: 29 alunos no 10.º ano, 54 no 11.º ano e 28 no 12.º ano, perfazendo um total de 111 alunos. Este fenómeno linguístico reflete a realidade plurilingue da Guiné-Bissau, frequentemente marcada por casamentos mistos entre membros de diferentes grupos etnolinguísticos. Nessas situações, as crianças adquirem, desde cedo, tanto a LM/L1 da mãe como o CG, frequentemente falado pelo pai, ou vice-versa. A língua utilizada com maior frequência pelos progenitores tende a consolidar-se como a L1 dominante da criança.

Considerando o universo de 152 alunos, verifica-se que 45 pertencem ao 10.º ano, 66 ao 11.º ano e 41 ao 12.º ano, evidenciando a predominância do CG e das línguas africanas como L1 no contexto escolar analisado.

Os resultados evidenciam a ausência do português como LM no Liceu Regional Siaka Turé-Buba, reforçando a centralidade do CG e das línguas africanas no processo de socialização linguística. Tal realidade traduz não apenas o contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau, mas também os desafios de inclusão e de representação linguística no sistema educativo nacional, onde o português, embora LO e de escolarização, não constitui a primeira língua das crianças.

**Gráfico 7: Distribuição dos alunos por L2**



O gráfico 7 ilustra a distribuição dos alunos segundo o uso do CG e do PE, em função do nível de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), bem como o total geral.

No 10.º ano, observa-se um total de 90 alunos, dos quais 50 declararam utilizar o CG e 40 o PE. No 11.º ano, a situação inverte-se, verificando-se uma maior adesão ao português: de um total de 96 estudantes, 28 afirmaram utilizar o CG e 68 declararam utilizar o PE. No 12.º ano, o número de estudantes é mais reduzido (45 no total). Destes, apenas dois indicaram o CG, ao passo que 43 declararam utilizar o PE. Considerando os 231 alunos, constata-se que 80 recorrem ao CG e 151 ao PE.

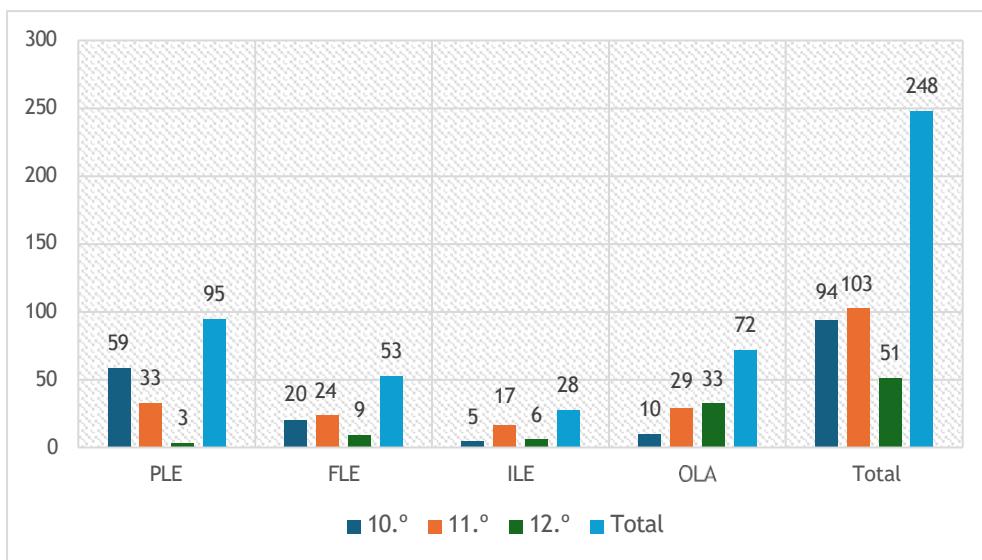
Assim, os dados revelam uma clara tendência de substituição linguística ao longo do percurso escolar, com a predominância inicial do CG no 10.º ano a dar lugar à crescente utilização do PE nos níveis mais avançados. Este padrão sugere a influência do processo de

escolarização na consolidação do português como língua de maior prestígio académico, embora o CG mantenha relevância como língua de socialização nos níveis iniciais.

O plurilinguismo observado conduz frequentemente à transferência direta de estrutura do CG para o PE, como estratégia de adaptação à norma padrão. No entanto, dado que cada língua possui regras morfossintáticas próprias, essa transferência pode gerar dificuldades significativas na aquisição do PE. Essa situação corresponde ao que Selinker (1972) denomina de transferência negativa, isto é, a aplicação inadequada de estruturas da L1 no uso da L2, resultando em produções consideradas incorretas no contexto normativo. Assim, os alunos encontram-se frequentemente numa zona de incerteza entre o uso considerado “certo” e “errado” da língua portuguesa, o que gera dúvidas e inseguranças em relação à sua própria competência linguística (Corder, 1981).

Esses fatores contribuem diretamente para a desmotivação dos estudantes, que, perante a dificuldade em dominar as regras do PE, acabam por desenvolver uma percepção negativa do seu desempenho académico. Tal contexto pode levá-los a afastar-se da possibilidade de prosseguir estudos ou formações futuras na área da língua portuguesa, limitando o seu capital linguístico e académico (Ellis, 1997; Lightbown & Spada, 2013).

**Gráfico 8: Distribuição dos alunos por L3 / OLA**



O gráfico 8 apresentado tem como objetivo analisar a distribuição dos alunos em relação à L3, incluindo as opções de línguas alternativas (OLA), em função dos diferentes níveis do ensino liceal. Esta representação permite identificar tendências nas escolhas linguísticas dos alunos e compreender de que forma essas opções se relacionam com o

percurso escolar no ensino secundário. O universo considerado é constituído por 248 alunos, distribuídos pelos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

No que se refere ao PLE, observa-se um total de 95 alunos. No 10.º ano, 59 estudantes declararam o PLE; no 11.º ano esse número reduziu para 33; e no 12.º ano apenas três alunos o indicaram, revelando uma tendência decrescente ao longo do percurso escolar.

Relativamente ao FLE, registou-se um total de 53 alunos. No 10.º ano, 20 alunos referiram conhecimento desta língua; no 11.º ano esse número aumentou para 24; e no 12.º ano verificou-se um ligeiro decréscimo, com 9 alunos.

No que diz respeito ao ILE, foram contabilizados 28 alunos. No 10.º ano apenas cinco estudantes declararam conhecimento desta língua; no 11.º ano o número subiu para 17; e no 12.º ano situou-se em seis, revelando uma variação pouco consistente.

Quanto às OLA, o gráfico 8 evidencia um total de 72 alunos. No 10.º ano, 10 estudantes indicaram conhecimento de OLA; no 11.º ano o número ascendeu a 29; e no 12.º ano observou-se um aumento significativo, com 33 alunos, demonstrando uma tendência de valorização progressiva destas línguas ao longo do percurso escolar.

Em termos de distribuição global por nível de ensino, verifica-se que:

- No 10.º ano, 94 alunos declararam conhecimento de pelo menos uma das línguas mencionadas;
- No 11.º ano, esse número aumentou para 103, refletindo um aumento das competências linguísticas;
- No 12.º ano, observou-se um decréscimo para 51 alunos, o que poderá estar associado ao foco nas exigências finais do ciclo de estudos, em detrimento da valorização de outras competências linguísticas.

Os dados revelam uma predominância inicial do PLE, seguida por uma maior expressão do FLE e do ILE nos anos intermédios, enquanto as OLA registam uma valorização crescente nos níveis mais avançados. Este padrão sugere uma coexistência de opções linguísticas que reflete tanto o plurilinguismo do contexto guineense quanto as influências externas do francês e do inglês como línguas de contacto e prestígio.

## Síntese

À luz dos dados sociolinguísticos recolhidos, constata-se que o ensino do PE como L2 na Guiné-Bissau, em particular no Liceu Regional Siaka Turé-Buba, situado no sul do país, decorre num contexto profundamente multilingue. Neste ambiente coexistem o CG, diversas línguas africanas locais, bem como línguas estrangeiras como o francês e o inglês. Por um lado, essa pluralidade linguística impõe desafios significativos à aprendizagem do português, sobretudo para alunos cuja LM/L1 é distinta da língua de escolarização. Tais dificuldades devem-se, em grande parte, ao facto de o ensino do PE nem sempre considerar as especificidades socioculturais e linguísticas dos estudantes, o que compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, desde a década de 1990, a Guiné-Bissau tem estado sob forte influência dos países francófonos vizinhos, nomeadamente o Senegal e a Guiné-Conacri, em virtude da sua condição de enclave lusófono numa região predominantemente francófona, com crescente presença do inglês em vários setores sociais. Esta situação torna-se ainda mais complexa pela inserção da Guiné-Bissau na Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), uma organização sub-regional que integra três blocos linguísticos distintos:

- a) o bloco francófono – constituído por países como Senegal, Togo, Guiné-Conacri, Costa do Marfim, Benim, Mali, Burkina Faso e Níger;
- b) o bloco anglófono – representado por Libéria, Gana, Gâmbia, Serra Leoa e Nigéria;
- c) o bloco lusófono – que inclui apenas a Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Como consequência da atual configuração geopolítica e linguística da região, o currículo escolar da Guiné-Bissau contempla, atualmente, o ensino de duas línguas estrangeiras: o francês e o inglês. Verifica-se, entre os alunos do ensino secundário, um interesse crescente por estas línguas, com especial destaque para o francês, frequentemente em detrimento do português. Este fenómeno pode ser explicado pela percepção de que o domínio do francês — língua dominante nos países vizinhos e na esfera regional da CEDEAO — proporciona melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho, bem como perspetivas de mobilidade e rendimento económico superiores àquelas associadas ao português.

Apesar de o PE ser a LO do país e o idioma de escolarização obrigatória, a sua aquisição ocorre, na maioria dos casos, como L2 ou, em algumas situações, como LE. Tal aquisição sucede frequentemente após a aprendizagem e consolidação de uma ou mais línguas locais, como o CG e outras línguas africanas. Infanda (2007) observa que o PE, no contexto guineense, não ocupa necessariamente a posição de L1 para a maioria dos estudantes, o que contribui para a existência de dificuldades estruturais na sua apropriação e uso académico.

Para a sistematização e análise dos dados sociolinguísticos finais, foi elaborada uma tabela específica para cada nível de ensino, tendo em consideração os diferentes agrupamentos de estudo. Numa primeira fase, procedeu-se ao cálculo do número total de participantes, desagregados por género (masculino e feminino). De seguida, desenvolveu-se a análise da aquisição linguística por nível de escolaridade, com especial enfoque na identificação da LM, a qual se distribuiu pelas seguintes possibilidades: CG; CG em simultâneo com uma outra língua africana; língua africana em simultâneo com o CG; e, em casos minoritários, o PE como L1.

Posteriormente, foi analisada a L2 declarada pelos participantes, predominando entre as respostas o CG e o PE. Na sequência, examinou-se a terceira língua (L3), onde se destacaram o Português como LE, o Francês como LE e o Inglês como LE. Finalmente, foram consideradas eventuais outras línguas locais africanas, reportadas pelos inquiridos como parte do seu repertório linguístico. A totalidade destes dados encontra-se sistematizada e ilustrada na Tabela 5.

