



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**IVO ALOIDE IÉ**

**DESAFIOS DO ENSINO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

São Francisco do Conde  
2018

**IVO ALOIDE IÉ**

**DESAFIOS DO ENSINO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Proença

São Francisco do Conde  
2018

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da Unilab  
Catalogação de Publicação na Fonte

I23d

Ié, Ivo Aloide.

Desafios do ensino escolar da Guiné-Bissau na perspectiva do letramento / Ivo Aloide Ié. -  
2018.

63 f. : il.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração  
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Proença.

1. Educação básica - Guiné-Bissau. 2. Letramento - Guiné-Bissau. 3. Linguagens e  
línguas - Estudo e ensino - Guiné-Bissau. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372.40665

**IVO ALOIDE IÉ**

**DESAFIOS DO ENSINO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU:  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em 31 de julho de 2018.

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença

---

UNILAB-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.. Dr. Alexandre Antonio Timbane

---

UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Denilson Lima Santos

---

UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu Deus que me deu a energia durante estes quatro anos do curso, que não me deixou desistir pelo falecimento da minha querida mãe e do falecimento do meu pai um ano depois; a Ele dedico este trabalho.

Aos meus irmãos, irmãs e primos que, com certeza, contribuíram muito para a minha continuidade no curso, muitas ligações acompanhadas das mensagens de encorajamento para que eu não desistisse do curso. A eles dedico do fundo do meu coração este trabalho.

Ao Ex-Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que protagonizou a ideia da criação da UNILAB, que hoje nos proporciona um ensino de qualidade.

Ao Vitor Ocante Ié, que contribuiu muito para o meu estudo, por me auxiliar em algumas vezes meus para investir no meu estudo.

A meu excelente orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença, que sugeriu a ideia de trabalhar este tema, a partir do artigo que elaboramos em conjunto.

A minha querida amiga Lauci Correia que, mesmo morando longe, me acompanhou durante toda noite em que eu sento para escrever este trabalho, por meio das mensagens que ela sempre envia para perguntar como anda o trabalho, cheias de força e coragem: “I na da sertu” (vai dar certo).

## **AGRADECIMENTOS**

O ser humano desde o primeiro dia da vida na terra começa a depender de apoio dos outros para realização das suas ações. Isso não foi diferente com autor dessa monografia.

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Letras-Língua Portuguesa, contei com vários apoios de muitas pessoas. E a essas pessoas presto, através de poucas palavras, os mais sinceros agradecimentos:

Ao professor Dr. Paulo Sergio de Proença, orientador desse trabalho, pela sua experiência intelectual, de boa vontade e de atenção que ele me deu durante o período da orientação e que possibilitou aceleração do trabalho que culminou com o seu término em dois meses.

A todos(as) colegas da turma 2014.1 do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB-, Campus do Malês, em especial a Janica Zaida Ndela e Bernardo Alexandre Intipe, pelo o debate que sempre tivemos ao longo do curso.

Aos professores do curso, pela vontade de nos ensinar, mesmo com a precariedade que a instituição apresenta, desde o início do curso até o presente momento.

A Segunda Cá, pelo conselho e assistência para a execução deste trabalho; ela aceitou ficar afastada de mim por alguns meses para que eu pudesse focar neste trabalho.

A todos(as) estudantes guineenses da UNILB que aceitaram responder os questionários e contribuíram muito para atingimento dos objetivos deste trabalho.

## RUZUMU

Es tarbadju na studa letramentu i si koturbuson pa djuda na disnvolvi kuma ki djintis ta n'sinadu na skola, pa kila i na lebadu pa Guiné-Bissau, ku intenson di djuda na nfrentamentu di jafius ki skola di kil pais na passa, na keku ta fala di lingua kuta n'sinadu na skola. Es Tarbadju apoia na testus ki eskirbidu pa otores brasileiros i ku di Guiné, suma esis Soares (203, 2014, 2015), Kleimam (2012), Rojo (2012), Mbaló (2010), Cá (2015) i Agner (2015). Metudu ku usadu nes tarbadju i kualitativu splorativu, ku piskisa di bibliografia i nô punta alunus guineense, mindjeris ku omis ki sta na studa na Unilab-BA pa pudi rukudji informason. Rusultadu mostra kuma na Guiné-Bissau, manga di djintis kata papia purtuguis eta tem kontaktu ku el son na skola. kuás tudu djintis ku nô punta, e misti pa kriol sedu lingu ki na bata nsinadu na skola i pa i sedu tambi lingu di tabadju i di bata skibidu na dukumentus di stadu. Na kil tera i mas ta nsinadu skirbi purtuguis diki kriol; kiriol kata nsinadu na skola ma i mas ta papiadu na tabanka, el ku lingu di papia pa ntindi n'utru ku tudu rasa ki tem na kil tera, tambim kila ki di idukaso de kasa, i tem manga di língus, i garandis ta n'sina mininus so na kombersa sim skirbi, kusa ki n'sino di skola kata balurisa i ta balurisa son skirbi.

**Palabras-tchabis:** Basiese onderwys - Guinee-Bissau. Literatuur - Guinee-Bissau. Tale en tale - Studie en onderrig - Guinee-Bissau.

## RESUMO

Este trabalho estuda o conceito de letramento e sua contribuição para o desenvolvimento de ensino escolar, com aplicação à realidade da Guiné-Bissau. O objetivo é contribuir para o enfrentamento dos desafios que o sistema educativo daquele país enfrenta no que diz respeito à língua de ensino escolar. As referências teóricas têm apoio em autoras brasileiras e guineenses, com destaque a Soares (2003; 2014; 2015), Kleimann (2012.), Rojo (2012) e Embaló (2010). A metodologia é qualitativa, exploratória, com pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários a alunas e alunos guineenses da Unilab-BA, para coleta de informações. Resultados indicam que na Guiné-Bissau a maioria absoluta da população não fala português, tem contato com essa língua apenas na escola, usa mais a modalidade escrita e quase a totalidade dos entrevistados quer oficializar a língua guineense (crioulo da Guiné); naquele país prevalece ainda a prática pedagógica centrada na *alfabetização*; lá é significativa a oralidade e há diversidade linguística; a educação tradicional ocorre por meio da oralidade, prática não valorizada pela alfabetização escolar, que foca apenas a escrita.

**Palavras-chave:** Educação básica - Guiné-Bissau. Letramento - Guiné-Bissau. Linguagens e línguas - Estudo e ensino - Guiné-Bissau.

## ABSTRACT

This paper studies the concept of literacy and its contribution to the development of school education, applying to the reality of Guinea-Bissau. The objective is to contribute to face the challenges that the educational system of that country faces with regard to the language of school education. The theoretical references are supported by Brazilian and Guinean authors, with special mention to Soares (2003, 2014, 2015), Kleimann (2012), Rojo (2012) and Embaló (2010). The methodology is qualitative, exploratory, with bibliographical research and questionnaires to Guinean students and students from Unilab-BA, to collect information. Results indicate that in Guinea-Bissau the absolute majority of the population do not speak Portuguese, they have contact with this language only in school, they use the written mode more, and almost all of the interviewed want to formalize the Guinean language; in that country, the pedagogical practice centered on literacy still prevails; there is significant orality and there is linguistic diversity; traditional education occurs through orality, a practice not valued by school literacy, which focuses only on writing.

