

A PROVA DE REDAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNILAB: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jacemine Valéria Sambú

O presente trabalho tem como objetivo analisar a redação dissertativa-argumentativa requerida no Processo Seletivo para Ingresso de Estudantes Estrangeiro aos Cursos de Graduação da Unilab (PSEE/Unilab). A perspectiva da análise é de uma guineense que se submeteu ao processo seletivo com êxito, mas que viu muitos guineenses não lograrem êxito. Nossa hipótese central diz respeito à falta de familiaridade dos candidatos com a sequência argumentativa solicitada no processo de seleção; tendo em vista que, nas escolas de Guiné-Bissau, trabalha-se primordialmente, o texto narrativo, não o argumentativo. O trabalho dialoga com as pesquisas de Intchalá Cá (2019); Rubio e Cá (2019), Có (2021); Namone, Timbane (2017); Silva (2017). Nosso *corpus* é constituído por 15 redações de discentes guineenses; sem identificação de nomes de seus autores ou de pretensão de cursos para os quais concorreram ao PSEE. Procedemos à análise da estrutura argumentativa conforme os critérios adotados para esse quesito pelos avaliadores das redações e constatamos a presença de traços da sequência textual argumentativa nesses textos; o que indica o não domínio da estrutura argumentativa por parte dos candidatos.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Redação. Sequência argumentativa. Processo seletivo de estudantes estrangeiros.

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é analisar textos produzidos por guineenses no Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros aos Cursos de Graduação da Unilab à luz do olhar de uma guineense que se submeteu ao processo seletivo com êxito e está prestes a colar grau em Letras Língua Portuguesa na Unilab.

O processo seletivo acima citado tem como etapa eliminatória a prova de redação; o(a) candidato(a) precisa redigir um texto em língua portuguesa, adequado ao padrão formal de escrita, no qual defenda um ponto de vista sobre o assunto apresentado na proposta – em geral, temas sociais pertinentes ao país de origem do candidato.

Conforme asseveramos acima, a prova é *em língua portuguesa*; eis o primeiro desafio a ser enfrentado pelo candidato guineense, que, em muitos casos, não possui a proficiência exigida para a escrita de um texto adequado ao padrão formal de escrita em língua portuguesa. O que chamamos aqui de *primeiro desafio*, diz respeito ao fato de Guiné-

Bissau ser um país multilíngue, constituído por 22 línguas étnicas, entre elas Balanta, Fula, Mandinga, Manjaco, Papéis, Biafadas, Brames, Bijagós. Além de todas as línguas étnicas, a língua mais falada em todo o território é o crioulo, língua veicular, para além da língua oficial, o português.

Na concepção de Rúbio e Cá (2019), o uso linguístico em Guiné-Bissau se baseia, portanto, num modelo trifocal, ou seja, em que três línguas são faladas na mesma comunidade, mas resguardando, cada uma delas, um papel distinto. Nessa dinâmica, o português é a língua oficial, usada nos ambientes formais, relações diplomáticas, documentos oficiais e língua de ensino nos níveis básico e superior. O guineense é a língua falada por mais 90% da população, serve de intermediário na comunicação diária, tanto entre os habitantes da Capital, quanto entre os falantes das línguas étnicas. Por último, estão as línguas étnicas que possuem um uso “quase restrito” aos membros de cada grupo étnico.

A língua Guineense, o crioulo, exerce um papel fundamental na vida dos povos guineenses. Segundo Timbane (2017, p.40), “a educação na língua do educando facilita o desenvolvimento cognitivo, sobretudo nas primeiras fases da educação básica, para além de constituir bases da referência cultural”. Diante dessa constatação científica, entendemos que Guiné-Bissau não possui uma política linguística adequada à sua realidade, capaz de promover o desenvolvimento qualitativo da educação no país. Entendemos que a inclusão da língua crioula (língua Guineense) no sistema escolar do país é medida necessária.

Na visão de Correia (2021), Guiné-Bissau enfrenta um cenário difícil no processo de aprendizagem, pois, para além de aprender uma língua diferente que o aluno usa no dia a dia, há também os desafios das deficiências do sistema de ensino em si mesmo: da falta de materiais didático, metodologias didáticas ineficientes e raras possibilidades de prática efetiva de uso da língua portuguesa, uma vez que os alunos possuem mais interlocutores falantes do guineense e das línguas étnicas.

Na sua análise dos problemas do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, Cá (2019) sublinha que, dentre as inadequações, destaca-se o uso de material didático que desconsidera o perfil linguístico dos estudantes guineenses, apresentando características típicas de quem tem o português como língua materna. Assim, o distanciamento entre o material didático e a realidade guineense; o contato tardio com o português; os procedimentos metodológicos e didáticos adotados; um ensino focado na dimensão normativa da língua (um ensino de metalinguagem, não de gramática), que recorre a frases soltas sem conexão e contextualização, são marcas da educação escolar guineense.

É vindo deste contexto que o(a) candidato(a) guineense a uma vaga aos cursos de graduação da Unilab chega à etapa do processo seletivo e, quiçá, a um curso de graduação, em língua portuguesa, cujas aulas são ministradas na variante brasileira do português. Aqui destacamos que a variante da língua portuguesa com a qual os(as) discentes guineenses têm contato é a europeia; sendo comum até a busca pela reprodução do sotaque lusitano; considerado, por muitos em Guiné-Bissau, sinônimo de excelência, de domínio correto da língua portuguesa.