**Tabela 5: Quadro-síntese de dados quantitativos analisados**

Nível	Grupo		Total	Género		Línguas								OLA
				M	F	CG	CG-LA & LA-CG	PE	CG	PE	PLE	FLE	ILE	
	1.º	2.º												
10.º	50	51	101	63	38	16	29	00	50	40	59	20	05	10
11.º	53	51	104	63	41	12	54	00	28	68	33	24	17	29
12.º	20	25	45	20	25	13	28	00	02	43	03	09	06	33
Total	123	127	250	146	104	41	111	00	82	151	95	53	28	72

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 5 apresenta um quadro-síntese dos dados quantitativos recolhidos junto dos 250 alunos participantes neste estudo, distribuídos pelos três níveis do ensino secundário (10.º,

11.<sup>º</sup> e 12.<sup>º</sup> anos), e organizados em dois agrupamentos distintos. Do total de participantes, 146 pertencem ao género masculino e 104 ao género feminino.

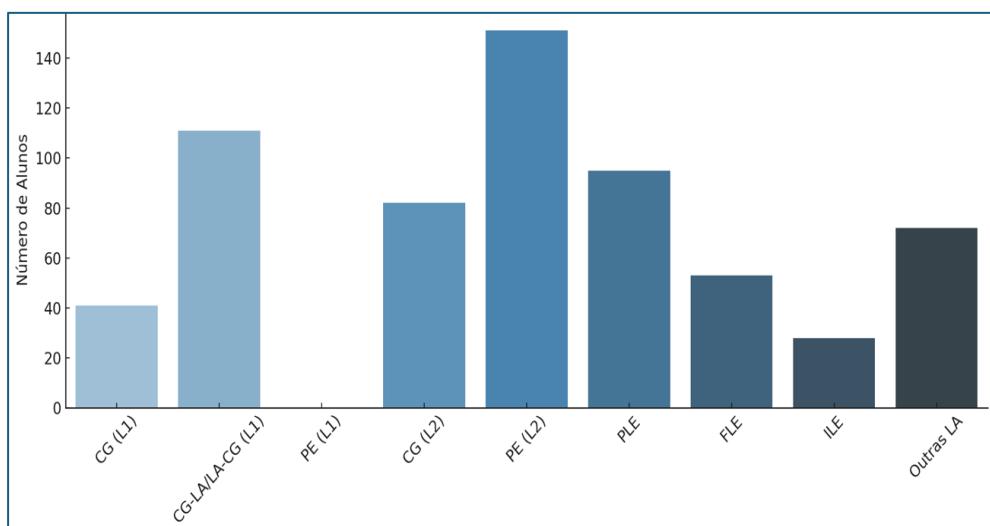
No que respeita à LM, observa-se que apenas 41 alunos declararam ter o CG como L1 exclusiva. Em contrapartida, a maioria ( $n = 111$ ) revelou perfis linguísticos mais complexos, assinalando como L1 o CG em concomitância com uma língua africana local (CG-LA) ou uma língua africana com subsequente aprendizagem do CG (LA-CG). Nenhum dos inquiridos indicou o PE como LM, o que evidencia a centralidade do crioulo e das línguas africanas locais no contexto linguístico de base.

Quanto à L2, 82 alunos assinalaram o CG, ao passo que 151 identificaram o PE como L2, revelando uma predominância do português como língua adquirida em ambiente escolar e não como LM/L1. Estes dados sustentam a classificação do PE como L2 neste contexto sociolinguístico.

Relativamente à L3, os dados mostram que 95 alunos percecionam o português como LE, o que pode ser interpretado como indicador de um grau reduzido de domínio ou de aquisição tardia. No que diz respeito às restantes línguas estrangeiras, o Francês LE foi assinalado por 53 alunos e o Inglês LE por 28, refletindo a influência da configuração geopolítica regional e das opções curriculares disponíveis no sistema educativo guineense.

Por fim, 72 alunos declararam ainda possuir conhecimento de outras línguas locais africanas, em número variável conforme os agrupamentos e os níveis de escolaridade, o que reforça o cenário de multilinguismo dominante na região em análise.

**Gráfico 9: Distribuição dos alunos por perfil sociolinguístico**



O gráfico apresentado ilustra a diversidade sociolinguística dos alunos inquiridos no Liceu Regional Siaka Turé – Buba. Os dados revelam que:

- A maioria dos alunos tem o CG em combinação com línguas africanas como L1 (111), seguido de falantes com o CG isolado como L1 (41);
- Nenhum aluno declarou o PE como L1, evidenciando o seu estatuto como L2 ou LE;
- A maioria utiliza o PE como L2 (151), sendo que 95 o reconhecem como LE;
- O francês (53) e o inglês (28) também figuram como LE, confirmando a pressão francófona e anglófona na região;
- 72 alunos indicaram ainda contacto com outras línguas africanas locais.

Estes dados reforçam o contexto multilingue da Guiné-Bissau e os desafios associados à aquisição do português como L2 ou LE. O ensino do PE, nestas condições, exige metodologias sensíveis à realidade linguística dos estudantes.

## CAPÍTULO IV

### 1. Procedimentos de análise dos dados qualitativos

A análise qualitativa dos dados deste estudo de caso, conduzido no Liceu Regional Siaka Turé-Buba, localizado no sul da RGB, foi desenvolvida em duas fases complementares. A primeira fase consistiu na seleção e organização do corpus, composto por 250 textos produzidos por alunos do 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Essas produções escritas foram elaboradas com base em tópicos previamente definidos e atribuídos conforme os grupos de estudo (primeiro e segundo grupos). Com o objetivo de assegurar a fiabilidade e a rastreabilidade dos dados, todos os textos foram digitalizados em formato PDF. Os documentos originais foram devidamente selados e arquivados na Direção do Liceu, garantindo o seu carácter anónimo e disponibilidade para eventuais consultas futuras.

Na segunda fase, os textos foram impressos e organizados por turmas, sendo posteriormente submetidos a um processo de correção sistemática, com o propósito de identificar eventuais desvios relacionados com fenómenos morfossintáticos do PE. Tendo em conta o elevado número de alunos por turma (em média 35), a coordenação do coletivo de língua portuguesa, em articulação com os coordenadores de turnos e os diretores de turma, deliberou, por unanimidade, adotar o critério de selecionar 25 alunos por turma para a realização da tarefa de produção de texto dissertativo-argumentativo. Esta seleção incidiu exclusivamente sobre as turmas que, ao longo do primeiro e segundo trimestres do ano letivo, contaram com professores de português. Como resultado, foram selecionadas dez turmas, de um total de dezoito existentes no ensino secundário do Liceu Regional Siaka Turé-Buba, no ano académico de 2024/2025.

Para a obtenção dos dados do corpus, adotou-se uma abordagem analítica estruturada em dois eixos principais: a análise da forma e a análise do conteúdo. No que respeita à análise da forma, privilegiaram-se aspectos morfossintáticos, com especial atenção à identificação de desvios/interferências relacionados com a CV. As produções textuais foram avaliadas tendo em conta os níveis de escolaridade e os grupos de estudo.

Na análise dos 101 textos produzidos por alunos do 10.º ano de escolaridade, pertencentes ao primeiro e ao segundo grupos de estudo, a situação linguística é particularmente complexa, justificada, em grande medida, pela interferência do CG no processo de aquisição do Português L2.

Os desvios identificados incluem dificuldades na flexão de número (singular/plural), variações indevidas entre pessoas gramaticais (como a troca entre a 1.<sup>a</sup> e a 3.<sup>a</sup> pessoa), omissão de acentuação gráfica, ausência de concordância entre o sujeito e o verbo, uso inadequado de sinais de pontuação, alterações na ordem canónica dos constituintes frásicos (sujeito, verbo e complemento), bem como o emprego incorreto de preposições e conjunções. Estes fenómenos de interferência podem ser constatados no excerto seguinte, extraído de um dos textos analisados:

“A comercialização de castanha de caju na Guine Bissau tems muitas caju mas o preço não foram bem porque as comerciante não comprou o caju nas boas preço, mas os nossos pais trabalha muitos mas as comerciante comprou o caju no preços baixo e porque na Guine não temos bom estado”(...)

O excerto acima apresenta diversos erros, que podem ser classificados conforme as seguintes categorias:

### **Erros ortográficos, acentuação e de flexão**

- 11) “tem” deveria ser “tem” (forma verbal na 3.<sup>a</sup> pessoa do singular);
- 12) “caju” deveria ser plural “cajus”, para concordar com “muitas”;
- 13) “preço não foram bem” deveria ser por um bom preço” ou “a um bom preço”;
- 14) “trabalha muitos” deveria ser “trabalham muito”;
- 15) “no preços baixo” deveria ser “por preços baixos”
- 16) “na Guine” deveria ser “na Guiné”

### **Erros de concordância verbal**

- 17) “os nossos pais trabalha” por “os nossos pais trabalham”;
- 18) “o preço não foram bem”, neste caso “preço” é singular e “foram” é plural, por “os preços não estavam bons”, ou seja, “o preço não estava bom”;

Assim, considerando esses desvios e atendendo à dinâmica da abordagem analítica centrado na forma, propõe-se a seguinte versão corrigida:

“A comercialização de castanha de caju na Guiné-Bissau apresenta abundância de caju, mas os preços não foram bons porque as comerciantes não compraram os produtos a um bom preço. Nossos pais trabalham muito, mas as comerciantes adquiriram os cajus por preços baixos. Isso acontece porque, na Guiné, o Estado não garante boas condições para esse tipo de atividade comercial”. (...)

Esta versão deverá constituir o eixo orientador da discussão a ser desenvolvida no subcapítulo seguinte, permitindo contrastar as produções reais com um padrão de referência que valorize a adequação linguística.

“A comercialização da castanha de caju na Guiné-Bissau enfrenta dificuldades: há muita produção, mas os preços estão baixos porque os comerciantes não pagam valores justos. Nossos pais trabalham muito, mas acabam vendendo por preços baixos, pois o país não tem um Estado que funcione bem”. (...)

## 2. Apresentação e análise dos desvios de CV

Dando continuidade à análise desenvolvida na secção anterior, este subcapítulo centra-se nos desvios de CV identificados no corpus. A apresentação organiza-se com base na tipologia resultante da análise, a qual permite sistematizar e interpretar, de forma rigorosa, as ocorrências observadas. Esta tipologia contempla dois desvios principais: 1) a substituição entre formas verbais no singular e no plural, configurando desvios de número e de pessoa gramatical; e (2) o uso do infinitivo em lugar de formas verbais flexionadas, correspondendo a desvios de infinitivo.

### 2.1 Tipologia dos desvios de concordância verbal nos estudantes do 10.º ano

A seguir, apresentam-se as categorias identificadas, organizadas de forma a mostrar os diferentes tipos de desvios observados no corpus de textos do 10.º ano. Cada categoria inclui exemplos representativos, a forma normativa correspondente e a(s) causa(s) provável(eis).

#### Categoria 1 – Sujeito (singular) + forma verbal no plural

Tipo de desvio: Uso indevido de 3.ª pessoa do plural quando o sujeito exige a 3.ª do singular.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
19) “A comercialização de castanha de caju [...] estão indo mal...”	... <i>está indo mal</i>	CV – número
20) “...uma menina ela têm 16 ano de idade.”	... <i>ela tem 16 anos de idade.</i>	CV – número

Causa provável:

- Interferência do CG, que não marca número na forma verbal;
- Possível hipergeneralização da forma "estão".