**Keywords:** Basic education - Guinea-Bissau. Literature - Guinea-Bissau. Languages and languages - Study and teaching - Guinea-Bissau.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 GRUPOS ÉTNICOS MAIS DESTACADOS E SUAS LÍNGUAS NA GUINÉ-BISSAU .....	32
TABELA 2 CONHECIMENTO DO LETRAMENTO ANTES DE INGRESSO NA UNILAB-BA .....	43
TABELA 3 EXISTÊNCIA DE LIVROS EM CASA: LÍNGUA E ÁREA .....	44
TABELA 4 LÍNGUA MATERNA APRENDIDA PELOS ALUNOS .....	45
TABELA 5 LUGAR EM QUE O INFORMANTE APRENDEU O PORTUGUÊS .....	47
TABELA 6 MODALIDADE DO PORTUGUÊS MAIS USADA .....	48
TABELA 7 DIFICULDADES QUE OS INFORMANTES TÊM NO USO DO PORTUGUÊS.....	49
TABELA 8 CIRCUNSTÂNCIA EM QUE SE USA A LÍNGUA PORTUGUESA .....	50
TABELA 9 O GUINEENSE (CRIOULO) DEVERIA SER A ÚNICA LÍNGUA OFICIAL DO PAÍS? .....	52
TABELA 10 A LÍNGUA GUINEENSE DEVERIA SER TAMBÉM A LÍNGUA OFICIAL DO PAÍS? .....	54

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIO PARA OS ALFABETIZADORES GUINEENSES .....</b>	<b>13</b>
1.1 ORIGEM DO TERMO LETRAMENTO .....	13
1.2 LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÃO COM ALFABETIZAÇÃO .....	15
1.3 O PAPEL SOCIAL DO LETRAMENTO .....	20
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE LINGUÍSTICA E DE ALFABETIZAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU .....</b>	<b>27</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE GUINEENSE: GEOGRÁFICA, LÍNGUA E ENSINO-APRENDIZAGEM .....	28
2.2 LETRAMENTO: INCLUSÃO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM NUM CONTEXTO MULTILIGUE CASO DA GUINÉ-BISSAU....	35
<b>3 QUE LÍNGUA ADOPTAR NA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU? POR QUÊ? .....</b>	<b>42</b>
3.1 ANÁLISE DE QUESTÕES DIAGNÓSTICAS SOBRE LEITURA E LETRAMENTO .....	42
3.2 SITUAÇÃO DO PORTUGUÊS E DO CRIOULO GUINEENSE NA GUINÉ .....	45
3.3 QUAL DEVE SER A LÍNGUA OFICIAL DA GUINÉ BISSAU?.....	52
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE: PESQUISA SOBRE LETRAMENTO .....</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

Quando falamos de ensino escolar, evidentemente estamos falando de um processo de aprendizagem que ensina a ler e escrever em qualquer língua esse tipo de ensino normalmente ocorre na instituição escolar, tradicionalmente conhecido como agência principal para transmitir o conhecimento ortográfico de forma mecânica; em alguns casos esse processo de ensino é colonizador, como acontece atualmente na Guiné-Bissau; o ensino escolar guineense é feito na língua portuguesa, a língua oficial do país, mas a maioria da população não fala a língua oficial; a população fala o guineense e rica variedade de línguas étnicas. Esse é um dos problemas que a Guiné-Bissau enfrenta no que se refere à língua de ensino escolar ou língua de alfabetização.

Este país localizado na costa Ocidental do continente africano possui diferentes grupos étnicos e suas línguas; graças a língua crioula surgiu com a chegada dos colonizadores portugueses, em 1446 (AUGEL, 2007), “que por lá permaneceram por quase 500 anos” (PROENÇA; IÉ, 2017, p.159). O país “conquistou a liberdade do colonizador português há pouco mais de 40 anos e ainda vive crises de instabilidade política, que dificultam a construção de infraestrutura econômica e social para o bem-estar de seu povo” (PROENÇA; IÉ, 2017, p.159). A educação escolar ainda vive com a dor da colonização por ter a língua do colonizador como único de ensino sem que até hoje nenhuma política tenha sido tomada para superar isso, o que compromete o aprendizado dos alunos.

Por este motivo o presente trabalho foca-se no estudo do conceito de letramento e sua contribuição para o desenvolvimento de ensino escolar, com aplicação à realidade da Guiné-Bissau. Tendo como objetivo contribuir para mudar a pedagogia do ensino naquele território, pois o conceito de letramento “propõe desafios que envolvem a escola de forma mais direta, no que diz respeito à renovação de práticas didáticas que tornem relevante e necessário o uso da língua, nos diversos contextos sociais em que seus usuários atuam” (PROENÇA; IÉ, 2017, p.159).

Portanto, para compreender melhor a importância do letramento para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem escolar, principalmente na Guiné-Bissau, temos

apoio teórico em autoras brasileiras, guineenses e outras; destacam-se Soares (2003; 2014; 2015), Kleimann (2012), Rojo (2012) e Embaló (2010). A metodologia é qualitativa, exploratória, com pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários a alunas e alunos guineenses da Unilab-BA.

O trabalho divide-se em três capítulos: o primeiro nos traz as teorias que discutem o conceito de letramento e sua importância para o desenvolvimento de ensino; está subdividido em três seções, sendo que a primeira relata o motivo e objetivo do surgimento do termo letramento; a segunda define o conceito de letramento e discute os seus efeitos na sociedade; a terceira seção traz a discussão sobre o papel social do letramento. O segundo capítulo divide-se em duas partes; a primeira seção traz relatos que contextualizam o leitor sobre a geografia e ampliam o relato com a realidade linguística de ensino-aprendizagem escolar guineense; a segunda parte do capítulo discute a questão do letramento como a inclusão para ensino-aprendizagem num contexto multilíngue como é o caso da Guiné-Bissau. Já o terceiro capítulo apresenta e analisa dados do inquérito feito por meio da aplicação de 120 questionários; divide-se também em três seções: a primeira analisa as opiniões dos informantes sobre o letramento; o segundo traz o resultado da investigação sobre a situação do guineense na Guiné e o último investiga a necessidade de o Kriol guineense ser ou não a língua oficial do país.

# 1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIO PARA OS ALFABETIZADORES GUINEENSES

Este capítulo apresenta as discussões sobre o conceito de letramento desde sua origem, a relação que o termo tem com a alfabetização e discute o papel social do letramento. A seção a seguir explica a origem e a motivação do termo letramento.

## 1.1 Origem do termo letramento

*Letramento*<sup>1</sup> é um termo muito novo no ambiente educativo, principalmente nas ciências linguísticas e pedagógicas, mesmo assim já está contribuindo para a revolução das investigações sobre alfabetização e ensino-aprendizagem das línguas, sobretudo as maternas, conforme Proença e Ié (2017, p. 159). O termo passou rapidamente a ocupar os títulos dos livros e contribuindo para o desenvolvimento da educação e das pesquisas científicas sobre ensino da língua escrita e oral.

Segundo Soares (2014) *letramento* teve a sua primeira aparição no Brasil, no livro de Mary Kato, de 1986, intitulado *No mundo da leitura: uma perspectiva psicolinguística*"; logo em 1988 apareceu também no livro de Leda Verdiani Tfouni *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* e em 1995 passou a ser mais corrente e apareceu na coletânea organizada pela pesquisadora Ângela Kleiman: *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Mas, por que foi necessária a incorporação do letramento no processo de ensino e aprendizagem, principalmente da leitura e da língua escrita? Porque as “novas palavras são criadas quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos [...]” (SOARES, 2014, p. 16), e foi nessa circunstância que surgiu *letramento*: “essa nova palavra veio para designar a nova dimensão da entrada no mundo da escrita a qual

---

<sup>1</sup> *Letramento* vem do inglês *literacy*; segundo Soares (2014, p. 17-18) “etimologicamente a palavra *literacy* vem do latim *littera* (*letra*), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser”; foi traduzido ao pé da letra *littera* (*letra*) e *-cy* (*mento*); resultou na palavra *letramento* como mais adequada para definir “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 17).

se constitui de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais” (BATISTA, 2003 apud VAL, 2006, p. 19).

Soares (2014) reforça que, pelo surgimento de nova forma de compreender a existência da escrita na sociedade contemporânea faz necessário o surgimento do termo a partir do momento que “se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que se integrar socialmente hoje, envolve [...] “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária” (VAL, 2006, p. 19).