Pesquisa realizada pelo guineense Có (2021, p.126), ex-aluno da Unilab, sublinha que os estudantes guineenses apresentam dificuldades no que diz respeito “à escrita dos gêneros discursivos; em relação à oralidade, sobretudo em relação à variedade do português brasileiro, ou melhor, dificuldade na compreensão da comunicação com os brasileiros, principalmente, com os professores; e em relação à realização das atividades solicitadas pelos professores”.

Neste estudo, centramos atenção em um aspecto da formação escolar guineense, que, entendemos, ter reflexo direto no desempenho na prova de redação do Processo Seletivo para ingresso na Unilab; a saber: a falta de familiaridade dos candidatos com a sequência argumentativa solicitada no processo de seleção; tendo em vista que, nas escolas de Guiné-Bissau, o trabalho com a escrita restringe-se a exercícios mecânicos de narrações.

Nosso objetivo central, portanto, é analisar as dificuldades dos estudantes guineenses na construção da redação dissertativa-argumentativa, requisito obrigatório no processo seletivo para ingresso aos cursos de graduação da Unilab, a partir da ótica do concludente guineense do Curso de Letras Língua Portuguesa. E, para alcançarmos o objetivo central, delineamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar que aspectos da estrutura dissertativa-argumentativa em língua portuguesa estão ausentes ou com falhas/erros nas redações produzidas por estudantes guineenses candidatos aos cursos de graduação da Unilab. b) refletir sobre as implicações da realidade histórica e sociocultural no processo de ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, com seus consequentes reflexos no processo seletivo de discentes internacionais aos cursos de graduação da Unilab.

Em termos didáticos, dividimos o artigo em quatro seções. Dedicamos a primeira parte do trabalho à contextualização do ensino em Guiné-Bissau a partir da perspectiva de uma guineense que passou pelo processo de seleção; trata-se de um relato de experiência, que reflete a realidade de muitos que na Unilab estão estudando. Na sequência, apresentamos os parâmetros utilizados pela banca de avaliadores das redações na Unilab, os quais serão nossas

balizas na análise de 15 redações. Como penúltimo subtópico, apresentamos a análise que fizemos das redações e arrematamos com as conclusões.

2. DE QUINHAMEL¹ A BISSAU E DE LÁ PARA REDENÇÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA E MINHA HISTÓRIA.

Procurando resgatar minhas memórias para compreender minhas dificuldades acadêmicas, lembro que a escola na qual fiz o Ensino Fundamental I e II não preparava o aluno para a produção de texto no qual a sequência textual dominante fosse a argumentativa. Só fui ensinada a construir texto narrativo com temáticas relacionadas a situações cotidianas; como período de férias escolares e datas festivas; esses eram os temas do que os professores chamavam de “Redação”.

Essa produção textual sempre foi descontextualizada, e longe de qualquer situação real de comunicação; uma vez que não havia destinatário, nem mesmo hipotético. Não havendo, portanto, motivo para escrita nem destinatário nem gênero textual – uma carta, um conto, uma notícia, um artigo de opinião, um convite, um resumo, uma resenha, um ensaio – era um exercício de narrar algo em língua portuguesa, a exemplo de “o que você fez nas suas férias”.

Vamos ao começo desta história. Realizei a minha formação escolar na Guiné-Bissau em escolas particulares: *Escola São Carlos Lwanga* (do pré-primário ao nono ano) e *Centro de Formação Juvenil* (décimo ano); em uma escola pública: *Escola Domingos Brito dos Santos* (décimo primeiro ano).

A Escola São Carlos Lwanga fica situada no interior do país, na região de Biombo, na cidade de Quinhamel. Minha professora, que leciona todas as matérias, escrevia os abecedários no quadro, e nós líamos depois que ela lesse, também fazíamos cobertura de linhas paralelas e palavras num livro cujo nome não recordo. Assim, aprendi a escrever o meu nome por copiá-lo segundo o modelo posto em uma cartolina que tinha os nomes de todos os alunos da sala. Tínhamos de escrever no nosso caderno de casa igual o que estava na cartolina, e foi assim que aprendi as letras que constituem o meu nome.

¹ Guiné-Bissau está dividido em 9 regiões administrativas: Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Quinara, Tombali, Bolama, Biombo e o setor autónomo de Bissau. Quinhamel é a capital da região do Biombo.

Tenho ótimas lembranças da Escola São Carlos Lwanga porque foi nela que comecei meus estudos. Hoje, olhando para a escola a partir da ótica de quem está por concluir uma Licenciatura em Letras Língua Portuguesa na Unilab, reflito acerca do modo como os professores lecionavam, não era um ensino que estimulava compreensão leitora ou a expressão de ideias a partir da compreensão. Decorávamos tudo o que o professor nos ensinava, registrando, na prova, como estava no texto. Quando o aluno não colocava na prova exatamente o que estava no texto, alguns professores não consideravam a resposta nem parcialmente; então isso levava os alunos a se dedicarem a decorar, para conseguir pontuar na prova.