## Categoría 2 – Sujeito (plural) + forma verbal no singular

Tipo de desvio: Uso indevido de forma verbal no singular quando o sujeito exige o plural.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
21) "...as crianças tem os direitos..."	<i>...as crianças têm os direitos...</i>	CV – número
22) "nós não vai ter nada..."	<i>nós não vamos ter nada...</i>	CV – pessoa
23) "algumas tradição que não aceita será marginalizada..."	<i>algumas tradições que não aceitam serão marginalizadas...</i>	CV – número
24 "os nossos líderes não sabe exploral isso..."	<i>...não sabem explorar...</i>	CV- número + infinitivo malformado
25) "Na África nos vive uma vida muito difícil..."	<i>...nós vivemos uma vida...</i>	CV – pessoa
26) "Os nossos pais se esforça bastante..."	<i>...esforçam-se bastante...</i>	CV – número
27) "..., mas eles sabe que ela anda na escola..."	<i>...eles sabem que...</i>	CV – número
28) "Nos tem fatas de carteira, a escola não esta encondeção..."	<i>Nós temos falta de carteiras; a escola não está em condições</i>	CV – pessoa
29) "... os agricultores da província Sul vai ter apoio..."	<i>...vão ter apoio"</i>	CV – número

Causa provável:

- Ausência de flexão verbal no CG → tendência para formas invariáveis;
- Hipergeneralização da 3.<sup>a</sup> pessoa do singular como forma padrão.

### Categoria 3 – Sujeito + desvio na conjugação verbal

Tipo de desvio: Substituição de tempo, modo ou forma verbal por outra inadequada.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
30) "...que mais ter estas culturas de dar o casamente forçado..."	<i>...que ainda têm estas culturas...</i>	Uso de infinitivo pessoal em vez presente de indicativo
31) "Se uma menina casou com menos de	<i>Se uma menina casar com menos de 18 anos...</i>	Uso do pretérito em vez de infinitivo impessoal
32) "Os camponeses que vai dar as energias para trabalhar e busca de dar..."	<i>...que vão dar... buscar...</i>	CV - número + infinitivo

Causa provável:

- Uso do infinitivo como forma inalterada (sem marca de tempo, número ou modo);
- Dificuldade em selecionar tempo e modo verbal corretos em construções condicionais.

### Categorias de desvios identificadas nos estudantes do 10.º ano

Tipo de desvio	Descrição	Causa provável
1. Concordância verbal: número e pessoa	Substituição de forma plural por singular, ou vice-versa.	O CG não marca o número nas formas verbais; os verbos são invariáveis.
2. Uso indevido de tempo ou modo verbal	Substituição do infinitivo por tempos conjugados, ou do indicativo pelo infinitivo	O CG usa construções perifrásicas ou simples com marcadores livres (sem sistema flexional).

Outros desvios encontrados:

Uso de formas não normativas ou híbridas	"encondeção", "exploral"	Fossilização de formas orais ou estratégias de composição a partir do CG; défice de input normativo.
Ausência de colocação pronominal adequada	"se esforça" em vez de "esforçam-se".	O CG não tem pronomes átonos flexionados nem colocação pronominal codificada.

### Síntese

As categorias CV – número/pessoa (11 ocorrências) representam mais de metade dos desvios registados. Isto confirma que a maior dificuldade dos estudantes reside na aplicação consistente das regras de concordância entre sujeito e verbo, tanto no que respeita ao número (singular/plural) como à pessoa gramatical (1.ª, 2.ª, 3.ª). A explicação mais plausível está na

transferência do CG, que não apresenta marcas flexionais de pessoa e número nos verbos, funcionando com formas invariáveis.

Foram registados casos de uso do infinitivo em lugar de formas flexionadas (2 ocorrências) e de uso indevido de tempo/modo verbal (1 ocorrência). Estes desvios apontam para dificuldades em selecionar a forma verbal adequada em contextos sintáticos específicos, sobretudo em frases condicionais ou em construções que exigem concordância temporal. O recurso ao infinitivo pode ser explicado como uma estratégia de simplificação — os alunos optam pela forma-base do verbo quando a flexão não está consolidada.

Embora menos frequente, a colocação inadequada do pronome (“se esforça” em vez de “esforçam-se”) revela problemas relacionados não apenas com a flexão verbal, mas também com o domínio das regras sintáticas do português europeu que são inexistentes no CG.

Casos como “encondeção” ou “exploral” não são propriamente desvios de CV, mas mostram processos de fossilização e criação híbrida, típicos de contextos de aprendizagem em L2 com reduzido input normativo escrito.

A análise quantitativa evidencia que os desvios de CV em número e pessoa são os mais significativos, refletindo a influência direta do CG e a instabilidade no domínio da morfologia verbal do português. Já os usos indevidos do infinitivo e de tempos/modos verbais apontam para dificuldades mais específicas de seleção morfossintática, possivelmente relacionadas com contextos sintáticos complexos.

## 2.2 Tipologia dos desvios de concordância verbal nos estudantes do 11.º ano

### Categoría 1 – Sujeito (singular) + forma verbal no plural

Tipo de desvio: Uso indevido de 3.ª pessoa do plural quando o sujeito exige a 3.ª do singular.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
33) “outra menina negaram os seus pais e suas mães por causa desse casamento...”	...menina negou os seus pais ...	CV- número e pessoa gramatical
34) “o nosso estado não andavam correto e cada um...”	... Estado não andava bem	CV - número

Causa provável:

- Flexão verbal pouco marcada no CG, cuja estrutura gramatical é simplificada, especialmente no sistema verbal, pode interferir negativamente na produção escrita em PL2, dada a menor variação de número e pessoa gramatical.
- A influência de oralidade e simplificação linguística leva os alunos a reduzir estruturas complexas, resultando na omissão ou uso inadequado de flexões verbais.

### **Categoria 2 – Sujeito (plural) + forma verbal no singular**

Tipo de desvio: Uso indevido de 3.<sup>a</sup> pessoa do singular quando o sujeito exige a 3.<sup>a</sup> do plural.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
35) “o nossos governantes vai mostrar isso através de ensino...”	... <i>governantes</i> <i>vão mostrar</i> ...	CV – número
36) “As bolanhas está a ser destruído pela aumento da água do mar.”	... <i>estão a ser destruídas</i> <i>pelo aumento da água</i> ...	CV – número
37) “...as meninas tem liberdade de ir escola quando ...”	<i>Meninas têm liberdade de ir à</i> ...	CV – número + regência
38) “eles não respeita ano de casamento na Guiné-Bissau.”	<i>Eles não respeitam</i> <i>ano</i> ...	CV – número e pessoa
39) “Nas aldeias muitas crianças que é casada.”	... <i>muitas crianças</i> <i>são casadas</i> .	CV – número
40) “Eles nem se da conta de que a menina...”	<i>Eles nem se dão conta</i>	CV – número e pessoa
41) “...nós não tem vontade de falar porque nós não sabi”.	... <i>não temos vontade de falar</i> porque <i>não sabemos</i> ...	CV – número e pessoa
42) “...nós está passar crise na Guiné- Bissau...”	... <i>nós estamos a passar</i> <i>uma crise</i> ...	CV – número e pessoa

Causa provável:

- Interferência do CG, que não marca número na forma verbal;
- Uso do infinitivo como forma inalterada (sem marca de tempo, número ou modo);

### **Categoria 3 – Sujeito + desvio na conjugação verbal**

Tipo de desvio: Uso de infinitivo quando o sujeito exige a 3.<sup>a</sup> do singular no modo conjuntivo.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
43) “Dar casamento sem ela quiser sem ela sentia prazer para aquele homem.”	<i>Impor o casamento sem que ela queira sem que ela sinta prazer por aquele homem</i>	CV- futuro do conjuntivo em vez de presente do conjuntivo

Causa provável:

- A ausência de flexão verbal por pessoa no CG pode resultar em omissão ou usos inadequados de CV no português escrito, especialmente entre estudantes que o utilizam de forma funcional e oral, sem domínio da norma culta.

### **Categorias de desvios identificadas nos estudantes do 11.<sup>º</sup> ano**

Tipo de desvio	Descrição	Causa provável
1. Concordância verbal em número/pessoa	Substituição de forma plural por singular, ou vice-versa.	Interferência do CG, que não marca número na forma verbal.
2. Concordância verbal e desvio de infinitivo	Substituição da 3. <sup>a</sup> de singular do conjuntivo pela forma de infinitivo.	O CG usa construções perifrásicas ou simples com marcadores livres (sem sistema flexional).

### **Síntese**

Tal como no 10.<sup>º</sup> ano, a categoria mais frequente continua a ser a da concordância em número/pessoa, com sujeitos no singular seguidos de verbos no plural ou vice-versa. Este padrão confirma que os alunos ainda revelam dificuldades consistentes em assegurar a concordância básica singular/plural, reforçando a hipótese da transferência do CG, que não marca sistematicamente número/pessoa nas formas verbais. Desvios como “nós não tem” em vez de “nós não temos” mostram que a 1.<sup>a</sup> pessoa do plural é especialmente instável, provavelmente porque os estudantes recorrem à 3.<sup>a</sup> pessoa como forma invariável. Este tipo de desvio sugere uma hipergeneralização: a 3.<sup>a</sup> pessoa singular funciona como forma “neutra” ou padrão na interlíngua.

Embora menos frequentes, os casos relacionados com o infinitivo/tempo verbal revelam problemas na escolha do modo e do tempo verbal adequado, como o uso do infinitivo em lugar do conjuntivo. São construções sintaticamente mais complexas, o que sugere que, à medida que os estudantes tentam produzir frases subordinadas ou de maior densidade sintática, surgem erros de seleção morfossintática.

A análise quantitativa do 11.º ano confirma tendências já identificadas no 10.º ano. Os desvios de número/pessoa continuam a ser dominantes (10), revelando-se um traço persistente e sistemático do processo de aquisição do português L2. Os desvios de número/pessoa reforçam a ideia de que a forma verbal tende a ser simplificada em direção à 3.ª pessoa.

Os desvios de infinitivo/tempo verbal, apesar de menos frequentes (1), apontam para dificuldades emergentes quando os alunos lidam com construções mais complexas, sendo um indicador do estágio de desenvolvimento linguístico.

### **2.3 Tipologia dos desvios de concordância verbal nos estudantes do 12.º ano**

#### **Categoria 1 – Sujeito (singular) + forma verbal no plural**

Tipo de desvio: Uso indevido de 3.ª pessoa de plural quando o sujeito exige a 3.ª do singular.

<b>Enunciado original</b>	<b>Forma normativa</b>	<b>Tipo de desvio</b>
44) “Pai é camponês não têm emprego a fim de sustentar.”	... e <i>não tem emprego para...</i>	CV- número
45) “A liberdade de expressão não se falem”	..... liberdade de expressão não se fala	CV – número e pessoa gramatical

Causa provável:

- Interferência do CG, cujas estruturas diferem do português padrão escrito, resulta em transferências negativas na estrutura da frase.

## Categoria 2 – Sujeito (plural) + forma verbal no singular

Tipo de desvio: Uso indevido de 3.<sup>a</sup> pessoa de singular quando o sujeito exige a 3.<sup>a</sup> do plural.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
46) "... quando os pais tem uma filha de 15 anos para dar casamento...".	... quando os pais têm uma filha de 15 anos e a obrigam a casar.	CV – número e pessoa gramatical
47) "os seus órgãos não é madura para dar luz."	...órgãos não são maduros...	CV – número e de género gramatical
48) "... muitas etnias está a dar as crianças o casamento obrigatório.	...muitas etnias estão a impor às crianças o casamento obrigatório.	CV – número
49) "os pais coloca os jovens para verificar o movimento dela para não voltar a fugir de novo"	...colocam os jovens para vigiar os movimentos dela, para que não volte a fugir.	CV – número e Pessoa gramatical
50) "As pessoas deveria evitar porque isso é uma injustiça"	... deveriam evitar, pois é uma injustiça	CV - Número
51) "os nossos pais e mães fazia lá em casa planos"	... faziam planos em casa	CV – Número

Causa provável:

- A omissão recorrente do plural por aprendente de PL2 decorre da influência do CG e da limitada internalização das regras da CV do PE.