A sua introdução recente na academia e na sociedade está vinculada à forma de tentar distinguir-se de *alfabetização*, que servia para designar a capacidade de ler e escrever um texto simples do cotidiano; portanto, era alfabetizado o indivíduo que, por exemplo, dominava práticas básicas de leitura e escrita para ler e redigir um bilhete simples e o próprio nome; já *analfabeto* designava aquele que não possuía competências mínimas de exercer a leitura e escrita (SOARES, 2014).

Até então, só se falava de analfabeto, termo que caracterizava aquele que, apesar de viver envolvido na leitura na comunidade, no trabalho, nas práticas do dia-a-dia e no uso da língua oral para realizar a comunicação e interação com os outros, não era capaz de escrever uma carta simples nem o próprio nome. Pode-se perceber que *analfabetismo* era suficiente para nomear a incapacidade de ler e escrever; portanto, não era necessária uma outra palavra para fazer referência a pessoas alfabetizadas pois alfabetizada se refere aquele que no mínimo habilita da escrita e leitura simplíssimas (SOARES, 2014).

Para Fernandes (2010, p. 2), o conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas e hoje já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos; foi na base dessa ampliação do sentido de alfabetização que surgiu a necessidade de uma nova palavra para designar aquele que, além de habilidade básica de leitura e escrita, dá conta de uso da língua escrita e leitura na prática do seu dia-a-dia e na sociedade.

Letramento indica mudanças que afetaram, num bom sentido, a sociedade no que diz respeito a sua relação com as práticas de leituras e escritas – assim colocadas no plural – porque existem muitas formas de ler e de escrever. Rojo (2009, p.75) resalta que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, todas dependentes da situação e da finalidade da leitura”. Apesar de não haver

uma definição consensual do que seria o letramento, podemos afirmar que ele abrange todas as diversas práticas ou procedimentos e capacidades de ler e escrever. Na seção seguinte veremos algumas teorias sobre o termo e da sua relação com o conceito de alfabetização.

## **1.2 Letramento: conceitos e relação com alfabetização**

Vale ressaltar que antes do surgimento de *letramento*, principalmente na área de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, *alfabetização* já era corrente nesse campo e designava, especificamente, o processo pelo qual o indivíduo insere-se no mundo da escritura (SOARES, 2003).

Porém, “esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação” (BATISTA, 2006, p. 10,16), ou seja, a sociedade já não se preocupava apenas com aquisição da linguagem escrita, mas também com “a inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita que resultou aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização” (SOARES, 2014, p.21). Os dois termos são muitas vezes confundíveis, por isso é imprescindível uma distinção entre eles, de igual modo aproximá-los: [...] “embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro de conceito de letramento” (SOARES, 2003, p. 90), porque a alfabetização como um processo de ensino-aprendizagem de leitura e da escrita não passa de uma atividade de letramento (ROJO, 2009).

De acordo com Carvalho e Mendonça (2014, p. 10):

O letramento pode ser considerado um processo complexo, que quase sempre é visto como associado à alfabetização. Contudo, existem letramentos de natureza variada, inclusive, sem a presença da alfabetização. Trata-se de um termo que é conceituado de modo diferente por autores que estudam o fenômeno, mas em suma, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social.

Entende-se letramento como um processo histórico e social, porque parte da nossa infância até e inclui a nossa inacabável participação nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita.

Ao tratar da distinção e aproximação entre os dois conceitos, Val (2006, p.19) postula que “a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto à compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas”. A autora se refere ao processo de letramento (apropriação da escrita), como complexo e multifacetado, isto é, envolve várias

formas de uso da leitura e da escrita, ou seja, existem vários tipos de letramento; isso dificulta uma definição comum, pois “há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado estágio de desenvolvimento”. veremos a seguir essas múltiplas definições do letramento” (SOARES, 2014, p.80).

Kleiman (2012) começa a definir o termo com a justificativa que motivou o seu uso na academia; ela afirma de que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, [...] dos estudos sobre a alfabetização” (KLEIMAN, 2012, p. 17); ainda a autora afirma que a não dicionarização da palavra letramento tem a ver com a sua “complexidade”, isto é, possui multissignificado, pois pode ter o sentido por diferentes práticas de aprendizagem, dependendo do contexto; assim, podemos entender a sua complexidade se o pesquisador realizar uma investigação sobre um assunto ou avaliando a capacidade de um grupo social letrado sobre o uso da leitura no seu cotidiano; segue-se que para essa pesquisadora o letramento é a competência de uso da leitura no dia-a-dia e se alguém, por exemplo, investigar o uso correto da lista de ingrediente para cozinha, então o letramento é a habilidade de usar corretamente aquela lista de compra para cozinhar (KLEIMAN, 2012).

Segundo Kleiman (2012) outro motivo para a adoção de *letramento* é que ele engloba fenômenos não previstos em *alfabetização*; as pessoas são letradas antes mesmo de ir para a escola, antes de entrar no mundo da leitura escolarizada e da sua escrita; letramento configura então as primeiras interações que uma criança tem com um adulto escutando-o contar as historinhas à noite. Assim, a autora define letramento afirmando que “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contexto específico, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2012, p.18).

Essa autora considera o letramento uma prática social; ela faz crítica à escola afirmando que mesmo sendo “a mais importante das agências de letramento, não se preocupa com o letramento como uma prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, um processo de aquisição de códigos” (Kleiman, 2012, p. 20); vale dizer que a autora distingue letramento de alfabetização da seguinte forma: letramento é uma prática social e tem como as suas agências, “família, rua, igreja, trabalho”, enquanto a alfabetização é o processo de ensinar a codificar o alfabeto da língua escrita que avalia a

capacidade de aprendizagem individual a partir de maior codificação ou decodificação de código alfabético (KLEIMAN, 2012).

Observa-se que o letramento compreende a prática de leitura e de escrita de um grupo social ou de um indivíduo, como capazes de usá-las em diferentes contextos; assim sendo, vale expressar que toda ação que envolve o ensino da leitura e da escrita tanto dentro do recinto escolar quanto fora da escola são de qualquer forma a prática do letramento (SOARES, 2014).

Segundo Carvalho e Mendonça, (2006, p. 10), “as práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, condição em que existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas, mesmo sem saber ler ou escrever, dominam”. Pode-se observar que esse tipo de conhecimento sobre a escrita ocorre mais nas sociedades em que as informações circulam com fluência na linguagem escrita; o indivíduo ou grupo social, por necessidade da realização das suas atividades, passa então a ter domínio de um conhecimento que exige o mínimo de leitura como, por exemplo, sacar dinheiro na caixa bancaria ou procurar contato do amigo no celular para realizar uma chamada (CARVALHO; MENDONÇA, 2006).

Val (2006), ao realizar a sua definição de letramento, prefere fazer uma comparação, mostrando a diferença ou relação existente entre o processo de alfabetização e do letramento; nesta definição, afirma:

De início, pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p.19)

Já letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (VAL, 2006, p.19).

Existe uma diferença entre a concepção de alfabetização de Val (2006) e a concepção antiga da alfabetização que vê o processo de alfabetização como aquele que se restringe só a aprender a técnica de ler e escrever (SOARES, 2003), ao passo que Val (2006) se baseia no novo conceito de alfabetização para o qual a prática social da leitura e da escrita é mais que o simples ler e escrever (BATISTA, 2006, p. 93).

Assim sendo, compreende-se uma concepção de alfabetização mais abrangente e de sua aproximação com o conceito de letramento, por iniciar na infância e vigorar até a infinita participação nas práticas sociais; podemos perceber essa aproximação no trecho acima, quando se fala da autonomia de escrita e leitura e da apropriação do sistema da escrita.