Antes de prosseguir, deixo claro que não estou culpabilizando os professores que tive ao longo de minha formação escola em Guiné-Bissau. Em geral, não havia uma formação didático-pedagógica adequada à capacitação para o ensino. Assim, entendo que este meu relato não visa à crítica, mas à reflexão para que possamos avançar na qualidade do ensino em Guiné-Bissau. Prossigamos.

Visto não haver décimo ano e décimo primeiro ano na Escola São Carlos Lwanga, mudei para o *Centro de Formação Juvenil* após o término do nono ano. Até essa época, se não me falha memória foi no ano 2014, eu ainda correlacionava “estudar” com “decorar”. Essa ideia foi sendo substituída pela reflexão em função da metodologia de um docente; o qual, nas avaliações, incentivava os alunos a comentar – uma novidade para mim.

Ele sempre deixava claro que não queria passagens do texto em estudo como resposta, mas sim argumentos a partir de nossa compreensão das leituras realizadas, com nossas palavras. Os alunos sempre ficavam preocupados; afinal, realizar uma atividade avaliativa a partir de reflexões próprias é totalmente diferente de reproduzir o que está em um texto considerado em sala de aula. Não tínhamos o hábito de interpretar textos e construir uma explicação autoral. A partir desta experiência, comecei a compreender que existe outros mecanismos de aprendizagem, que não envolve decorar. Concluí o ensino médio numa das escolas públicas da cidade de Quinhamel: *Escola Domingos Brito dos Santos*.

Toda a minha escolarização, portanto, foi realizada no setor de Biombo, na cidade de Quinhamel. Ao longo desse tempo, escrevi várias vezes sobre o que tinha acontecido durante as férias de Natal, as de Páscoa e o recesso. Os professores recolhiam os textos produzidos e trabalhavam a ortografia durante as aulas de *português*; procedendo à correção dos erros encontrados em nossos textos. Outra atividade recorrente consistia em completar frases incompletas, nas quais, por exemplo, faltava um verbo, que devia entrar na estrutura da frase flexionado de forma adequada ao tempo da informação contida na frase. Outro momento

da aula envolvia leitura – o professor trazia um texto, realizávamos a leitura individual; depois, íamos para a frente da turma, para ler em voz alta. Havia também perguntas de interpretação: sobre os personagens do texto, o tempo e o lugar onde as ações ocorrem.

Quando eu estava no último ano do ensino médio (décimo segundo ano), um professor pediu para os alunos realizar uma pesquisa em grupo; mas nunca tivemos uma aula sobre como fazer uma pesquisa. O que fazíamos era acessar a internet, colocar o tema da pesquisa no Google e coletar tudo como estava publicado, sem nada mudar. Levávamos para a sala de aula; no momento da apresentação do trabalho, eu sempre tinha dificuldade de ler o que estava no papel e explicar para turma, pois esse tipo de atividade exigia a compreensão do tema.

Após concluir o décimo segundo ano, fui para a capital, Bissau, pois não havia universidades em minha região. Fiz, primeiramente, exame para a Faculdade de Direito, mas, infelizmente, não consegui a vaga. A segunda universidade foi a Universidade Lusófona da Guiné, consegui a vaga do ano preparatório do curso de Gestão dos Recursos Humanos; depois de algum tempo, entrei para o primeiro ano do curso, foi nesse período que me inscrevi para concorrer a uma bolsa de estudos na Unilab.

Um amigo, que já estava estudando no Brasil, por isso sabia como era a prova de redação, pois já tinha passado por ela, foi de grande ajuda. Um dia antes da realização das provas, ele mandou duas videoaulas sobre como fazer a redação do processo seletivo. Eu assisti ao vídeo à noite e, de manhã, fui fazer a prova. Meu êxito na prova de redação foi decorrente daquela explicação em formato de aula.

O primeiro semestre de aulas na Unilab foi muito difícil. Deparamos com muitas dificuldades, pois a universidade exige a produção de diversos gêneros acadêmicos, como resenha, fichamento, resumo; tudo era novo.

A partir da minha experiência formativa no Curso de Letras, e agora rememorando minha história como estudante até chegar à universidade, considero ser importante adotar abordagens produtivas de ensino, nas quais o desenvolvimento da *competência comunicativa* é central, que fomentam a escrita em contextos reais. Esse tipo de trabalho toma como objeto de estudo o texto; o qual se apresenta sempre em dado formato sociocomunicativo: um artigo de opinião, um ensaio, uma sinopse, um convite, um e-mail etc.

Como essa não é a realidade da metodologia de ensino em Guiné-Bissau, a análise das redações produzidas por guineenses no processo seletivo ao ingresso em cursos de graduação na Unilab permite a visualização dos reflexos deste ensino focado na reprodução de relatos sobre temas triviais na produção de textos argumentativos. Com dados concretos,

pode-se repensar o ensino de línguas, bem como o processo de formação dos professores de língua portuguesa para o ensino dessa língua no contexto guineense.

2. A UNILAB E O PROCESSO SELETIVO DE DISCENTES INTERNACIONAIS

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) é uma instituição de ensino superior federal brasileira baseada nos princípios de cooperação entre os países de língua oficial portuguesa, prioritariamente os situados no continente africano. A proposta da Unilab é a formação de quadros para contribuir com o desenvolvimento dos países que fazem parte da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP).