### Categoria 3 – Sujeito + desvio na conjugação verbal

Tipo de desvio: Uso de forma verbal não adequada.

Enunciado original	Forma normativa	Tipo de desvio
52) "... porque desejamos aqui na Guiné o nossos países vai mudar de vida".	...os nossos países <i>vão mudar...</i>	CV – número
53) "... nós está passar estes dificuldades no ano passado".	... estávamos a passar essas dificuldades ...	CV – número
54) "os nossos governantes não respeitarem aquilo".	...governantes <i>não respeitam ...</i>	CV – número
55) "se é assim nós vão morrer de fome"	... <i>vamos morrer de fome</i>	CV – número
56) "... nós guineenses às vezes faz mal, porque ..."	...nós, guineenses, às vezes fazemos mal, porque...	CV – número e pessoa

Categorias de desvios identificadas nos estudantes do 12.º ano

Tipo de desvio	Descrição	Causa provável
1. Concordância verbal em número /pessoa	Substituição de forma plural por singular, ou vice-versa	Interferência do CG, cuja flexão verbal é menos marcada, favorece a omissão da CV no português.
2. Concordância verbal e desvio no tempo verbal	Escolha não adequada de tempo e modo verbal.	O CG usa construções perifrásicas ou simples com marcadores livres (sem sistema flexional).

## Síntese

Tal como nos anos anteriores, a discordância singular/plural é a categoria mais recorrente (6). Erros como “os seus órgãos não é madura” ou “as pessoas deveria evitar” confirmam a dificuldade em aplicar corretamente a flexão de plural. A persistência deste tipo de desvio reforça a influência do CG, onde as formas verbais não marcam número de forma sistemática.

Registam-se casos de troca da 1.<sup>a</sup> pessoa plural ou da 3.<sup>a</sup> pessoa plural pela forma da 3.<sup>a</sup> pessoa singular, como em “nós está passar” ou “nós vão morrer”. Este padrão mostra que a 3.<sup>a</sup> pessoa singular continua a funcionar como forma invariável e de uso “neutro” na interlíngua. Além da transferência do CG, há também uma forte influência da oralidade, que tende a simplificar a flexão verbal e isso transparece na escrita.

No 12.<sup>º</sup> ano observa-se uma redução das categorias de desvio relativamente ao 10.<sup>º</sup> e 11.<sup>º</sup> anos, mas os erros concentram-se em dois domínios críticos:

- Número (singular/plural) → ainda a principal dificuldade, indicando que esta regra não se encontra plenamente consolidada mesmo em níveis mais avançados.
- Escolha adequada do tempo/modo verbal → tempo e modo verbal não adequados (5 ocorrências)

Estes resultados sugerem que, apesar da progressão escolar, os estudantes mantêm padrões consistentes de simplificação morfológica e transferência do CG, sobretudo na concordância entre sujeito e verbo.

## 3. Discussão dos resultados

É amplamente consensual no domínio da linguística de contato que o PE, enquanto língua de superstrato, forneceu o léxico predominante ao CG durante o seu processo de formação. No entanto, investigações recentes têm vindo a demonstrar que o CG também exerce influência sobre o PE, nomeadamente ao nível morfológico e sintático, sobretudo nos contextos de bilinguismo funcional em que se inserem muitos falantes guineenses.

A estrutura verbal simplificada do CG, marcada pela ausência de flexões de número e pessoa grammatical, parece contribuir para a simplificação da construção verbal no PE utilizado por estudantes Bissau-guineenses em situação de aquisição formal da língua. Esta influência

manifesta-se, de forma recorrente, na preferência por formas verbais invariáveis, desconsiderando as exigências de concordância morfossintática que caracterizam o PE.

Um exemplo paradigmático dessa interferência pode ser observado na construção:

57) “**Nós** não **vai** ter nada (...) “*Anôs nô ka na bai tene nada*” em vez da construção normativa “**nós** não **vamos** ter nada (...).

Neste exemplo, verifica-se um desvio na CV, traduzido na substituição inadequada da forma verbal “vamos” (primeira pessoa do plural) por “vai” (terceira pessoa do singular). Este fenómeno evidencia a ausência de marcação de número na forma verbal, contrariando a exigência de concordância entre o sujeito plural “nós” e o verbo auxiliar “ir” refletindo, possivelmente, um padrão morfossintático influenciado pela estrutura do CG.

Este tipo de interferência confirma a natureza bidirecional das influências linguísticas em contextos de contacto prolongado, como o da Guiné-Bissau, onde o português, apesar de ser a LO e de escolarização, coexiste e interage constantemente com o CG, LM/L1 e principal meio de comunicação quotidiana da maioria da população.

A ocorrência deste tipo de desvio na produção escrita de estudante Bissau-guineenses - tanto do ensino geral como do ensino secundário, como é o caso dos estudantes do LRST-Buba – constitui um indicador de interferência linguística do CG sobre português LE/L2.

É fundamental reconhecer que o processo de aquisição de uma LE/L2 difere substancialmente da aquisição da LM/L1, sobretudo no que diz respeito ao nível de proficiência alcançado na fase final da aprendizagem em contexto escolar formal. A gramática internalizada pelos estudantes de LE/L2 nem sempre converge de forma plena com a gramática da língua-alvo, sendo muitas vezes marcada por interferências, caracterizados por regularizações, simplificações ou, até mesmo, transferências da L1.

Este processo é influenciado por uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam:

- a idade do estudante no momento da aprendizagem formal;
- o tipo e a quantidade de input linguístico a que está exposto;
- o sexo do estudante (com possíveis variações em termos de desempenho linguístico);

- o grau de influência da LM/L1;
- e ainda características individuais, tais como motivação, estilo cognitivo, ou atitudes perante a língua e o processo de aprendizagem.

Estes fatores, interagindo entre si, ajudam a explicar a persistência de fenómenos de interferência e de desvios gramaticais, como os observados na realização da CV, e justificam a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas no ensino do português como LE/L2 em contextos de contacto linguístico intenso, como o da Guiné-Bissau.

Os desvios de CV identificados nos textos padrões de comportamento linguístico sistemáticos, associados ao contato entre o PE e o CG. No contexto bilingue da Guiné-Bissau, observa-se frequentemente a transferência de estruturas do CG para o PLE/PL2.

Essa interferência manifesta-se, entre outros aspetos, no uso reiterado de formas verbais invariáveis, como se verifica em:

- como “*nós foi dado este previlégio*”,  
em vez de
- “**nós fomos** dados este privilégio”

Outro exemplo ilustrativo é a substituição de formas conjugadas por formas no infinitivo, como em:

- “*eles falar de direitos humanos*”  
em vez de
- “**eles falam** dos direitos humanos”.

Estes fenómenos refletem não apenas transferências interlingüísticas, mas também uma reorganização interna do sistema linguístico dos estudantes, frequentemente orientada por critérios de economia linguística e simplificação morfossintática.

Importa sublinhar que muitos destes estudantes não percecionam estas construções como desvios gramaticais, mas antes como estratégias linguísticas legítimas, coerentes com a sua competência comunicativa plurilingue e com as práticas linguísticas do seu meio. Tal posicionamento revela uma percepção da norma moldada pela experiência de contacto e pela exposição simultânea a diferentes sistemas linguísticos.

Teixeira (2014, pp. 104–108) salienta que a língua se caracteriza por uma variabilidade natural entre os falantes, condicionada por fatores sociolinguísticos que vão para além do estatuto socioeconómico e incluem, de forma decisiva, a própria situação comunicativa em que os enunciados são produzidos. Assim, as práticas linguísticas dos estudantes Bissau-guineenses devem ser analisadas à luz de uma abordagem que reconheça a legitimidade das variedades emergentes em contextos de contacto, e que articule a dimensão normativa com a dimensão sociolinguística da língua em uso.

Tendo por base a análise dos dados empíricos recolhidos juntos dos alunos do 10.º aos 12.º anos de escolaridade, verifica-se uma tendência decrescente na incidência de desvios na CV em PE, resultantes da interferência do CG, ao longo dos anos letivos observados.

Os estudantes do 10.º ano, pertencentes a ambos os grupos de estudo, apresentam o maior número de ocorrências de desvios à norma padrão, o que sugere uma influência mais marcada do CG nesta fase inicial do ensino secundário, possivelmente associada a uma menor exposição ao PE normativo e a um domínio ainda incipiente das suas estruturas morfossintáticas.

No 11.º ano, regista-se uma redução relativa da frequência desses desvios, o que pode ser interpretado como um indício de progressiva consolidação das estruturas normativas do PE, decorrente de maior tempo de escolarização, contacto contínuo com a língua e reforço das práticas de escrita formal.

Finalmente, os alunos do 12.º ano apresentam a menor incidência de desvios de CV, o que poderá refletir um maior domínio da norma gramatical do PE e uma superação progressiva das interferências linguísticas de origem crioula. Este padrão pode também estar relacionado com fatores como a aproximação ao exame nacional, maior investimento nas competências escritas e maior familiaridade com o registo formal da língua.

Esta evolução diacrónica no desempenho linguístico é ilustrada na tabela de ocorrência apresentada, a qual sistematiza os desvios identificados ao longo da investigação, permitindo observar com clareza a tendência de melhoria gradual nas produções escritas dos alunos à medida que progridem no percurso escolar.

**Tabela 6: Quadro-síntese de ocorrência da CV**

Ano de Escolaridade	Desvios com Sujeito no Singular (3. <sup>a</sup> pessoa)	Desvios com Sujeito no Plural (3. <sup>a</sup> pessoa)	Total de Desvios
10. <sup>º</sup> ano	2	9	11
11. <sup>º</sup> ano	2	8	10
12. <sup>º</sup> ano	2	6	8

A tabela-síntese apresentada sistematiza os desvios na CV verificados nas produções escritas dos alunos, de acordo com o nível de estudo e considerando os dois grupos de estudo.

Os dados indicam que a maioria dos desvios ocorre quando o sujeito está no plural, sendo a 3.<sup>a</sup> pessoa gramatical a que concentra mais desvios. Verifica-se uma tendência decrescente no total de desvios do 10.<sup>º</sup> para o 12.<sup>º</sup> ano, o que poderá indicar uma progressiva consolidação das regras da CV ao longo dos anos escolares.

Simultaneamente, os resultados revelam a persistência de interferência linguística do CG no processo de aquisição e uso do PLE/PL2, sobretudo no domínio da CV. Esta interferência pode ser atribuída à ausência de flexões obrigatórias de número, pessoa e tempo verbal no CG, cuja estrutura verbal é marcadamente analítica e invariável, contrastando com o sistema flexional complexo do PE, onde tais categorias são morfologicamente codificadas.

Neste contexto, a elevada incidência de desvios relacionados com a terceira pessoa do plural pode refletir, por um lado, a dificuldade de internalização das regras morfológicas do PE, e, por outro, a prevalência de estratégias linguísticas oriundas do CG, num cenário de contacto prolongado e bilinguismo assimétrico.

A influência morfossintática da L1 – neste caso, o CG - manifesta-se de forma evidente na construção de enunciados, como o seguinte excerto:

- 58) “*Papes ku mames kuma badjuda ka pudi bai skola*”  
 cuja tradução literal para o PE seria  
 a. “os pais e mães de que a menina não pode ir a escola”.