As possibilidades que o letramento oferece para a habilidade de leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais que convivem com a língua escrita; mesmo não sendo alfabetizada, uma criança na prática da escrita dentro da sociedade através das embalagens reconhece produtos comerciais, rótulos etc. Esse tipo de letramento acontece no ambiente letrado<sup>2</sup> e fora da escola, como diz Rojo (2009).

Ela reconhece a existência da alfabetização fora do ambiente escolar, porém Rojo (2009, p. 60) afirma que a “escola é a principal agência alfabetizadora e que alfabetização, enquanto um processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar”.

Pode-se dizer que essa afirmação compactua com o exemplo de complexidade do letramento de Kleiman para quem a definição depende do contexto, isto é, o lugar onde uma pesquisa ou um trabalho sobre letramento está sendo feito; então para o pesquisador o letramento é o resultado da sua pesquisa, ou melhor, o letramento é a capacidade do indivíduo ou grupo social envolvido na pesquisa de usar ou praticar o que está sendo pesquisado (Kleiman, 2012). Portanto, para alfabetizador, o letramento seria “objetivar a linguagem em textos escritos, despertar a consciência para os fatos da linguagem, analisar a linguagem em sua composição por partes (frases, palavras, sílabas, letras)” (LAHIRES, 1995 *apud* ROJO, 2009, p. 60, 61).

A partir do esboço acima é, possível perceber uma relação entre alfabetização e letramento, mesmo sendo os processos que levam o indivíduo a ter acesso a leitura e escrita; a alfabetização oferece condição técnica para prática da escrita, enquanto o letramento dá condição para que essa habilidade possa ser usada de forma apropriada dentro e fora da escola; isso significa dizer que um processo de alfabetização de crianças nos primeiros anos de escolarização (alfabetização) deve ocorrer dentro do contexto de letramento, visto que, antes de chegar à escola a criança já pode ter contacto com textos escritos. Portanto, uma

---

<sup>2</sup> Ambiente letrado é uma comunidade ou sociedade onde as práticas do dia a dia envolvem a leitura e a escrita; por, exemplo, quem vive nas grandes cidades onde a prática do letramento é dominante e necessita realizar atividades de deslocamento de casa para o trabalho todos os dias, passará a reconhecer o carro que passa no ponto mais perto da sua casa até o ponto mais próximo do lugar onde trabalha; também uma criança que nasce numa família que tem livro em casa ou algo que tenha escrita participa de um ambiente letrado.

atividade de alfabetização atrelada ao letramento só vai potencializar competência da leitura e do domínio (MIRIAM; ORENSZTEJN, 2006, p.35).

De acordo com Brito (2003 p.53) o letramento está relacionado “[...] com a percepção da ordem da escrita de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimento e artefatos da cultura escrita”. Ainda argumenta que existe uma diferença entre o uso individual e o uso coletivo do letramento, isso é, prática na dimensão individual e prática de na dimensão social. Portanto ela chama atenção para o fato de que, quando se fala de um grupo de pessoas que realiza suas atividades ou práticas culturais baseado no conhecimento cultural, não se trata das “somatórias de competência ou habilidade singulares, mas sim formas de organização, de intercâmbio e de produção de produtos, de circulação de cultura, de estabelecimento de valores e padrões de comportamento” (BRITO, 2003, p. 53).

Krasilchik e Marandino (2007) ao falarem de alfabetização científica e ensino de ciências, não mencionam a palavra letramento, mas a referem, quando afirmam que já é consensual “que o ensino dessa área tem como funções a formação do cidadão cientificamente [...], capaz de não só identificar o vocabulário [...], mas também de interpretar conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano” (KRASILCHIK, MENDONÇA, 2007, p. 19),

Nessa definição compreende-se o termo *alfabetizado* não como conceito tradicional como veremos mais adiante; mas trata-se de uma formação com base no letramento; talvez seja a falta de conhecimento do termo mais adequado para designar o processo ensino-aprendizagem das ciências. Nesse caso *letramento* designa um ensino que promove a habilidade de colocar na prática todo conhecimento adquirido e a capacidade de usá-lo na socialmente ou individualmente respondendo a exigência da sociedade (SOARES, 2014).

Na mesma linha das autoras citadas acima, Freire não usa a palavra letramento, mas ao falar do ato de ler, usa a expressão *leitura de mundo* e não *leitura da palavra* para designar a nova metodologia de alfabetização; ele entende “alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é esforço de leitura, leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Se pararmos para pensar sobre o tipo de alfabetização referido por Freire, poderemos perceber que ele trata de um processo de alfabetização atrelado a letramento, o que proporciona uma leitura além do que está nos livros, isto é, fazer leitura da palavra

relacionando-a com o contexto ou a realidade (leitura do mundo). Freire explica ainda que a leitura do mundo é aprendida antes mesmo de aprendermos a ler e a escrever as palavras. Neste caso podemos considerar essa explicação como uma diferenciação de alfabetização e o letramento seria então essa leitura do mundo.

Ainda nessa mesma crítica à concepção antiga da alfabetização, esse autor tece o seguinte, “[...] não tinha sentido ensinar ao nosso povo um puro be-a-bá. Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo. Para pensar certo, precisamos pensar sobre a nossa vida diária” (FREIRE, 2001, p. 71). Nesta crítica fica bem evidente a relação do processo de alfabetização o qual ele deseja com o processo de letramento como aquele que não só proporciona habilidade de ler e escrever, mas também possibilita o uso da leitura e escrita nas práticas cotidianas ou nos diversos contextos sociais que envolvem a língua escrita.

Considerando o que foi exposto até aqui podemos expressar, de uma maneira singular, que letramento e alfabetização são dois processos, naturalmente diferentes, mas que convivem numa circunstância de interdependência e indissociáveis – a alfabetização se desenvolve na aquisição da linguagem escrita, ou seja, o processo pelo qual se opta pela aquisição da habilidade técnica de codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos e da prática da escrita, do outro lado o letramento oferece condição ou possibilita o uso de forma efetiva e de maior competência de leitura e da escrita com compreensão para atingir vários objetivos, isto é, utilizar o conhecimento do letramento em todas suas práticas diárias, o que envolve a leitura além do escrito no texto, interação com os outros e a capacidade de fazer uma reflexão sobre qualquer leitura feita.

Na seção a seguir será tratada a questão dentro da sociedade e qual é o papel da sociedade para o desenvolvimento do letramento; a discussão será baseada também nas ideias dos teóricos especialistas nesta área de pesquisa.

### **1.3 O papel social do letramento**

A pesquisadora brasileira Magda Soares, em busca de uma definição do termo, percebe que a grande dificuldade que os pesquisadores enfrentam está intrinsecamente relacionada com o outro problema que é de medir e avaliar os níveis de letramento; essa dificuldade também está ligada ao fato de esse termo possuir uma vasta significação. Portanto, defini-lo unanimemente torna-se difícil; atribuir uma única definição a esse termo é

impossível, por isso cada pesquisador dá uma definição do fenômeno de forma diferente considerando o contexto em que está inserido; em razão disso, Soares afirma que existe um outro problema ligado a duas dimensões que são “dimensão individual e dimensão social”, porque a cada definição diferente da outra (SOARES, 2014).

[...] quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: Põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósito da língua escrita no contexto social (SOARES, 2014, p. 66).

Observa-se, neste caso, uma grande complexidade em explicar o fenômeno do letramento tendo em vista a sua ligação com dois outros processos diferentes que são ler e escrever, são definidos também de forma diferente, dependendo do contexto em que quem as define se situa: “há diferença fundamental entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aquele empregados na escrita, assim como a diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem de leitura e [...] na escrita” (SMITH, 1983, p. 117 *apud* SOARES, 2014, p. 67-68).