A Unilab oferece vagas tanto para brasileiros, que adentram a universidade via nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quanto para africanos e timorenses, que adentram a universidade via nota do Processo Seletivo para Estudantes Estrangeiros (PSEE). Trata-se de um processo realizado pela Unilab em solo africano e asiático: Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Na época em que realizei o teste de admissão, ele consistia apenas na nota concedida ao Histórico Escolar do candidato e na nota da Redação. Atualmente, têm-se também provas específicas de matemática e interpretação leitora em língua portuguesa.

De acordo com os Editais de Seleção do Processo Seletivo de Alunos Estrangeiros aos Cursos de Graduação da Unilab, publicados no site da Pró-reitora de Relações Institucionais e Internacionais (Prointer)², os textos produzidos pelos candidatos são avaliados segundo os seguintes critérios:

Na avaliação da Redação, serão considerados os seguintes critérios:

- a) *Adequação ao tema* (0 a 10 pontos) – com peso 1;
- b) *Adequação à sequência argumentativa* (0 a 10 pontos) – com peso 1;
- c) *Adequação à norma padrão da língua portuguesa* (0 a 10 pontos) – com peso 2;
- d) *Adequação aos requisitos para a coesão e a coerência textuais* (0 a 10 pontos) – com peso 2.

² <https://unilab.edu.br/processo-seletivo/selecao-de-estrangeiros/>

Cada um desses critérios especificados acima possui cinco níveis de análise, o que permite aos avaliadores analisar o desempenho de cada candidato aferindo um conceito e uma nota, que varia entre 0,0 e 10,0: desempenho **nulo** corresponde à nota 0,0 (zero); desempenho **fraco** corresponde à nota 2,5 (dois e meio); desempenho **regular** corresponde à nota 5,0 (cinco); desempenho **bom** corresponde à nota 7,5 (sete e meio) e desempenho **ótimo** corresponde à nota 10 (dez).

A banca de avaliadores é dividida por critérios; cada um com seu próprio supervisor – o qual também integra a equipe de avaliadores, mas o faz em critério distinto daquele em que atua como supervisor. Uma mesma prova, portanto, passa por *8 avaliadores diferentes* – cada dupla de avaliadores realiza a leitura do texto olhando para um único critério, de modo independente. Apenas o supervisor do critério sabe quais são os avaliadores de dado texto; as avaliações são, portanto, totalmente independentes.

Caso um avaliador (vamos chamá-lo de **A**) considere, por exemplo, que, em termos de estrutura argumentativa, um texto é fraco (2,5), e o outro avaliador (vamos chamá-lo de **B**) considere que o texto é regular (5,0); o sistema de avaliação – SELEST – automaticamente faz um média e, neste caso, o critério ficará com atribuição de nota maior que 2,5 e menor que 5,0. No entanto, se o avaliador **A** considerar o texto fraco (2,5) e o **B** o classificar como bom (7,5), teremos uma discrepância; o que, automaticamente, remete o texto ao avaliador do critério; este concederá a nota definitiva para aquele critério.

O método de avaliação do PSEE é inovador, pois impede a sobreposição de um critério sobre os demais. Visto que os textos avaliados são produzidos, em geral, por não nativos da língua portuguesa, as deficiências no domínio da norma padrão da língua portuguesa destacam-se. A equipe de avaliadores da Unilab logo percebeu que os problemas de domínio com a norma padrão sobressaltavam-se de modo a baixar a nota das redações como um todo. A partir dessa percepção, a equipe da Unilab desenvolveu e aperfeiçoou o método da análise do texto *por critérios* – assim, embora o texto seja um todo significativo e, portanto, questões como baixo domínio da norma padrão repercutam sobre outros fatores da tessitura textual, é possível uma leitura do texto em camadas e uma percepção refinada dos conhecimentos dos candidatos quanto à construção textual em língua portuguesa³.

³ Esses detalhes referentes ao método de avaliação foram obtidos em diálogos com a Professora Dra. Léia Menezes, presidente da Comissão de Elaboração e de Avaliação das Redações do PSEE desde 2015, orientadora desta pesquisa. Destacamos também como fonte informacional o material produzido pela Professora Léia Menezes para a fala nos Seminários Linguísticos (Selin) da Universidade Federal do Ceará, em 04 de junho de 2019, quando ministrou a palestra "A construção argumentativa das

A nota da redação, portanto, é assim calculada:

$$NR = (1 \times CA) + (1 \times CB) + (2 \times CC) + (2 \times CD)$$

6

NR corresponde à nota de redação; CA, à adequação ao tema; CB, à adequação à sequência argumentativa; CC, à adequação à norma culta; CD, à adequação aos requisitos para a coesão e a coerência textuais.

À redação também pode ser anulada nos seguintes casos: fuga ao tema ou à sequência textual propostos; escrita do texto em outra língua que não o português; escrita fora dos locais apropriados na folha de prova; apresentação de qualquer sinal que, de alguma forma, possibilite a identificação do candidato; folha em branco; letra ilegível ou incompreensível; cópia do texto motivador; plágio por ser texto de outro candidato, cópia de texto disponibilizado na Internet. Todos esses casos retiram o candidato do certame automaticamente.