A análise desta estrutura revela interferências sintáticas significativas na organização frásica, que se repercutem na formulação em português, dificultando a produção de enunciados gramaticalmente corretos por parte dos falantes bilingues Bissau-guineenses.

Do ponto de vista estrutural, trata-se de uma oração composta por coordenação e subordinação. A oração principal, *papes ku mames kuma* (“os pais e mães dizem que”), apresenta um sujeito no plural (*papes ku mames*) e um predicado verbal simples (*kuma*, ‘dizem que’). Esta oração funciona como introdução de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, introduzida pela conjunção “que”, embora esta não esteja lexicalizada no enunciado original em CG.

59) A oração subordinada — *badjuda ka pudi bai skola* — apresenta um sujeito no singular (*badjuda*, ‘menina’) e um predicado verbal composto, no qual:

*ka* funciona como partícula de negação ('não'),  
*pudi* corresponde a um verbo modal ('poder'),  
*bai* atua como verbo principal ('ir'),  
*skola* constitui o complemento verbal ('escola').

Apesar de a estrutura do CG permitir este encadeamento linear de constituintes sem marcação explícita de flexão verbal nem elementos de concordância, a tradução literal para o PE resulta numa construção agramatical, não apenas pelo uso da preposição inadequada (*a escola* em vez de *à escola*), mas sobretudo pela ausência de um verbo regente adequado na oração principal, o que compromete a coerência sintática e a regência verbal esperada no PE.

Do ponto de vista normativo, a forma adequada seria:

60) “Os pais acreditam que a menina não pode ir à escola.”

Nesta reformulação, introduz-se o verbo “acreditar”, de transitividade indireta, que exige a preposição “em” ou, mais frequentemente em contextos de oração subordinada completiva, a estrutura com a conjunção “que” (i.e., *acreditam que...*). Esta construção respeita as exigências da concordância entre sujeito e verbo e a estrutura normativa do PE, ausente no enunciado original devido à interferência estrutural do CG. Este tipo de ocorrência reforça a importância de compreender as estruturas subjacentes da L1 e o modo como elas condicionam o desempenho linguístico em L2/LE, especialmente em contextos marcados por bilinguismo assimétrico e contacto linguístico prolongado.

Outro exemplo de interferência do CG no PL2/PLE pode ser observado no seguinte excerto:

61) “pai é camponês não têm emprego a fim de sustentar”

Neste caso, identificam-se dois desvios principais:

- a. Ausência do artigo definido masculino singular, necessário para introduzir o sujeito da oração (pai);
- b. Desvio de CV, com a utilização indevida da forma verbal “têm” (3.<sup>a</sup> pessoa do plural) em lugar de “tem” (3.<sup>a</sup> pessoa do singular), apesar de o sujeito ser singular.

A forma normativa, seguindo as regras do PE, seria:

62) “O pai é camponês, não tem emprego para sustentar.”

Para além dos dois exemplos anteriormente discutidos, destaca-se ainda o excerto:

63) “... nós guineenses as vezes faz mal porque...”

Este enunciado revela múltiplos indícios de interferência morfossintática do CG no PLE/PL2, entre os quais se destacam:

- a. A inadequação na flexão verbal, marcada pela substituição da forma verbal “faz” (2.<sup>a</sup> pessoa do singular) em vez da forma adequada “fazemos” (1.<sup>a</sup> pessoa do plural), exigida pelo sujeito “nós”;
- b. A ausência de concordância nominal, uma vez que o pronome “nós” exige que o nome que o complementa (“guineense”) esteja flexionado no plural (“guineenses”).

Ainda que a análise incida prioritariamente sobre os desvios de CV, considerou-se relevante assinalar este erro de concordância nominal, pois contribui para o afastamento da construção normativa e ilustra o impacto das estruturas da L1 na produção em L2.

Tendo em consideração a norma do PE, o verbo deve concordar com o sujeito, mesmo que este se encontre elidido ou venha precedido por modificadores nominais. Assim, a forma gramaticalmente correta deste enunciado seria:

64) “Sabes que nós guineenses, às vezes, fazemos mal porque...”

Este tipo de construção evidencia um padrão recorrente de transferência negativa do CG para o PE, refletindo o predomínio de formas verbais invariáveis no sistema de origem e a ausência de mecanismos de flexão verbal sistemática. Tais ocorrências são representativas dos desafios enfrentados pelos estudantes de PL2, sobretudo em contextos educativos marcados pelo contacto linguístico prolongado e assimétrico, como é o caso da Guiné-Bissau.

Em termos globais de proficiência na produção escrita, os estudantes do 12.º ano, pertencentes a ambos os grupos de estudo, demonstraram um nível de conhecimento mais avançado em comparação com os seus colegas do 11.º e 10.º anos. Esta superioridade linguística revela-se na capacidade de estruturar textos de carácter dissertativo-argumentativo, com maior segurança no uso das estruturas formais da língua portuguesa.

A maioria dos estudantes do 12.º ano revela uma competência consolidada no domínio das bases morfológicas da flexão verbal, sendo que as formas verbais produzidas correspondem, na sua maioria, às normas do PE. Este desempenho sugere um grau de internalização mais elevado das regras gramaticais normativas, resultado provável de maior tempo de escolarização, exposição linguística e treino em contextos de avaliação formal.

Contudo, persistem desvios significativos relacionados com a seleção adequada dos tempos e modos verbais, bem como com a concordância de número e pessoa entre sujeito e predicado. Tais desvios são mais evidentes no uso excessivo da terceira pessoa do plural, independentemente do ano de escolaridade, como se comprova nos textos analisados.

Este padrão recorrente aponta para uma interferência linguística persistente, possivelmente relacionada com a influência do CG no uso do português L2/LE. A tendência para generalizar formas verbais na 3.ª pessoa do plural pode refletir a estrutura simplificada do sistema verbal do CG, no qual as flexões de pessoa e número não são morfologicamente marcadas, conduzindo a uma hipergeneralização em L2/LE e a uma menor sensibilidade às exigências formais da CV em PE.

Em todos os anos, os desvios mais frequentes são os de número e número/pessoa. A sua persistência mostra que estas regras de concordância permanecem problemáticas ao longo do percurso escolar, o que reforça a hipótese de transferência estrutural do CG e de estratégias de simplificação no uso da flexão verbal.

No 10.<sup>º</sup> ano, os desvios são mais diversificados: incluem também problemas de infinitivo, colocação pronominal e criações lexicais híbridas. No 11.<sup>º</sup> ano, as categorias já se reduzem essencialmente a número, número/pessoa e um caso de infinitivo. No 12.<sup>º</sup> ano, observa-se apenas a concentração em número e número/pessoa. Tal sugere que, embora os erros não desapareçam, há uma focalização progressiva nos aspectos mais nucleares da CV.

As questões relacionadas com o infinitivo e colocação pronominal constituem fenómenos residuais que surgem no 10.<sup>º</sup> ano e praticamente desaparecem nos anos seguintes. Tal poderá indicar uma evolução positiva no domínio dessas estruturas específicas, ou uma simplificação, evitando construções que as exigem.

A análise longitudinal evidencia que os estudantes mantêm dificuldades persistentes na concordância em número e pessoa, enquanto outras categorias de desvio (infinitivo, colocação pronominal, híbridos lexicais) tendem a desaparecer com a progressão escolar. Este padrão confirma que os traços estruturais do CG exercem influência duradoura na aprendizagem do português L2, sobretudo na morfologia verbal, mesmo em níveis mais avançados do ensino secundário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta dissertação teve como objetivo analisar fenómenos de CV no português e no CG, duas línguas em contato, investigando as dificuldades enfrentadas por estudantes guineenses, com especial foco no LRST-Buba, no âmbito da produção textual em português.

A partir da experiência docente do autor no ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, parte-se da hipótese de que o sistema de CV do português representa um obstáculo significativo à sua aquisição, por parte dos alunos Bissau-guineenses. Tal dificuldade manifesta-se no ensino secundário guineense, contexto onde a investigação foi desenvolvida.

Com vista a contextualizar esta problemática, realizou-se um enquadramento sociolinguístico da Guiné-Bissau, abordando a sua localização geográfica, divisão administrativa e diversidade linguística, com destaque para o papel desempenhado pelo CG e pelo português no espaço comunicativo nacional.

Complementarmente, foi incluída uma revisão histórica do CG, com base em autores como Scantamburlo (1981), Pereira (2006) e Hlibowicka-Weglarz (2006), permitindo concluir que a aquisição do crioulo ocorre predominantemente através da interação familiar e comunitária, sem mediação institucional sistemática. Para melhor compreender o fenômeno da interferência do CG na aprendizagem do PLE/PL2 – CV, discutiram-se os conceitos de LM, LS, LO, LE, LA e de LH, com base em contributos teóricos de Mathews (2007), Spinassé (2006), Ançã (1999), Fontana (2015), Leiria (2004) e Leffa & Irala (2014).

Esta abordagem teórica permitiu refletir sobre o estatuto multifacetado da língua portuguesa na Guiné-Bissau, bem como sobre o seu percurso histórico enquanto L2, situada num contexto de multilinguismo e contacto linguístico intenso. O estudo empírico desenvolvido nesta dissertação centra-se na análise de textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes Bissau-guineenses, com o objetivo de identificar os fenómenos de interferência do CG na realização da CV em PE.

A investigação inicia-se com uma breve abordagem à origem histórica da língua portuguesa na Guiné-Bissau. A caracterização morfológica da CV permite discutir duas perspetivas gramaticais contrastantes: por um lado, a tolerância à irregularidade na fala,

conforme defendido por Rocha Lima (2008); por outro, a utilização consciente da discordância como recurso estilístico, na linha de pensamento de Bechara (2009). Seguidamente, procede-se à descrição da estrutura verbal do CG, com base em estudos de Intumbo (2007), Embaló (2008), Khim (1994) e Wilson (1962). Estes autores convergem na análise de um sistema sintático do tipo Sujeito–Verbo–Objeto (SVO), em que as formas verbais são invariáveis e os valores de tempo, modo e aspetto são expressos por morfemas livres e não por flexão verbal.

A simplicidade morfossintática do CG, em contraste com a complexidade flexional do PE, contribui para a ocorrência de desvios na realização da CV por parte dos estudantes, sobretudo na produção escrita formal, como se observou nos textos recolhidos. Estes desvios refletem a interferência do sistema linguístico de base (CG) na aquisição e uso da língua-alvo (PE), particularmente no domínio da morfologia verbal.

Os resultados obtidos ao longo deste estudo indicam que, apesar da Guiné-Bissau integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (PALOP), o país continua a enfrentar desafios significativos na aprendizagem do português enquanto língua não materna. Tal dificuldade deve-se, em grande parte, à distância estrutural entre o PE e o CG.

A análise dos desvios de CV registados nos textos dos alunos do 10.<sup>º</sup>, 11.<sup>º</sup> e 12.<sup>º</sup> anos permite traçar um quadro evolutivo do fenômeno ao longo do ensino secundário. O tratamento quantitativo e qualitativo dos dados revelou padrões recorrentes, bem como uma tendência para a redução das categorias de desvio com a progressão escolar.

De forma consistente, os resultados mostram que as dificuldades mais persistentes se situam na concordância em número/pessoa, categoria que, em conjunto, representam a maioria das ocorrências em todos os anos analisados. Este padrão confirma que a morfologia verbal do português, altamente marcada e complexa, constitui um desafio constante para estudantes cuja L1 — CG — apresenta formas verbais invariáveis, sem flexão de número ou de pessoa. Assim, torna-se clara a influência da transferência linguística do CG, reforçada por estratégias de simplificação morfológica que tendem a privilegiar a 3.<sup>a</sup> pessoa do singular como forma neutra de referência.