A UNESCO, apesar de reconhecer essa diferença e relatar as dificuldades de ter uma definição exata para caracterizar de uma forma distinta uma pessoa que possui conhecimentos e habilidades de leitura e escrita (letrado) e aquele que não as tem ( iletrado), fez uma definição do ponto de vista da dimensão individual do letramento: “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre o seu cotidiana. É iletrado a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958, *apud* SOARES, 2014, p.71)

Nesse caso, podemos perceber que do ponto de vista da dimensão individual o letramento é visto como a capacidade ou habilidade que um indivíduo tem de ler e escrever, quer dizer, nesta dimensão o letramento é visto como um fenômeno independente das ações sociais; prática de leitura, por exemplo; é visto como “[...] um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estende desde a habilidade de codificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (SOARES, 2014, p.68)”. Pode-se notar que essa dimensão se pauta sempre no ler símbolos alfabéticos e se alarga até a competência de compreender os textos mais complexos individualmente.

Portanto, diferentemente do ponto de vista da dimensão individual, a dimensão social vê o letramento indissociável das práticas sociais que envolvem a leitura e escrita nas diversas situações sociais, ou seja, não é uma habilidade pessoal ou individual de ler e escrever, codificando e decodificando os códigos da língua escrita, mas sim está intrinsecamente relacionado com as ações sociais.

Como explica Soares (2014),

[...] aqueles que priorizam, no fenômeno do letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, em outras palavras letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas a leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seus contextos sociais” (SOARES, 2014, p. 72).

A autora explica que existem dois pontos de vista diferentes no que se trata da interpretação da natureza da dimensão social, que são interpretação do ponto de vista progressista-liberal e do ponto de vista radical; portanto, a perspectiva liberal está ligada com o que Soares chama de versão fraca e progressista liberal denomina-se de versão forte. a versão fraca defende a insociabilidade da habilidade da leitura e da escrita, das suas práticas de maneira empírica assumida na vivência social: “o letramento nessa interpretação fraca de sua dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2014, p.72). Ou seja, o letramento não é mais nem menos uma capacitação ou treinamento para que o indivíduo seja capaz de enquadrar em todas as atividades necessárias no seu contexto social.

Em conformidade com essa interpretação, Freire (1980, *apud* CAXITO, 2006, p. 28) afirma “que cada indivíduo está situado em um lugar e em um contexto social e cultural preciso e, portanto, alfabetizar esse indivíduo significa estabelecer uma relação com o contexto social no qual ele está inserido”. Em outras palavras, o ser humano vive num ambiente social com suas práticas culturais; no entanto, para funcionar de forma adequada dentro do contexto em que ele se insere ou dentro da sociedade em que está envolvido, é necessário instruí-lo para que seja capaz de exercer função específica, é necessário que se envolva com a leitura e a escrita exigida dentro daquele contexto social.

Portanto, o termo que se atribui a esse tipo de habilidade individual é o que os pesquisadores chamam de letramento funcional ou alfabetização/alfabetismo funcional; esses pesquisadores ao conceituar esses termos sempre destacam o valor pragmático do letramento. De acordo com (Ribeiro 1997, 145 *apud* Rojo, 2009, p.97),

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelos exércitos norte-americanos durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. (Castell, Luke & MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho [...].

É possível existir alguém que, não tendo sido alfabetizado na escola (não sabe ler nem escrever), pela necessidade de realizar as atividades sociais para as quais a leitura e a escrita são exigidas, passa a ser capaz de compreender e de utilizar em certos momentos específicos a língua escrita necessária para realização das atividades dentro do seu grupo cultural em que é necessário usar conhecimento letrado. Em outras palavras “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim letrado de uma certa maneira” (ROJO, 2009, p. 98).

Rojo (2009) mostra como uma pessoa pode passar a ser letrado de qualquer forma sem passar pelo processo da escolarização ou alfabetização, por exemplo, Josias, 22 anos, vendedor das balas, como não possuía habilidade de ler e escrever, pediu que alguém registre para ela a seguinte frase publicitária “vendo balas para sustentar meus filhos. Compre um saquinho. Somente R\$ 2,00” (ROJO, 2009, p. 96). Neste sentido, não pode ser chamado de analfabeto mas sim de letrado, porque utiliza a língua escrita para realização da sua atividade diária, usando assim habilidades de leitura e escrita para fazer o registro de tudo aquilo que ele quer expressar oralmente; portanto, passa a ter certo nível de letramento mesmo sendo analfabeto; como afirma Soares (2003), os “analfabetos podem ter um certo nível de letramento: mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 93).

Freire (2001) relata também essa importância de prática social para o desenvolvimento do letramento, quando afirma que “não podemos duvidar que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem” (FREIRE, 2001, p. 85).

Gray (1956) citada por Soares (2014), define letramento funcional como sendo “conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo” (GRAY, 1956 *apud* SOARES, 2014, p. 72). Essa definição influenciou

expressivamente na alteração da definição do letramento da UNESCO, de 1958<sup>3</sup> que considerava letrado aquele que sabe ler e escrever como uma habilidade pessoal; mas, baseada nesta concepção do letramento funcional ela ampliou a sua definição; já não considera letrado funcional quem apenas lê e compreende os textos simples, mas sim:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita [...] para seu desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO, 1978a, p. 1 apud SOARES, 2014, p.73).

Observa-se que o letramento, nesta nova concepção de sua dimensão social, não só está ligado à prática de leitura e de escrita como habilidades individuais, mas como uma prática ligada à sociedade, uma capacidade de poder participar em todas atividades sociais nas quais o letramento pode ser usado de forma necessária para o funcionamento ou desenvolvimento da sua comunidade (UNESCO, 1978 apud SOARES, 2014).

Usamos o conceito de versão “fraca” do letramento na sua dimensão social; nele o letramento é entendido como aquele que possui um conjunto de conhecimentos letrado necessário para funcionar dentro da sociedade onde a prática de leitura e da escrita é exigida, bem ligada a concepção do alfabetismo funcional acima definida. Trata de adaptação dos indivíduos para responder a necessidades sociais quando a leitura e escrita é exigida. (ROJO, 2009). Ou melhor, “ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea [...]” (LANKSHEAR, 1987 apud SOARES, 2014, p. 76).

Segundo Soares (2014), contrariamente à versão “fraca” está a interpretação “radical, revolucionária”, que não pauta só as práticas de escrita ou de uso do letramento quando é exigido, mas vê o letramento no seu significado mais amplo abrangendo as práticas sociais ligadas à história, envolvendo a organização das estruturas do poder, práticas culturais, tradição, presentes nos contextos sociais diferentes; assim sendo, podemos perceber uma aproximação dessa versão com o que Street (2014) denomina de “modelo ideológico” no qual o letramento é entendido na base das suas práticas culturais, reais e sociais.

Dessa forma, percebe-se que o letramento está inseparavelmente ligado a ações sociais e de estruturas culturais dos seus participantes; neste caso o modelo ideológico olha para a

---

<sup>3</sup> Com o propósito de padronização de alfabetização a nível mundial; a UNESCO fez a seguinte distinção: letrado é quem consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. Iltrado é a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (UNESCO, 1958 Apud Soares 2014, p. 71).

forma de uso de conhecimento ou habilidades de leitura da escrita e de outras práticas, incluindo práticas culturais e discursivas nas variedades de contextos sociais, como explica Street (2014) que, ao contrário do que ele chama de modelo interpretativo autônomo, a preocupação do modelo ideológico com os usos dos conhecimentos do letramento, é “como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais [...], ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9).

A diferença entre o conceito do papel social do letramento, do modelo autônomo e ideológico de Brian Street e da versão fraca e forte de Magda Soares podem ser compreendidos com mais clareza a partir da distinção de alfabetismo e de letramento, feita pela Roxane Rojo, na sua obra intitulada *Letramento Múltiplos, escola e inclusão social*, em que reconhece uma semelhança semântica: “[...] nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, letramento e alfabetismo [...] recobriam significados muito semelhante e próximo, sendo por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos” (ROJO, 2009, p. 98).