Por uma questão de recorte metodológico, tendo em vista a exequibilidade da pesquisa para fins de Trabalho de Conclusão de Curso, iremos centrar atenção apenas no critério ADEQUAÇÃO À SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA; uma vez que cada um dos critérios possui subníveis de análise, conforme explicita o Manual do Avaliador:

Nulo – Nota 0

Uso de outro tipo de sequência, que não a dissertativo-argumentativa

Fraco – Nota 2,5

Demonstra domínio precário da sequência dissertativo-argumentativa, que aparece misturada a traços constantes (ou mesmo predominantes) de outros tipos textuais.

Regular – 5,0

Não mistura a sequência dissertativo-argumentativa com outras de modo prejudicial ao propósito argumentativo geral. Porém, expõe domínio insuficiente da sequência solicitada no exame, não apresentando todas as partes da estrutura esperada proposição-argumentação-conclusão

Bom – Nota 7,5

Demonstra domínio mediano da sequência dissertativo-argumentativa, apresentando proposição, argumentação e conclusão, mas as três partes podem ser identificadas somente com esforço extra de atenção, uma vez que não se encontram bem organizadas.

Ótimo – Nota 10,0

Apresenta domínio da sequência dissertativo-argumentativa, atendendo à estrutura proposição-argumentação-conclusão, com essas três partes adequadamente ordenadas, de modo que se perceba facilmente o sentido do raciocínio delineado.

Assim, analisaremos as redações observando o modo como elas atendem ou não as expectativas que embasam cada um dos níveis, do NULO ao ÓTIMO.

Nossa pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico. Trabalhamos com redações produzidas por estudantes guineenses ingressantes no semestre letivo **2019.1**. A escolha foi aleatória; sem filtros como tema, por exemplo.

Antes de adentrar as análises dos textos, é fundamental considerarmos sucintamente o embasamento teórico para o critério *sequência argumentativa*. Este é um critério estrutural, no qual se leva em conta a organização retórica do texto em suas partes constitutivas: proposição, análise da proposição, desenvolvimento e conclusão.

A proposição é entendida como a parte de um discurso na qual se apresenta o tema a ser desenvolvido, espera-se a expressão de um posicionamento referente a determinada temática indicada na proposta de redação. À proposição seguem-se os argumentos visando respaldar um determinado posicionamento assumido pelo autor do texto. Após os argumentos, compete ao autor fechar o texto com a chamada nova tese, que pode ter a forma de expressão de desejos que algo se concretize com base nos argumentos trilhados ao longo do texto.

Esquemáticamente, o teórico Jean-Michel Adam assim explica a sequência dissertativa-argumentativa:

TESE	Sustentação	Então?	CONCLUSÃO
ANTERIOR + DADOS – das Inferências – (Premissas)		Provavelmente a menos que RESTRIÇÃO	(Nova tese)

Representação da sequência argumentativa prototípica (Adam, 1992, p. 118 *apud* CHAVES, 2009, p.6)

Sobre a análise da proposição, destacamos que a sequência textual argumentativa pode, sim, apresentar a proposição inserida na conclusão como arremate. A chamada estrutura regressiva é reconhecida nos estudos de Adam, conforme explicita Chaves (2019, p.6):

A ordem de uma sequência argumentativa pode ser progressiva ou regressiva. No primeiro caso, o enunciado linguístico se dá paralelamente ao movimento do raciocínio, visando à conclusão (P então Q); no segundo, busca-se justificar uma afirmação textual precedente, sendo a explicação priorizada (P porque Q). Percebe-se, nesse sentido, que a dependência entre as macroproposições (premissas e conclusões) é estrutural. (ADAM, 1992 *apud* CHAVES, 2009, p.6)

A partir desses dados acerca do modo como língua portuguesa é ensinada na escola guineense e do critério argumentativo da avaliação das redações dos processos de admissão de alunos internacionais aos cursos de graduação da Unilab, procederemos, no tópico subsequente, à análise de 15 redações. Será que o fato de a sequência textual narrativa ser o foco no sistema escolar guineense irá se refletir nas redações e, conseqüentemente, nas notas dos candidatos neste quesito avaliativo?

3. ANÁLISE DOS DADOS

Em termos didáticos, a proposta de redação é pensada como um todo com três fases de leitura: primeiramente, o candidato é apresentado a um *tema* e imediatamente convidado a fazer a *leitura de um ou dois textos*, cujo objetivo é apresentar o tema do texto a ser produzido, dando subsídios ao candidato para desenvolvimento de seu texto. Após a leitura do(s) texto(s) motivador(es), o candidato se depara com o *comando da proposta*, que indica o que deve ser feito em termos de escrita.

Importante salientar que os temas dos processos seletivos da Unilab nos países africanos de língua oficial portuguesa são pensados a partir das informações acessíveis no Brasil acerca da realidade de cada país; de modo que o tema tenha maior probabilidade de ser familiar aos candidatos.