No 10.<sup>º</sup> ano, observou-se maior diversidade de desvios, incluindo não apenas os de número e pessoa, mas também fenômenos relacionados com o uso indevido do infinitivo,

dificuldades na colocação pronominal e produções lexicais híbridas. No 11.<sup>º</sup> ano, embora os desvios de número e pessoa continuem em maioria, a diversidade de categorias reduz-se, restando apenas um número residual de casos de infinitivo. Já no 12.<sup>º</sup> ano, os desvios concentram-se numa categoria nuclear — número/pessoa — o que indica, simultaneamente, uma melhoria em aspectos periféricos da CV e a persistência dos problemas estruturais centrais.

Em termos pedagógicos, estes resultados apontam para a necessidade de um trabalho mais sistemático e contínuo sobre a flexão verbal no ensino do português L2, privilegiando atividades que permitam consolidar a concordância sujeito-verbo em contextos variados. A persistência das dificuldades até ao final do ensino secundário revela que os processos de transferência e de fossilização podem estar fortemente enraizados, exigindo práticas didáticas que articulem explicitação metalingüística, treino comunicativo e estratégias de consciencialização linguística.

Os dados obtidos nesta dissertação contribuem de forma relevante para o aprofundamento dos estudos linguísticos guineenses, oferecendo subsídios empíricos e teóricos que poderão fundamentar futuras investigações e orientar a elaboração de propostas pedagógicas mais eficazes. Tais propostas deverão visar a superação das dificuldades observadas na aquisição da CV, tendo em conta os contextos de contacto linguístico e plurilinguismo que caracterizam o espaço educativo da Guiné-Bissau.

## **Referências bibliográficas**

- Almeida Filho, J. C. P. de, & Barbirato, R. (2000). Ambientes comunicativos para aprender línguas estrangeiras. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36(1), 23–42.  
<https://www.scribd.com/document/644163288>
- Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis: Revista Online da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*, (51), 14–16.
- Antunes, I. (2003). *Aulas de português: Encontro & interação* (8.<sup>a</sup> ed.). Parábola.
- Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau. (2007). Decreto-Lei n.º 7/2007, de 12 de novembro: Regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de comunicação social audiovisuais públicos e privados. *Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau*, (46).
- Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau. (2011). Lei n.º 4/2011, de 29 de março: Lei de Bases do Sistema Educativo. *Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau*, (13).
- Augel, M. P. (2006). O crioulo guineense e a oratura. *Scripta*, 10(19), 69–91.
- Baldé, B. (2013). *Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior “Tchico Té”* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
- Bechara, E. (2003). *Gramática escolar da língua portuguesa com exercícios*. Lucerna.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (40.<sup>a</sup> ed.). Lucerna.
- Benzinho, J., & Rosa, M. (2015). *Guia turístico: À descoberta da Guiné*. Gráfica Ediliber.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Bicari, L. (2002). *Para uma metodologia de ensino de português com o estatuto de língua oficial, mas estrangeira*[Manuscrito não publicado].
- Boletim Oficial. (1997). Lei n.º 4/97, de 2 de dezembro: Organização Administrativa do Território. *Boletim Oficial*, (48).

- Bull, B. P. (1989). *O crioulo da Guiné-Bissau: Filosofia e sabedoria*. Instituto de Língua e Cultura Portuguesa.
- Cá, I. N., & Rubio, C. F. (2019). O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 58(1), 389–421.
- Cabral, A. (1990). A questão da língua. *Papia*, 1(1), 59–61.
- Câmara Júnior, J. M. (2005). *História e estrutura da língua portuguesa* (17.<sup>a</sup> ed.). Vozes.
- Cardoso, H., Hagemeijer, T., & Alexandre, N. (2015). Crioulos de base lexical portuguesa. In M. Iliescu & E. Roegiest (Eds.), *Manuel des anthologies, corpus et textes romans* (pp. 670–692). De Gruyter.
- <https://doi.org/10.1515/9783110333138-043>
- Castilho, A. T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. Contexto.
- Castro, I. (2006). *Introdução à história do português*. Edições Colibri.
- Chico, P. (2012). O ensino do português como língua segunda na Guiné-Bissau: Que metodologia? *Revista Guineense de Educação e Cultura*, (n.º em falta), 70–74.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Couto, H. H. do. (1994). *O crioulo português da Guiné-Bissau*. Helmut Buske Verlag.
- Couto, H. H. (2009). O português e o crioulo na Guiné-Bissau. In A. M. Carvalho (Org.), *Português em contato*. Iberoamericana/Vervuert.
- Couto, H. H. do, & Embaló, F. (2010). Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: Um país da CPLP. *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, (20).
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo* (18.<sup>a</sup> ed.). João Sá da Costa.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo* (19.<sup>a</sup> ed.). Edições João Sá da Costa.

Diário do Governo. (1954, 20 de maio). *Diário do Governo*, (110).

<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>

Dias, C. (2021). *A prática de oralidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário na Guiné-Bissau* (Dissertação de mestrado, [Universidade Nova de Lisboa], Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira).

[https://run.unl.pt/bitstream/10362/129596/1/A\\_PR%c3%81TICA\\_DE\\_ORALIDADENO\\_ENSINO-APRENDIZAGEM\\_DE\\_L%c3%8dNGUA\\_PORTUGUESA\\_-CADAFI\\_DIAS.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/129596/1/A_PR%c3%81TICA_DE_ORALIDADENO_ENSINO-APRENDIZAGEM_DE_L%c3%8dNGUA_PORTUGUESA_-CADAFI_DIAS.pdf)

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Dicionário terminológico*.

<https://dt.dge.mec.pt>

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

Embaló, B. (2008). *Guiné-Bissau: Estado, nação, nacionalidade*. Vega.

Fafina, D. M. (2011). *Língua portuguesa: Guiné-Bissau e Brasil: Um caso de variação linguística* (pp. 1–13).

<https://www.didinho.org/Arquivo/ARTIGO%20DE%20DANILDO%20II%20CIDS.pdf>

Faraco, C. A. (2016). *História sociolinguística da língua portuguesa*. Parábola.

Fati, S. (2021). Início da guerra na Guiné-Bissau (1963): Uma visão guineense. *Revista Portuguesa de História Militar*, 1(1).

<https://www.defesa.gov.pt/pt/defesa/organizacao/comissoes/cphm/rphm/edicoes/ano1/n12021/visaoguine>

Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação. Contexto*.

Fonseca, M. C., & Marçalo, M. J. (2010). *Gramática prática da língua portuguesa*. Universidade de Évora.

Fontana, M. G. Z. (2015). LO e políticas públicas de equidade de gênero. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, (36).

<http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo9.pdf>

Furtado, A. B. R. (2005). *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: Incoerência e descontinuidade* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro].

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. UFRGS Editora.  
<https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.<sup>a</sup> ed.). Atlas.

Guimarães, E. (2005). *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. REVER.

Hagemeijer, T., & Alexandre, N. (2010). Línguas crioulas de base portuguesa na África: Os crioulos da Alta Guiné e do Golfo da Guiné, uma comparação sintáctica. In *7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos* (pp. 2–17). [Documento/ata sem URL fornecido].

Hlibowicka-Weglarz, B. (2006). A génese das línguas crioulas (hipótese universalista). *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, (29–30), 148–156.

[https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/lublin-studies-in-modern-languages-and-literature/2006-tom-2930/lublin\\_studies\\_in\\_modern\\_languages\\_and\\_literature-r2006-t29\\_30-s148-156.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/lublin-studies-in-modern-languages-and-literature/2006-tom-2930/lublin_studies_in_modern_languages_and_literature-r2006-t29_30-s148-156.pdf)

Hlibowicka-Weglarz, B. (2016). Pidgin, língua franca, saber: Um estudo terminológico.

<https://romanica.upol.cz/pdfs/rom/2016/01/05.pdf>

Ilari, R., & Basso, R. (2006). *O português da gente: A língua que estudamos, a língua que falamos. Contexto*.

Infanda, M. T. (2007). *Política linguística e ensino do português na Guiné-Bissau* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].

Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Recenseamento geral da população e habitação da Guiné-Bissau (INE-RGPH 2009)*.

Intumbo, I. (2007). *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra].  
[https://www.uc.pt/ciuc/creolistics/research/guine/intumbo\\_2007](https://www.uc.pt/ciuc/creolistics/research/guine/intumbo_2007)

Kress, G. (2010). *Literacy in the new media age*. Routledge. (Trabalho original publicado em 2003)

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

- Leffa, V. J., & Irala, V. B. (2014). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: Questões conceituais e metodológicas. In V. J. Leffa & V. B. Irala (Orgs.), *Uma espiadinha na sala de aula: Ensinando línguas adicionais no Brasil* (pp. 21–48). Educat.
- Leiria, I. (2004). Editorial. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, (3).
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.
- Marques, L. M. (2021). *Estudo de caso como metodologia de pesquisa científica em ciências sociais aplicadas*. Pimenta Cultural.
- Martinet, A. (1992). *Elementos de linguística geral* (12.<sup>a</sup> ed.; M. R. Mendes, Trad.). Cultrix.
- Martins, A. M. (2012). Aparente variação na concordância sujeito-verbo no português europeu: Ambiguidade quanto ao caráter singular ou plural do sujeito frásico. In T. Lobo et al. (Eds.), *Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (pp. 191–220). EDUFBA.
- Mateus, M. H. M. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (6.<sup>a</sup> ed.). Caminho.
- Mateus, M. H. M., et al. (1989). *Gramática da língua portuguesa* (3.<sup>a</sup> ed.). Editorial Caminho.
- Matthews, P. H. (2007). *Concise dictionary of linguistics* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Matoso, A. (2003). *Verbos portugueses*. Quarteto.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, (15/2001), Série I-A, 258–265.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Moreira, A. F., & Pimenta, S. G. (2017). *Didática e prática de ensino de língua portuguesa*. Cortez.
- Namone, D. (2014). *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: Etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista].
- Nassum, M. (1994). Política linguística pós-colonial: Ruptura ou continuidade? *Soronda: Revista de Estudos Guineenses*, (17), [páginas não indicadas].

- Oliveira, G. M. (2013). Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409–433.
- Pereira, D. (2006). *O essencial sobre língua portuguesa: Crioulos de base portuguesa*. Caminho.
- Pinto, J. M. C. (2000). *Novo prontuário ortográfico*. Plátano.
- Ramon, M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In L. Gonçalves, *Português como língua estrangeira, de herança e materna: Abordagens, contextos e práticas* (pp. 23–32). Boavista Press.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53933>
- Raposo, E. P. (2020). Concordância verbal. In E. P. Raposo et al. (Orgs.), *Gramática do português* (pp. 2425–2495). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). *Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade*. Atlas.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Longman.
- Rocha, E., & Robles, R. (2017). Interferência linguística e ensino de língua portuguesa como L2. *Revista Educação e Linguagens*, 6(10), 647–664.  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28211>
- Rocha Lima, C. H. de T. (2011). *Gramática normativa da língua portuguesa* (49.ª ed.). José Olympio.
- Said Ali, M. (2001). *Gramática histórica da língua portuguesa*. Editora Universidade de Brasília.
- Santos, T. M. L. D. (2009). *O português língua não materna: Metodologias de ensino/aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior].
- Scantamburlo, L. (1981). *Gramática e dicionário da língua criol da Guiné-Bissau*. Editrice Missionaria Italiana.
- Scantamburlo, L. (1999). *Dicionário do guineense* (Vol. 1: Introdução e notas gramaticais). Edições Colibri.
- Scantamburlo, L. (2013). *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: O ensino bilíngue português-crioulo guineense* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa].