Desta forma ela persiste em fazer uma distinção entre os dois termos e afirma de maneira singular que:

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramento escolar e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais (famílias, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Neste caso, podemos afirmar que o termo alfabetismo carrega o mesmo significado de modelo “autônomo” de Street e de versão “fraca” de Magda Soares, enquanto o letramento na perspectiva acima tem o mesmo significado da versão “forte” da dimensão social do de Magda Soares e de modelo “ideológica” Street. Todas essas distinções do termo são resultado de tentativa de definição daquilo que ele é de fato, ou seja, são as formas de tentar achar uma significação única do que significa letramento, como classificar as pessoas de acordo com a quantidade de habilidade de leitura e escrita adquirida e a tentativa de entender o papel social do letramento e a sua dimensão social.

Até aqui percebemos uma grande dificuldade dos autores em definir o letramento de forma única, isso porque o termo abrange uma grande parte de atividade rotineira da nossa vida; o letramento significa toda prática social e individual envolvendo a linguagem escrita e

a linguagem oral, a cultura de um povo, a forma de estruturação de poder político, a tradição, as práticas religiosas, os ritos, a forma da educação não escolar ou tradicional baseada na transmissão oral, etc., são consideradas práticas de letramentos, seja individual seja social.

Porém, os conceitos ligados ao alfabetismo/alfabetização se restringem a práticas letradas apenas nas habilidades de leitura e escrita e dos seus usos nos contextos sociais específicos onde o letramento é exigido valorizando assim mais o escolar<sup>4</sup>. Enquanto os conceitos ligados ao termo extrapolam habilidades de ler e escrever, “o conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura e escrita [...]” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.36).

É nessa perspectiva que este trabalho, cunhado nas teorias do letramento definido pelos autores brasileiros, objetiva propor a introdução no sistema educativo guineense uma prática de ensino-aprendizagem escolar que intercale a alfabetização e letramento nas escolas de Guiné-Bissau, um país com cerca de três dezenas de línguas étnicas com seus diferentes falantes pertencentes a um grupo étnico diferente; essa diferença é bem visível no país, principalmente, no que diz respeito a diferentes línguas faladas; a escola como um espaço de aprendizagem da prática de leitura e da escrita e é interessante que ela considere todas outras habilidades que os envolvidos nesse processo trouxeram da casa, ou melhor, considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

Porém, isso não acontece nas escolas guineenses, de acordo com as discussões dos autores que veremos no capítulo a seguir.

---

<sup>4</sup> Entendemos letramento escolar como a prática de ensino-aprendizagem da leitura alfabética e da escrita desse código (Alfabetização); ver Rojo (2009).

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE LINGUÍSTICA E DE ALFABETIZAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU**

O sistema educativo guineense é monolíngue, pois valoriza apenas o uso da língua portuguesa no processo de alfabetização, desvalorizando o conhecimento linguístico que os alunos têm antes de entrar na escola; mas com a luz do letramento é indicada abertura das portas para as línguas étnicas existentes na Guiné-Bissau, pois o letramento extrapola a sala de aula e busca relacionar os conhecimentos adquiridos nos ambientes extraescolares (sociedade, tradição, cultura, textos orais, família, etc.) com os conhecimentos adquiridos no espaço escolar tal como as práticas de leitura e escrita.

Portanto, apesar da grande diversidade étnica, cultural e linguística daquele país, seu sistema educativo se limita ainda à prática de ensino monolíngue; é de grande urgência a introdução da prática de alfabetização que dialogue com a prática do letramento (LORENZI; PADÚA, 2012). Mas, como é que esse conceito pode contribuir para o ensino-aprendizagem num contexto multilíngue como é o caso da Guiné-Bissau? A resposta a essa pergunta será o tema do capítulo a seguir. Nele trataremos de forma breve<sup>5</sup> sobre a situação de alfabetização em língua portuguesa na Guiné-Bissau.

O capítulo apresenta os relatos teóricos sobre a realidade de processo de alfabetização no sistema educativo guineense, principalmente o problema da língua de ensino nas escolas.

---

<sup>5</sup> Não será possível exaurir o tema desta monografia considerando que este é um trabalho de conclusão de curso de licenciatura; pretende-se continuar o estudo do tema no mestrado.

## 2.1 Contextualização da realidade guineense: geográfica, língua e ensino-aprendizagem

A Guiné Bissau não possui característica diferenciada dos outros países africanos, no que se refere à diversidade étnica, cultural e linguística; apesar de uma extensão territorial geograficamente pequena, com 36.125 km<sup>2</sup> e uma população estimada de 1,5 milhão de habitantes, “ali vivem dezenas grupos e subgrupos étnicos muitos heterogêneos, com suas culturas próprias, suas línguas em grande parte muito diferentes uma das outras” (AUGEL, 2017, p. 76),

Segundo Couto e Embaló (2010), o que chama atenção de pesquisadores de Linguística é que lá são faladas dezenas de línguas étnicas, além de outras línguas que resultaram de processo colonial, como crioulo e o português; ainda se fazem presentes no país a língua nacional de Senegal (Wolof) e o francês, que é a língua oficial dos dois países vizinhos da nação guineense (Guiné Conacri e Senegal)<sup>6</sup>.

A Guiné-Bissau, à semelhança dos países africanos que sofreram colonização portuguesa, tem como língua oficial o português. Mesmo pouco falado e compreendido pela população guineense, segundo Couto e Embaló (2010), o crioulo é a língua mais falada no país, conhecido por 75% a 80% da população, e o português tem apenas 13% de falantes e “a despeito disso é a língua da escola dos meios de comunicação da documentação oficial, do governo em atos oficiais e assim por diante” (COUTO; EMBALÓ, 2010. p. 30).

Apesar de não ser consensual entre os pesquisadores a porcentagem exata das línguas e seus falantes na Guiné-Bissau, mesmo assim, esses dados nos remetem à ideia de que a língua portuguesa não faz parte da realidade comunicativa do dia a dia de grande número da população daquela nação da costa africana.

Porém, ela continua sendo a língua da administração e da escolarização em todo território nacional, quer dizer, as crianças devem ser alfabetizadas somente nessa língua em todos os cantos do país. o que na verdade não só torna esse processo de alfabetização distante da realidade do educando, mas também do educador, porque os dois se encontram em circunstâncias de comunicação na língua a que não pertencem e que não a dominam.

Essa é a realidade do processo de ensino-aprendizagem da Guiné-Bissau, um país multiétnico<sup>7</sup>, multicultural<sup>8</sup> e multilíngue<sup>9</sup>, mas a educação formal ainda ocorre numa única

---

<sup>6</sup> As línguas estrangeiras entraram na Guiné-Bissau por seus falantes que imigram para lá, que na maior parte são compostos por comerciantes senegaleses e guineenses (de Guiné Conakry). Também estas línguas são levadas para o país por emigrantes guineenses que vivem nesses países.

<sup>7</sup> Multiétnico (muita etnia) – assim chamada porque lá existe cerca de três dezenas de grupos étnicos.

língua, a oficial do colonizador português e é obrigatório o seu uso no recinto escolar em detrimento do crioulo, que é proibido no espaço escolar.

Não obstante à proibição os estudantes falam o crioulo fora da sala de aula, no intervalo e na ausência do professor, isso porque a maioria entra em contato com a língua portuguesa pela primeira vez na escola; nem sequer sabem pronunciar uma palavra em português, ao passo que o crioulo é a língua do dia-a-dia. O multilinguismo guineense reflete-se de forma perceptível no espaço escolar.

Segundo Agner (2014, p.33), “em uma mesma sala de aula, é possível encontrar estudantes falantes de todas as línguas que compõem o quadro linguístico da sua região.” No entanto, nenhuma está incluída no processo de ensino-aprendizagem do país; partindo desse pressuposto, possibilita-se a compreensão de que os alfabetizandos guineenses são plurilíngues, ou seja, vivem num contexto multilíngue, porém, a alfabetização ainda é monolíngue, pois, *de acordo com a lei*, ocorre somente na língua portuguesa.