Segue a proposta desenvolvida nos textos que analisamos:

Proposta GUINÉ-BISSAU – 01

Leia com atenção os textos a seguir, que tratam de uma questão importante para Guiné-Bissau: o combate à fome e à pobreza.
--

Texto 01:**Segurança alimentar na Guiné-Bissau depende de aplicação da lei da terra**

A aplicação da lei da terra na Guiné-Bissau é fundamental para garantir segurança alimentar, sobrevivência e rendimentos da população, defendeu o diretor-geral da Agricultura guineense, Carlos Amarante, que assim afirmou: "A segurança alimentar e nutricional das populações, a sua sobrevivência e os seus rendimentos dependem diretamente dos recursos provenientes da terra, o que implica necessariamente uma garantia de acesso à terra às populações, em especial às camadas mais vulneráveis, que são mulheres e jovens".

O projeto de acesso à terra, com duração de quatro anos, vai ser executado pela Organização da ONU para a Alimentação e Agricultura (FAO) e financiado pela União Europeia, num total de três milhões de euros.

A lei da terra foi adotada na Guiné-Bissau em 1998, mas a instabilidade política e outras restrições impediram a sua aplicação até 2014.

Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/interior/seguranca-alimentar-na-guine-bissau-depender-de-aplicacao-da-lei-da-terra---governo-9206275.html>. Publicado em: 22 mar. 2018. Acessado em: 23 mai. 2019. (Adaptado)

Texto 02:**Mulheres de Bigene combatem fome com horticultura**

O projeto hortícola ‘Concó Bai’, do setor de Bigene, trabalha na melhoria de vida das famílias que vivem no norte da Guiné-Bissau, há seis quilômetros do Senegal.

‘Concó Bai’, numa tradução livre, quer dizer na língua mandinga – *combater a fome*. Esta organização das mulheres de Bigene tem atualmente sessenta e cinco membros. Apenas um homem faz parte do grupo, neste caso João Diamantino Gibril Baldé, porta-voz e incentivador do projeto.

‘Concó Bai’ não se limita apenas ao combate à fome. O projeto aguarda um financiamento para iniciar a alfabetização das mulheres horticultoras. A vontade de ler e de escrever não falta a estas mulheres. A título de exemplo, as associadas de ‘Concó Bai’ já tinham investido recursos em aula noturna de alfabetização, mas a iniciativa foi interrompida devido aos custos. Lanternas eram usadas para iluminar as salas de aula, mas os custos elevados obrigaram-lhes a encerrar as portas.

O grupo ‘Concó Bai’ produz tomate, repolho, beringela, piripiri, cebola, cenoura e demais produtos hortícolas. A maior parte da produção serve para abastecer o pequeno mercado de Bigene, e os ganhos servem para as mães pagarem os estudos dos filhos, as quotas e alguma poupança e as rendas.

Disponível em <http://www.odemocratagb.com/?p=17261>. Publicado em: 09 jun. 2018. Acessado em 23 mai. 2019. (Adaptado)

Caro(a) candidato(a),

Tendo em vista a importância do combate à fome e à pobreza extrema para o desenvolvimento de uma nação, reflita sobre as informações apresentadas nos textos, considere os seus próprios conhecimentos da realidade do seu país e produza um texto dissertativo-argumentativo, em norma padrão da língua portuguesa, no qual você desenvolva seu ponto de vista acerca do tema:

Políticas públicas de combate à fome e à pobreza extrema em Guiné-Bissau: desafios, avanços e possíveis ações.

Tomando como parâmetro as balizas do critério sequência argumentativa, conforme apresentada na seção anterior deste relato, analisamos as 15 redações escritas por candidatos guineenses. Procuramos conceder respostas às seguintes perguntas: há um enunciado que sintetize o ponto de vista do aluno sobre o tema, em torno do qual haverá dados que respaldem o ponto de vista? Após os dados, há um fechamento, uma conclusão que seja decorrente dos dados?

Das 15 redações analisadas, constatamos o predomínio da exposição do problema da carência alimentar em Guiné-Bissau – a exposição é sequência discursiva que tem maior proximidade da narração; assim, temos, por exemplo, como introdução de um dos textos analisados⁴:

A carência alimentar na Guiné-Bissau tem sido um problema grave e incombátível, devido a fraca prática da agricultura no país. A inexistência desta prática permitiu que os bens alimentares vêm de outro lado, a falta da produção industrial permitiu a força da carência alimentar.

Observa-se uma exposição de uma situação vivida no país, o que é bastante adequado para uma introdução; no entanto, o texto prossegue expondo o problema:

A Guiné-Bissau é um dos países da África Ocidental com pouca produção agrícola para o seu povo, além disso a falta dessa prática permite o aumento da fome dia a dia. A ausência da alimentação já causou vários mortos, no qual as crianças, jovens e adultos, o fato que a Guiné-Bissau é uma das repúblicas com carência alimentar, por isso essa carência obrigou alguns a consumir os produtos fora do prazo, o que poderão prejudicar-lhes a saúde.

⁴ Os excertos constantes neste artigo são apresentados sem intervenções quanto à grafia e pontuação; estão do modo como os(as) candidatos(as) escreveram. Destacamos que as 15 redações objeto desta reflexão são do acervo pessoal de estudo e pesquisa da Presidente da Comissão de Redação do PSEE Unilab. As redações foram cedidas pela PROINTER, no formato jpg, sem qualquer identificação de autoria; exclusivamente para estudos como este a pedido da Presidente da Comissão.