Schader, B., & Truniger, M. (s.d.). O que é que pretende o ensino de língua de herança? In *Foundation and backgrounds: Materials for heritage language teaching* (pp. 10–20). IPE Zurich University of Teacher Education.

Schneuwly, B. (2004). Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In B. Schneuwly, J. Dolz, R. Rojo, & G. S. Cordeiro (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. xx–xx). Mercado de Letras.

Schultz, R. (2006). *Interferência, interlíngua e fossilização*.

<https://www.scribd.com/document/330087731>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.

Semedo, O. da C. (2005). *Educação como direito*.

[https://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo\\_educacao\\_como\\_direito.pdf](https://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf)

Silva, A. J. H. da. (2014). *Metodologia de pesquisa: Conceitos gerais*. Repositório Unicentro.

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/841>

Silva, V. A. B. da. (2023). *A origem da língua portuguesa*. ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/publication/370909561\\_A\\_ORIGEM\\_DA\\_LINGUA\\_PORTUGUESA](https://www.researchgate.net/publication/370909561_A_ORIGEM_DA_LINGUA_PORTUGUESA)

Sousa, R. (2002). *Transferência linguística: Algumas considerações sobre o português como língua segunda*. Texto Editores.

Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1(1), 1–8.

Teixeira, J. (2014). *A norma linguística: Como funcionam as línguas? Uma introdução às ciências da linguagem*. Húmus.

Vilela, M. (1995). *Léxico e gramática, ensino da língua portuguesa: Léxico, dicionário, gramática*. Almedina.

Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York.

Wilson, W. A. A. (1962). *The crioulo of Guiné*. Witwatersrand University Press.

## ANEXOS

Mestrado em Ciências da Linguagem  
Universidade de Évora, Portugal

### Inquérito

O projeto de pesquisa foi preparado por mim, Edicsson Sanca, no âmbito de realização da dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem, na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Portugal, com o tema “Influência do crioulo guineense no ensino de português L2: concordância verbal”. O presente inquérito consubstancia o estudo de caso, de natureza exploratória, a realizar no Liceu Regional Siaka Turé-Buba, Guiné-Bissau, com os alunos do ensino secundário, matriculados em 2024/2025.

#### Este inquérito é anónimo.

O registo das respostas ao inquérito não contém qualquer informação sobre a sua identidade e os dados servirão apenas para fins de investigação académica. O inquérito é composto por duas partes e 11 questões. A sua colaboração é muito importante!

#### PARTE 1: INFORMAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E SOCILINGUÍSTICA

1. Sexo: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ \*
3. Língua materna: \_\_\_\_\_
4. Língua segunda: \_\_\_\_\_
5. Língua terceira: \_\_\_\_\_
6. Outra língua: \_\_\_\_\_
7. Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_
8. Grupo escolhido: \_\_\_\_\_
9. Turma: \_\_\_\_\_
10. Turno: \_\_\_\_\_

#### PARTE 2: PRODUÇÃO TEXTUAL

Escolha um dos seguintes tópicos e produza um texto de carácter dissertativo/argumentativo, de dimensão não inferior a **200 palavras, nem superior a 250 palavras**.

1. Tópico 1: Direitos humanos na África ocidental, Guiné-Bissau;
2. Tópico 2: Casamento precoce na sociedade guineense;
3. Tópico 3: Produção agrícola na província sul nos últimos dois anos;
4. Tópico 4: Comercialização de castanha de caju na Guiné-Bissau.

## Liceu Regional Siaka Turé

Vista frontal do Liceu Regional Siaka Turé – Buba, Guiné-Bissau



Samsung Galaxy A14  
fevereiro 03, 2025

Fonte: Autor de trabalho, 2025

Sala de aulas – Liceu Regional Siaka Turé-Buba



Samsung Galaxy A14  
fevereiro 05, 2025

Fonte: Autor de trabalho, 2025

## Horário das disciplinas

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E ENSINO SUPERIOR  
LICEU REGIONAL SIAKA TURÉ-BUBA



### Horário do (a) Professor (a)/ Ano Lectivo 2024/2025

tempo	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª feira		
	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N
1º															
2º															
3º															
4º															
5º															

Nome do (a) Professor (a) Lum-na Quibe

Disciplina que leciona: Português e \_\_\_\_\_

Contacto: 95 5102093 196 6941018

Nível	Turmas que leciona	Tempos	Período(s)		
10º Ano			Manha	Tarde	Noite
11º Ano	<u>1117</u> <u>1118</u>	<u>08</u>	Manha	Tarde <input checked="" type="checkbox"/>	Noite <input checked="" type="checkbox"/>
12º Ano	<u>1211</u> ; <u>1214</u>	<u>10</u>	Manha	Tarde <input checked="" type="checkbox"/>	Noite
Total		<u>18</u>	Manha	Tarde	Noite

Coordenador da Disciplina

Francelino D. Nafia

Data: 03/10/2024

O.C.T.P.  
Francelino D. Nafia  
Data: 03/10/2024



Fonte: autor de trabalho, 2025

## Horário das disciplinas



REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E ENSINO SUPERIOR  
LICEU REGIONAL SIAKA TURÉ-BUBA



### Horário do (a) Professor (a)/ Ano Lectivo 2024/2025

tempo	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª feira		
	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N
1º	10/2			11/4			11/4			10/5			10/1		
2º	10/2			11/4			11/4			10/6			10/5		
3º	11/1			10/6			11/1			10/6			10/5		
4º	10/5			10/6			11/1			10/1			11/1		
5º	10/1			10/2			10/2			10/1					

N Nome do (a) Professor (a) Adão Vieira

D Disciplina que leciona: Português e \_\_\_\_\_

C Contacto: 95 580 8940 / 96 \_\_\_\_\_

Nível	Turmas que leciona	Tempos	Período(s)		
			Manha	Tarde	Noite
10º Ano	10/1; 10/2; 10/5; 10/6	16	X		
11º Ano	11/1; 11/4	08	X		
12º Ano					
Total		24	Manha	Tarde	Noite

C Coordenador da Disciplina

Lumna Quele

Data: 03/10/2024

O.C.T.P  
francelino I. Nafia  
Data: 03/10/2024  
O.C.T.P  
LICEU REGIONAL SIAKA TURÉ-BUBA

Fonte: autor de trabalho, 2025

## Carta de autorização para aplicação do inquérito no LRST-Buba

Edicesson Sanca  
Residência: Rua do Redondo nº 22, R/C  
Br. Nogueiras, 7005-440, Évora, Portugal  
Contatos: + 351 920 058 877 & sancaedicesson@gmail.com



À  
Direção do Liceu Regional Siaka Turé  
Buba, República da Guiné-Bissau  
Évora, 10 de janeiro de 2025

### Assunto: Pedido de autorização do inquérito

Exceléncia,

Antes de mais, aceite os elevados votos e de bons ofícios em prol de dinamização do ensino de qualidade no Liceu Regional Siaka Turé-Buba, Guiné-Bissau.

Edicesson Sanca, estudante de Departamento da Linguística e Literaturas, vem pela presente pedir à autorização da V. Excia no âmbito de realização da dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem, na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Portugal, com o tema "**Influência do crioulo guineense no ensino de português L2: concordância verbal**". O presente inquérito consubstancia o estudo de caso, de natureza exploratória, a realizar no Liceu Regional Siaka Turé-Buba, Guiné-Bissau, com os alunos do ensino secundário, matriculados em 2024/2025. Este inquérito é anónimo e decorrerá entre janeiro e fevereiro do ano em curso. O registo das respostas ao inquérito não contém qualquer informação sobre a sua identidade e os dados servirão apenas para fins de investigação académica.

Sem mais detalhes, agradece, desde já, e fica a aguardar uma resposta favorável da V. Excia.

Pel Atenciosamente  
Edicesson Sanca, estudante

## Informações sociodemográficas e sociolinguísticas dos participantes

Nº	Sexo	Idade	Línguas				NE	GE	Turno	Turma
			L1	L2	L3	LE/OLA				
01	F	16	Balanta	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
02	F	17	Balanta	PE	CG	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
03	F	16	Bijagó	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
04	F	17	Manjaca	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
05	F	17	CG	PE	Felupe	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
06	M	18	Beafada	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
07	M	17	Beafada	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
08	M	17	Fula	PE	CG	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
09	M	15	Balanta	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
10	M	17	Balanta	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
11	M	15	Balanta	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
12	M	17	Beafada	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
13	M	17	Papel	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
14	M	15	Balanta	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
15	M	18	CG	Balanta	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
16	M	16	Balanta	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
17	F	18	Fula	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
18	F	17	Balanta	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
19	F	17	Manjaca	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
20	F	16	Fula	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
21	F	17	Balanta	PE	CG	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
22	F	16	Manjaca	CG	PE	Inglês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
23	M	18	Nalu	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
24	M	18	Manjaca	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	1. <sup>º</sup>	Manhã	T/01
<hr/>										
25	F	18	Bijagó	CG	PE	Suso	10. <sup>º</sup>	2. <sup>º</sup>	Manhã	T/05
26	F	19	Balanta	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	2. <sup>º</sup>	Manhã	T/05
27	F	17	Beafada	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	2. <sup>º</sup>	Manhã	T/05
28	F	17	Balanta	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	2. <sup>º</sup>	Manhã	T/05
29	F	17	Bijagó	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	2. <sup>º</sup>	Manhã	T/05
30	F	17	Balanta	CG	PE	Francês	10. <sup>º</sup>	2. <sup>º</sup>	Manhã	T/05

31	F	18	Beafada	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
32	F	15	Mandinga	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
33	F	15	Beafada	CG	PE	---	10.º	2.º	Manhã	T/05
34	F	17	Fula	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
35	F	18	Beafada	CG	PE	---	10.º	2.º	Manhã	T/05
36	F	20	Mandinga	CG	PE	Inglês	10.º	2.º	Manhã	T/05
37	F	16	Balanta	CG	PE	Inglês	10.º	2.º	Manhã	T/05
38	F	18	Mancanha	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
39	M	27	Beafada	CG	PE	Mandi	10.º	2.º	Manhã	T/05
40	M	16	Balanta	PE	CG	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
41	M	19	Beafada	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
42	M	18	Balanta	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
43	F	18	Mancanha	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
44	F	16	Papel	CG	PE	Inglês	10.º	2.º	Manhã	T/05
45	M	15	Fula	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
46	M	17	Balanta	PE	CG	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
47	M	24	Balanta	CG	PE	---	10.º	2.º	Manhã	T/05
48	M	14	Balanta	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05
49	M	16	Mandinga	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/05

50	F	19	Beafada/CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
51	F	19	Beafada	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
52	F	20	Balanta-CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
53	F	20	CG- Beafada	PE	Mandin	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
54	F	20	Balanta-CG	PE	Inglês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
55	M	19	Fula-CG	PE	Inglês	Mandi	10.º	2.º	Manhã	T/06
56	M	18	Mandinga-CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
57	M	19	Beafada- CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
58	M	20	Balanta-CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
59	M	19	CG	PE	---	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/06
60	M	19	Fula-CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
61	M	19	CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
62	M	20	Mansonca-CG	PE	Francês	Balanta	10.º	2.º	Manhã	T/06