Com isso podemos afirmar que existe uma boa vontade dos governantes em manter o ensino-aprendizagem daquele país na língua portuguesa como explica Agner (2014) que “independente do quadro linguístico e cultural da sala de aula e da escola, mais ou menos heterogêneo, a proposta de alfabetização e letramento na língua portuguesa é a prática requerida do governo conforme lei”(AGNER, 2014, p. 33).

Desvalorizar assim a importância do crioulo e cerca de 30 línguas étnicas no sistema educacional acaba aumentando as dificuldades que sempre são sentidas na alfabetização. Poderia facilitar a compreensão do conteúdo por parte dos alunos e a sua transmissão pelos professores se essas línguas fossem incluídas no espaço escolar, visto que a maioria dos estudantes as tem como a primeira língua adquirida no convívio familiar e tem mais domínio nelas, porque utilizam-nas no dia-a-dia. Porém ao chegarem no ambiente escolar são proibidos de se expressar numa dessas línguas e obrigados a se comunicar na língua portuguesa com que muitas crianças mantêm o contacto pela primeira vez na escola.

Como afirma Cá (2015, p. 18):

As crianças guineenses entram em contato com o mundo da cultura escrita escolar, sendo privadas dos conhecimentos linguísticos prévios já adquiridos, tanto na

---

<sup>8</sup> Multicultural (muitas culturas) – os grupos étnicos diversos na Guiné-Bissau possuem também as práticas culturais diversas.

<sup>9</sup> Multilíngue (muitas línguas) – porque cerca de três dezenas de grupos étnicos existentes na Guiné falam línguas diferentes e além dessas existem o português (oficial), o crioulo guineense (vernáculo) e línguas estrangeiras.

aquisição de uma das [...] línguas pertencentes aos diferentes grupos étnicos que constituem nossa população como também conhecimentos culturais e práticas de letramento relacionadas ao crioulo, língua nacional.

Percebe-se que o sistema de ensino-aprendizagem da Guiné-Bissau não está vinculado à realidade dos seus aprendentes, porque não é baseada nos seus saberes culturais e linguísticos, adquiridos socialmente antes da entrada deles na escola; lá a alfabetização ocorre na língua portuguesa desde primeiros anos da escolaridade, seja nas escolas públicas seja nas privadas.

A adoção de ensino monolíngue num país multilíngue sem a contemplação das outras línguas que fazem parte do quotidiano do aluno causa grandes dificuldades no processo de alfabetização, visto que as crianças convivem com as suas línguas primeiras (L1) e segunda (L2) no dia-a-dia, em casa, no meio familiar, no convívio social com os amigos e na interação com os mais velhos, principalmente na “educação informal”<sup>10</sup>.

Geralmente nos países multilíngues e multiculturais como é o caso da Guiné-Bissau, é nas línguas locais (língua materna) que os conhecimentos culturais são transmitidos oralmente dos mais velhos para os mais novos, mas ao inserir-se no universo da escrita ou da educação formal o educando encontra um contexto linguístico totalmente diferente, por ele ser bilíngue até plurilíngue e o espaço escolar ser monolíngue.

Como lembra Agner (2014 p.18), no território guineense antes de irem para a escola “as crianças têm uma língua em casa, na sua comunidade, e dentro do ambiente escolar se deparam com um ambiente linguístico e cultural extremamente desafiador”. É muito complicada e desafiadora a prática de ensino-aprendizagem guineense porque, além de os estudantes desconhecerem o português, que é a língua oficial e da escola, são obrigados aprender a escrever e ler nela. Isso dificulta todo o processo, pois não se trata da língua da comunicação cotidiana.

Observa-se então a prática da escolarização guineense é descontextualizada da cultura linguística dos seus alfabetizando por reservar o espaço escolar somente para a língua oficial e desmerecer os conhecimentos linguísticos já obtidos pelos alunos antes da escola. Dessa forma, é possível afirmar que essa negação das línguas dos aprendizes no processo da educação escolar da Guiné é uma barreira para que esses alunos assimilem com facilidade o conteúdo da aula; essas dificuldades já foram relatadas por vários autores, nacionais e internacionais, nas suas reflexões sobre a prática de ensino-aprendizagem da Guiné-Bissau.

De acordo com Cá (2015, p.88),

Os estudantes não são ensinados nas suas línguas maternas e nem na língua veicular (crioulo). O que muitas vezes faz com que os alunos cometam erros graves em português, pois falam numa língua e são obrigadas a escrever numa outra. É de se lembrar de que as crianças guineenses que frequentam o EBU não são alfabetizadas em crioulo [...], Então, o que na maioria vezes acontece é isso: os alunos não dominam a escrita da língua veicular e acabam cometendo erros em português [...].

Os estudantes não são alfabetizados na língua que eles falam diariamente, Portanto, para Cá (2015) ausência de uma prática de alfabetização que não contempla a língua primeira (L1) do alfabetizando acarreta as dificuldades de o estudante aprender a língua do ensino; é por isso que, “no caso da Guiné-Bissau, muitos estudantes guineenses têm dificuldades em aprender o português nas escolas, pois os alunos são obrigados no ensino primário a aprenderem a ler e a escrever em língua portuguesa, como se fosse a LM” (CÁ, 2015, p. 82).

O português, apesar de ser a língua oficial e da escolarização da Guiné-Bissau, possui o menor número dos falantes em relação ao crioulo e às línguas étnicas, mas na escola é ensinada como se fosse uma língua vernácula dos alunos, pois ao chegarem na escola eles são ensinados na língua portuguesa; isso acaba refletindo de forma desfavorável na compreensão do próprio português, seja na pronúncia oralmente, seja do conteúdo nela redigido.

Assim sendo, pode-se afirmar que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau são causadas pelo fechamento das portas do espaço escolar para as línguas maternas em detrimento do idioma oficial que é o português.

De forma corajosa, Agner (2014, p. 25) afirma que “priorizar a língua portuguesa em detrimento das línguas maternas (LM), a instituição escolar se coloca como inimiga da realidade linguística e, portanto, cultural do educando, quando esta poderia ser um local de ensino e aprendizagem da LM e valorização da cultura”.

É interessante essa reflexão da autora para pensar o lugar da língua materna no sistema educacional guineense e de sua importância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, visto que a utilização dessa língua como aproximação pedagógica ou como auxiliar na explicação do conteúdo minimiza a distância entre a realidade do alfabetizando e escola, possibilitando assim uma compreensão maior do sentido do texto escrito na língua portuguesa, como ressalta Durão, para quem “uma boa aquisição e desenvolvimento da língua materna influenciam, substancialmente, a aquisição/aprendizagem do segundo sistema linguístico, facilitando-os (DURÃO, 2008 *apud* NUNIS, p.1534).

Portanto, entender bem como funciona esse tipo de ensino e optar por uma educação na Guiné Bissau que leve em consideração a primeira língua aprendida pelo alfabetizando, principalmente o crioulo, a mais falada, é contribuir de forma mais propícia para o desenvolvimento do ensino do português nas escolas, visto que, ao levar em consideração a língua guineense (crioulo) utilizando-a concomitantemente com o português no espaço escolar, permite ao educando ter referência ao ler um texto escrito na língua portuguesa (BACHMANN, 2014), porque “o aluno bilíngue possui a capacidade de transferir as habilidades de leitura aprendidas em uma língua para a outra língua (NUNES; BATISTA, p. 1533).

Nesse caso, o sistema da educação guineense necessita aderir à prática que alfabetize os estudantes na língua crioula, acompanhado do idioma oficial do país, pelo menos nos primeiros anos da escolarização; Isso não só ajudará no melhoramento da compreensão do português, mas também evitará erros graves na expressão oral na Língua Portuguesa, visto que os estudantes passarão a conhecer os significados das palavras do português no crioulo e vice-versa, o que facilitará de forma substancial a compreensão do conteúdo em português e na redução das dificuldades na alfabetização, além de garantir a eficiência dos estudante na língua de Portugal.