Observamos que a informação central é repetida, com quase nenhuma progressão informacional, o que evidencia a falta de contato do candidato com a sequência argumentativa; por isso a apresentação do problema e de suas repercussões no país se estendem do começo ao final do texto.

Dos 15 textos analisados, praticamente todos apresentam como conclusão o que as autoridades de Guiné-Bissau devem fazer para resolver o problema da carência alimentar; no entanto, essa conclusão não é decorrente de argumentos apresentados que conduzam a esse fechamento; antes, ela vem após a exposição da situação crítica vivida no país; exemplos:

Para evitar essa política os *nossos governantes devem* apostar na formação de pessoas que vão estar na altura de cuidar das nossas biodiversidades.

Portanto, *espera-se que governo* esteja mais confiante na agricultura para poder combater a carência. Deve fornecer as máquinas de grandes potências. Deve também apoiar os carenciados, na forma de poder acabar com ela de uma vez para sempre como os outros países. Espera-se que haja os sentimentos aos seus povos, que estão a sofrer por uma causa tão terrível na vida.

Em fim, só espero que os *nossos dirigentes e apoiantes conseguem* melhorar a vida de muitas populações, que estão nessa carência alimentar.

Por isso, *espera-se que os autores políticos* e capaz de governar deve ter a capacidade e pessoas formadas para poder colaborar com nosso país, e por tanto criar um projecto sustentáveis.

Interessante notar que as marcas de conclusão – *portanto, enfim* (grafado em fim), *por isso* – não remetem a uma argumentação desenvolvida que conduza a um fechamento; mas sim, em geral, a uma extensa sequência de apresentação da situação de carência alimentar vivida no país; não poucas vezes intercaladas com chamamento de autoridades à ação.

Outros textos se mostraram expositivos do início ao fim, inclusive trazendo dados novos sobre o tema tratado no texto; exemplos de conclusões desse tipo de texto:

A carência alimentar e por causa de pouco produtores e pouco produção que nos leva a essa situação que nos está a diparar por que *80% das bens alimento* vem de pequenos agriculturas.

Não há emprego para os jovens e precisamos de vários centros de formação na cada região de Guiné-Bissau e precisamos de apoio para os jovens na formação na cada região da Guiné-Bissau e precisamos de apoio para os jovens nas seguintes áreas tais como Agricultura e Agroecologia.

Em termos de tese explícita, destacamos a presente em um dos 15 textos analisados; que está na linha 13 da redação: “Todo o cidadão tem direito a uma alimentação.”

Para além dessa análise de ordem mais geral, procedemos à análise de textos individuais, para efeito de compreensão dos movimentos retóricos dos textos na íntegra; na sequência, reproduziremos a leitura de um deles.

No primeiro parágrafo, deparamo-nos com uma problematização expressa nas seguintes palavras: *A dificuldade de alimentação é um dos factores do impedimento do desenvolvimento na Guiné - Bissau*. Essa frase curta e direta, se for condutora do texto resultando em uma conclusão a partir de argumentos, pode ser lida como TESE. No segundo parágrafo, no qual se espera que o candidato inicie o desenvolvimento de sua tese, lemos: *à carência alimentar é a falta de colaboração do governo com a sua população*. A seguir, o autor do texto passa às consequências da carência alimentar: *outro aspecto relevante a carência alimentar faz parte de uma dificuldade muito triste na Guiné - Bissau que é da mortalidade, principalmente nas zonas mais distantes da capital*. Observamos que a primeira frase do texto não é uma tese, mas sim o início de uma listagem de problemas apresentados pelo candidato, com intercalação do culpado – o governo. O autor continua a listar as consequências: *às vezes são obrigados a alimentar de produtos fora de prazo*. Após falar da mortalidade e do alimentar-se com produtos vencidos, o autor intensifica a dimensão do drama por ele descrito ao assim dizer: *essa população vive porque Deus quer que ela viva*. Ao término, há a apresentação de uma proposta para solucionar a mazela da carência alimentar: *Espera-se que o governo da Guiné - Bissau, encontre a carência alimentar por meio da criação de empregos*. Esta conclusão requer do leitor mais que uma leitura colaborativa, mas o preenchimento de várias lacunas informacionais, pois, até este momento do texto, a falta de emprego não foi apresentada como um dos motivos da fome; caso o autor tivesse proposto, por exemplo, a valorização dos produtos agrícolas locais do país, a proposta concludente seria compatível com o que foi apresentado ao longo do texto.

O texto, portanto, apresenta estrutura formal com introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, não temos argumentos em torno de uma tese; mas exposição das consequências da carência alimentar em Guiné-Bissau com um arremate de chamada à ação