63	M	20	CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
64	M	20	Beafada	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/06
65	M	19	Fula-CG	Nalu	PE	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
66	M	19	Mancanha	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/06
67	F	20	Beafada-CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
68	F	20	CG	Beafa da	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/06
69	F	20	Beafada- CG	Franc	PE	Mandinga	10.º	2.º	Manhã	T/06
70	F	18	CG- Beafada	Fula	PE	Inglês	10.º	2.º	Manhã	T/06
71	F	21	Balanta	CG	PE	Inglês	10.º	2.º	Manhã	T/06
72	F	20	Fula-CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
73	F	19	Balanta-CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
74	M	19	Beafada- CG	PE	Inglês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
75	M	22	Balanta	CG	PE	Francês	10.º	2.º	Manhã	T/06
76	F	16	CG	PE	Francês	---	10.º	2.º	Manhã	T/06
77	F	19	Balanta	CG	PE	Francês	11.º	1.º	Tarde	T/08
78	F	17	CG	PE	Beafad	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
79	F	20	Balanta	CG	PE	Fula	11.º	1.º	Tarde	T/08
80	F	31	Balanta	CG	PE	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
81	M	28	Balanta	CG	PE	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
82	F	17	CG	PE	Papel	Mandin	11.º	1.º	Tarde	T/08
83	F	18	Balanta-CG	PE	Inglês	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
84	M	17	Balanta	CG	PE	Inglês	11.º	1.º	Tarde	T/08
85	M	25	Balanta-CG	PE	Fula	Inglês	11.º	1.º	Tarde	T/08
86	F	20	Balanta-CG	PE	---	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
87	M	28	Balanta	PE	CG	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
88	F	22	Fula	PE	CG	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
89	F	24	CG- Fula	PE	Francês	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
90	M	20	Balanta-CG	PE	---	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
91	F	22	Balanta-CG	PE	---	---	11.º	1.º	Tarde	T/08
92	M	18	Bijagós	CG	PE	Inglês	11.º	1.º	Tarde	T/08
93	F	22	Balanta-CG	PE	---	---	11º	1.º	Tarde	T/08
94	M	29	CG- Beafada	PE	---	---	11.º	1.º	Tarde	T/08

95	F	22	Balanta-CG	PE	Francês	---	11. <sup>c</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/08
96	M	17	Balanta	PE	CG		11. <sup>c</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/08
97	M	22	Balanta	CG	PE	---	11. <sup>c</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/08
98	M	18	Nalu	PE	CG	---	11. <sup>c</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/08
99	M	17	Balanta	CG	PE	---	11. <sup>c</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/08
100	M	21	CG-Mansonca	PE	Balanta	Beafada	11. <sup>c</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/08

101	M	24	CG	PE	Inglês	Francês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
102	M	25	Beafada-CG	PE	Fran &Ingl	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
103	M	22	Balanta-CG	PE	Inglês	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
104	M	16	Mandinga-CG	PE	Francês	Inglês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
105	M	29	Fula-CG	PE	Francês	Suso	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
106	M	28	Beafada-CG	PE	Inglês	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
107	M	26	Papel-CG	PE	Francês	Inglês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
108	M	29	Beafada-CG	PE	Inglês	Fula	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
109	M	25	Balanta-CG	PE	Francês	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
110	M	34	Beafada-CG	PE	---	Inglês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
111	M	29	Balanta-CG	PE	Francês	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
112	M	19	Balanta	PE	Inglês	Bijagós	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
113	M	26	Beafada-CG	PE	Francês	----	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
114	M	21	Balanta-Manso	PE	Inglês	Francês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
115	F	18	Balanta-CG	PE	Inglês	Francês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
116	M	19	Balanta-CG	PE	Francês	Beafada	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
117	M	25	Beafada-CG	PE	Francês	Fula	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
118	F	36	Beafada-CG	PE	Inglês	Fula	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
119	F	23	Beafada-CG	PE	Inglês	Fula	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
120	F	29	Balanta-CG	PE	Inglês	Fula	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
121	M	24	Fula-CG	PE	Inglês	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
122	M	28	Beafada-CG	PE	Francês	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
123	F	30	CG	PE	Inglês	Francês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
124	M	22	Balanta	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07
125	M	25	Beafada-CG	PE	Inglês	---	11. <sup>o</sup>	1.	Noite	T/07

126	F	18	Balanta-CG	PE	Francês	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
127	F	18	CG	PE	---	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
128	F	16	CG	PE	Francês	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
129	F	29	Balanta	CG	PE	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
130	F	18	CG- Balanta	PE	Francês	Balanta	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
131	F	18	CG	PE	---	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
132	M	22	Bijagó	CG	PE	Balanta	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
133	M	19	CG	Balant	PE	Francês	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
134	M	19	CG	Balant	PE	Manso	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
135	M	19	Balanta	CG	PE	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
136	M	19	CG	PE	---	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
137	M	16	CG	PE	Francês		10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
138	M	26	Balanta	CG	PE	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
139	M	18	CG	Manja	PE	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
140	M	18	Balanta	CG	PE	Inglês	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
141	M	18	Balanta- CG	PE	---	Fula	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
142	M	20	CG- Manjaca	PE	Francês	Balanta	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
143	M	17	Balanta-CG	PE	---	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
144	M	20	CG- Balanta	PE	Balanta	Mandin	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
145	M	21	Manjacá-CG	PE	---	Inglês	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
146	M	18	CG- Balanta	PE	Inglês	Francês	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
147	M	18	CG- Mandinga	PE	Francês	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
148	M	18	CG- Balanta	PE	Inglês	Balanta	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
149	M	18	CG	PE	---	---	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
150	M	19	CG- Balanta	PE	Francês	Beafad	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
151	F	20	CG	PE	Inglês	Balanta	10. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/02
152	F	17	CG	PE	Balanta	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01
153	F	17	CG	PE	Papel	Francês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01
154	M	19	Balanta	CG	PE	Mandin	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01
155	F	18	Fula	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01
156	F	17	Mansonca	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01
157	F	18	Beafada	CG	PE	---	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01

158	M	17	CG	Beafad	PE	---	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
159	F	17	Fula	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
160	M	17	Beafada	CG	PE	Bijagós	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
161	M	16	CG	Nalu	PE	Beafada	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
162	F	18	Fula	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
163	M	19	Balanta	CG	PE	Fula	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
164	F	17	CG	PE	---	---	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
165	F	16	Manjaca	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
166	M	18	Balanta	CG	PE	---	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
167	M	20	Balanta	CG	PE	Manso n	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
168	M	17	Balanta	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
169	F	16	Nalu	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
170	F	18	Mancanha	CG	PE	Francês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
171	M	20	Mansonca	CG	PE	Balanta	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
172	F	17	Balanta	CG	PE	Francês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
173	M	17	Balanta	CG	PE	Mandin	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
174	M	17	Balanta	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
175	F	19	Beafada	PE	CG	Mandin	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
176	F	17	Manjaca	PE	CG	---	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
177	M	16	CG	PE	Beafada	Francês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
178	F	17	CG	PE	Manjaca	Francês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
179	M	18	Balanta	CG	PE	Inglês	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
180	F	19	Mandinga	CG	PE	---	11. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Manhã	T/01	
181	F	22	Felupe-CG		PE	---	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
182	M	21	Balanta-CG		PE	---	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
183	F	20	Mandinga-CG		PE	Francês	Beafada	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
184	M	22	Balanta-CG		PE	Francês	----	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
185	M	17	Balanta-CG		PE	Francês	Fula	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
186	F	17	Balanta-CG		PE	---	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04

187	M	19	Mandinga-CG	PE	Francês	Fula	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
188	M	20	Manjaca-CG	PE	Francês	Beafada	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
189	M	22	Nalu- CG	PE	Francês	Mandin	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
190	M	21	CG- Beafada	PE	---	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
191	M	18	CG-Balanta	PE	---	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
192	M	21	Beafada-CG	PE	---	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
193	M	19	Felupe-CG	PE	Francês	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
194	F	19	Mandinga-CG	PE	Beafada		11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
195	M	21	Beafada-CG	PE	Inglês	Fula	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
196	F	17	Mandinga-CG	PE	Francês	Beafada	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
197	M	19	Fula-CG	PE	Francês	Mandin	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
198	M	18	Manjaca	PE	Balanta	Francês	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
199	M	18	Balanta-CG	PE	Inglês	Manso n	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
200	M	17	Balanta-CG	PE	Francês	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
201	M	20	Beafada-CG	PE	Inglês	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
202	M	20	Bijagós-CG	PE	Inglês	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
203	M	20	CG	Fula	PE	---	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
204	M	21	Balanta-Fula	CG	PE	Francês	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
205	F	20	Balanta	CG	Francês	Fula	11. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Manhã	T/04
206	M	19	Manjaca- CG	PE	Inglês	Balanta	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
207	F	26	Fula-CG	PE	---	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
208	F	20	Beafada-CG	PE	---	Fula	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
209	F	19	Balanta-CG	PE	Inglês	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01

210	F	19	Manjaca-CG	PE	Inglês	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
211	F	20	Balanta-CG	PE	Francês	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
212	F	17	CG- Balanta	PE	---	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
213	M	19	Fula-CG	PE	Francês	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
214	F	26	Balanta-CG	PE	---	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
215	F	20	Balanta-CG	PE	---	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
216	M	19	Fula-CG	PE	Inglês	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
217	M	19	Mansonca-CG	PE	Balanta	Inglês	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
218	M	16	Beafada	PE	Francês	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
219	M	19	Balanta-CG	PE	Inglês	Francês	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
220	M	19	Beafada-CG	PE	Francês	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
221	M	21	Mansonca-CG	PE	---	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
222	M	18	Balanta-CG	PE	---	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
223	M	21	Balanta-CG	PE	Fula	---	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
224	M	20	Manjaca-CG	PE	---	Papel	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
225	M	25	Mansonca-CG	PE	Francês	Balanta	12. <sup>o</sup>	1. <sup>o</sup>	Tarde	T/01
226	F	23	Beafada-CG	PE	Inglês	Mandin	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
227	F	23	Beafada	CG	PE	Fula	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
228	F	20	CG	PE	PE	Saracol	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
229	F	24	Manjaca	PE	CG	---	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
230	F	21	CG	PE	---	---	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
231	F	23	Balanta-CG	PE	Inglês	Fula	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
232	F	19	CG	Fula	Manding	PE	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
233	F	24	CG	PE	Beafada	Papel	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
234	F	17	CG- Beafada	PE	Inglês	---	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
235	F	23	Mandinga-CG	PE	Inglês	Beafad a	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
236	F	20	Fula	CG	PE	Francês	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
237	F	23	Bijagó-CG	PE	Francês	---	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
238	F	20	Manjaca-CG	PE	Francês	Fula	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04
239	F	18	CG	PE	Francês	Beafad a	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tarde	T/04

240	F	20	CG	PE	Francês	Mandin	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
241	F	23	CG	PE	Francês	---	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
242	F	19	CG	PE	Francês	---	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
243	M	22	CG	PE	Beafada	---	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
244	M	23	Beafada-CG	PE	Fula	Inglês	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
245	M	19	CG	PE	Inglês	Mandin	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
246	M	20	CG	PE	Balanta	Francês	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
247	M	24	CG	PE	Francês	Balanta	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
248	M	19	Manjaca-CG	PE	Francês	Balanta	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
249	M	21	CG-Beafada	PE	---	Inglês	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04
250	M	18	CG	PE	Inglês	Beafad a	12. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	Tard	T/04

**Fonte: Elaboração própria, 2025**