da instância que, no começo do texto, já foi apresentada como culpada – o governo. O candidato apresenta a *carência alimentar* como resultado da *falta de colaboração do governo com a sua população*. Mas no que consiste essa falta de colaboração? No final do texto, ao falar da criação de empregos, dá-se a entender que a *falta de colaboração* diz respeito à não criação de empregos. Assim, entre o primeiro parágrafo e concludente, seria esperado argumentos que evidenciassem a relação entre *carência alimentar* e *falta de empregos*; de modo a termos o fechamento do texto como fruto de uma linha de raciocínio. Mas o que se tem é uma descrição das mazelas geradas pela falta de alimentos encerrada com uma proposição de solução. Não há, propriamente, um texto argumentativo; mas alguns traços do texto argumentativo: frases que poderiam ser o fio condutor da argumentação (tese); exposição de problemas que tornam o leitor sensível à gravidade da questão tratada (o que dá força à proposição de ações a serem apresentadas); conclusão. Notamos não haver os argumentos propriamente ditos. Descreve-se uma situação – a carência alimentar gerar tais problemas; o governo é culpado; o governo pode intervir nessa situação criando empregos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da amostra que analisamos, observamos que a maioria dos textos se caracteriza pela estruturação exposição das consequências trágicas da carência alimentar para Guiné-Bissau, com intercalações de culpados e arremate com proposição de solução do problema social; sem que essa “solução” tenha conexão com algo defendido ao longo do texto. São textos que revelam uma compreensão inicial do que seja o texto argumentativo, mas não o domínio deste.

O fato de o último parágrafo dos textos ser aberto, em sua maioria, por marcadores de conclusão – *portanto, enfim* – ou de consequência – *por fim* – demonstra que os candidatos tiveram acesso a alguma explicação sobre a estrutura argumentativa; como no meu caso, em que assisti a vídeos de aluno guineense, aluno da Unilab, que procurou ajudar seus compatriotas por explicar como realizar a redação da prova para ingresso nos cursos de graduação da Unilab.

Sem dúvida, a educação básica em Guiné-Bissau precisa capacitar *comunicativamente* o aluno, de modo que as várias sequências textuais (exposição, argumentação, narração, descrição) sejam vivenciadas ao longo da vida escolar, do modo como essas sequências se manifestam na língua viva – em gêneros textuais. A amostra que

analisamos nos permitiu vislumbrar as dificuldades de quem foi ensinado apenas a narrar histórias da própria vida (como foram as férias, por exemplo) e se depara com ter de escrever um texto que requer posicionar-se criticamente sobre determinada questão social; de forma lógica, conduzindo o leitor a conclusões possíveis a partir da linha de raciocínio apresentada pelo autor do texto.

Concluimos esse artigo fazendo uma ponte com o trabalho de SILVA (2017); em seu estudo sobre a macroestrutura do texto argumentativo produzido por candidatos cabo-verdianos ao processo seletivo de alunos internacionais aos cursos da Unilab, a concludente de Letras Língua Portuguesa afirma ter constatado “dificuldades no domínio da macroestrutura argumentativa” (2017, p.13). Afirma a autora que “Poucas foram as redações que apresentaram por completo as partes constituintes da estrutura argumentativa, a saber: proposição, análise da proposição, desenvolvimento e conclusão” (2017, p.13). Chamou-nos atenção a hipótese da autora quanto à língua portuguesa ser segunda língua para os candidatos dos textos por ela analisados; mas a autora também deixou em aberto a seguinte hipótese “mas também supomos que há desconhecimento da estruturação argumentativa em si mesma, o que pode apontar para problemas no ensino da língua portuguesa na realidade de Cabo Verde.” (2017, p.14).

Portanto, o que neste trabalho constatamos acerca dos textos produzidos por candidatos guineenses aos cursos de graduação da Unilab é realidade percebida nos textos dos candidatos africanos de outros países cuja língua oficial também é a portuguesa; o que aponta para a necessidade de um estudo com maior escopo, que possa, de fato, ser revertido para a melhoria na qualidade de uma didática do ensino de língua portuguesa, que promova a competência comunicativa nesta língua.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Jésura Lopes. *Compreensão leitora e estrutura argumentativa no gênero crônica*. Letrônica, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 104, julho 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/leiam/Downloads/admin,+J%C3%A9sura.texto.pdf>. Acesso em 25-12-2022.

NTCHALA CÁ, Imelson; Rubio, Cassio Florêncio. *O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau*. 2019. Trabalho em Linguística Aplicada, Campinas, SP, 2019, n. 58.1, p. 389- 421, abr. 2019.

CÓ, Vaz pinto. *A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do português como língua adicional (PLA) na Unilab*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual do Ceará, Centro de

Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021. Acesso em 16 de agosto de 2022.

MANONE, Dabana; TIMBANE, António Alexandre. *Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência*. 2017. Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 39-57, jan. /jun. 2017.

SILVA, Maria Carolina Lima. Estudo descritivo da macroestrutura argumentativa das redações de estrangeiros candidatos aos cursos de graduação da UNILAB. 2017. 14f. Artigo (Graduação) - Curso de Letras Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2165/1/MARIA%20CAROLINA%20LIMA%20SILVA%20TCC%20Artigo.pdf>. Acesso em 21-02-2022.

RÚBIO, Florêncio Rubio; CÁ, João Fernando. *Avaliação do Português e das demais línguas de Guiné-Bissau por Estudantes Guineenses do Ensino Secundário*. 2019. Caderno de Letras, nº 33, Jan-abr. - 2019 - ISSN 0102-9576. Acesso em 18 de agosto de 2022.

EMBALÓ, F. *O crioulo da Guiné-Bissau. Língua Nacional e Fator de Identidade Nacional*. papia, v. 18, 2008, p.101-107.

UNILAB. *Manual dos Avaliadores das Redações do PSEE*. 3ªed. Out 2016. Prointer <https://unilab.edu.br/psee-2021-2022/>