Durante a trajetória acadêmica nas escolas de Guiné-Bissau, desde a primeira série (1ª classe) até o término de 3º ano (12ª classe) é possível avaliar e caracterizar a alfabetização como não possuindo vínculo com a realidade dos alfabetizados, porque ocorre numa língua que não é do domínio dos alunos, desconhecida no processo de ensino e aprendizagem.

A língua portuguesa foi herdada do colonizador português; tem o status de língua oficial, sendo obrigatório seu uso nas instituições públicas e na sala de aula, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas em todo território nacional (AGNER, 2014).

Entretanto, a maioria dos estudantes não tem contacto com o idioma oficial antes de chegar à escola, enquanto fora dela existem outras línguas que fazem parte da realidade e do grupo étnico a que pertence cada estudante; muitos têm as línguas étnicas ou o crioulo como a sua primeira língua como podemos no quadro seguinte, apresentado pelo (COUTO, EMBALÓ, 2010):

Tabela 1 Grupos étnicos mais destacados e suas línguas na Guiné-Bissau

fula	16%
balanta	14%

mandinga	7%
manjaco	5%
papel	3%
felupe	1%
beafada	0,7%
bijagó	0,5%
mancanha	0,3%
nalu	0,1%

Fonte: Couto e Embaló, 2010, p. 28-29

No quadro acima os autores apresentam somente a distribuição das principais línguas étnicas com a quantidade porcentual dos seus falantes; apesar de não ser o foco deste trabalho percebe-se a necessidade de contextualizar o leitor como estão distribuídas as línguas que circulam com frequência no convívio do dia a dia da maioria das crianças, jovens e adultos, ao lado dessas línguas está o crioulo guineense.

Apesar de muitos não a terem como a língua materna e de não a falarem de forma fluente, hoje em dia “não existe nenhuma tabanca<sup>11</sup> na Guiné-Bissau, onde a população mais jovem não fale ou pelo menos não compreenda crioulo” (ACHINGER, 1986, p. 12 *apud* COUTO; EMBALÓ, 2010, p. 41). Mesmo assim, a alfabetização continua acontecendo na língua de ex-colônia, o que na verdade acarreta muitos entraves na aprendizagem e na compreensão do português.

No início desta seção vimos a forma em que se desenvolve o processo de alfabetização no sistema educativo guineense e de sua variedade cultural, linguística e étnica através das teorias dos autores que pesquisam sobre a realidade de Guiné-Bissau, principalmente, na área da educação; isso nos possibilita perceber que o processo de ensino-aprendizagem guineense ocorre baseado em alfabetização e não em letramento.

Por isso foca-se, principalmente, na aquisição de habilidades de codificação e decodificação de código da língua escrita ou da prática de leitura e da escrita; não há preocupação com a compreensão do que o aluno lê ou escreve, mas com o domínio formal dessas habilidades; neste caso ter domínio desta habilidade é suficiente para que a pessoa seja considerada alfabetizado. Entende-se alfabetizado como aquele que sabe decifrar os códigos

<sup>11</sup> As tabancas são as comunidades que ficam na zona rural da Guiné Bissau.

da língua escrita, ou seja, aquele que está a “viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 36).

É notável ainda nos relatos dos autores que o ensino-aprendizagem escolar de Guiné-Bissau, não somente foca na aquisição da escrita e da leitura (processo da alfabetização), mas também no ensino monolígue, o que indica que ao chegarem a escola são desconsiderados todos os conhecimentos linguísticos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Sendo assim, a aquisição da habilidade de leitura e da escrita passa por obrigatoriedade a realizar-se na língua portuguesa, o que causa problemas para os alunos aprendizes. porque passam a enfrentar dois problemas que são o de apreender a habilidade de decodificar e de codificar a língua escrita em português e da expressão oral em língua portuguesa que nem sequer faz parte da comunicação cotidiana desses alunos, porque a maioria dos alfabetizados tem contato com a língua portuguesa pela primeira vez na escola.

Mesmo assim, os alunos guineenses até hoje são obrigados a apreender nessa língua como se fosse a sua língua materna, isso é, a forma de aplicar o conteúdo e a cobrança de aprendizagem não leva em consideração que para os aprendentes guineenses o português não passa de uma língua estrangeira<sup>12</sup> diante do crioulo guineense que é vernáculo e das outras línguas étnicas.

Portanto, como é ensinada a prática de leitura e de escrita de forma repetitiva na língua portuguesa desde seus primeiros contatos com o mundo da escrita e da leitura, os alunos passam a decorar o código alfabético do português; assim sabem ler e escrever, mas têm dificuldades na fala, pois não a falam no cotidiano.

Dessa forma, podemos afirmar que sem letramento não cabe educação de qualidade na realidade de Guiné-Bissau, porque é um povo multiétnico, multicultural e multilinguístico, com diversos grupos étnicos e cada um possui suas próprias práticas culturais e línguas diferentes. Nesse caso é necessária a introdução de uma prática de alfabetização atrelada a letramento para evitar grandes dificuldades no desenvolvimento do setor educativo, sobretudo no que diz respeito ao ensino de línguas na escola.

Em conformidade com Soares (2014), não basta a habilidade de decodificar a língua escrita, mas saber usar a língua escrita nas práticas sociais. Se convertermos essa afirmação

---

<sup>12</sup> De acordo com Grosso (2010, p. 64) citada por Cá (2015, p. 69), a língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro. No caso da Guiné, a língua portuguesa é uma língua estrangeira, pois não é dos guineenses; é aprendida só na escola.

para a realidade da Guiné-Bissau, podemos perceber que já não basta mais ensinar apenas a ler e a escrever a língua portuguesa, mas é necessário intercalá-la com a língua dos alunos para que possam entender o que estão a ler e a escrever na língua portuguesa através da referência feita em suas línguas; o resultado é analfabetismo funcional, como acontece atualmente naquele país.

Agner (2014, p. 31) realça que “muitos sabem ler e escrever a língua oficial do país, mas são analfabetos funcionais; não há letramento, pois não se utilizam daquela língua no cotidiano nem mesmo para falar”, isso porque a metodologia é ensinar repetitivamente a habilidade de ler e escrever na língua portuguesa e o processo de avaliação mede a habilidade na leitura e na escrita, portanto os alunos se esforçam somente para decodificar e codificar o alfabeto do idioma oficial, para cumprir burocraticamente uma tarefa escolar.

A próxima seção responderá à pergunta do primeiro capítulo; nela será discutida de que forma o letramento pode contribuir para o ensino-aprendizagem escolar num contexto multilígue como é o caso da Guiné-Bissau, um país com muitas línguas, mas só é admitido o ensino escolar num único idioma. A seção nos conta como é importante a introdução da prática de alfabetização vinculada à noção do letramento numa sociedade que convive com diversas línguas; o caso da pátria guineense pode contribuir para o desenvolvimento escolar.

## **2.2 Letramento: inclusão para ensino-aprendizagem num contexto multilígue caso da Guiné-Bissau**

Discutimos na seção anterior o processo de alfabetização no sistema educativo guineense, descontextualizado da realidade do alfabetizando, tendo em vista a intermediação da língua portuguesa que, apesar de ser a oficial<sup>13</sup> daquele país, não é dominada nem conhecida nem é de uso diário da maioria. Nesta outra seção daremos continuidade da discussão para o conceito de letramento do ponto de vista linguístico e propondo a sua intercalação com a prática de alfabetização na Guiné-Bissau. A discussão será baseada nas teorias dos pesquisadores brasileiros e guineenses que relataram a importância da língua no processo de aprendizagem, ou o papel de letramento para o ensino e uso das línguas em diversos contextos sociais.

---

<sup>13</sup> A língua oficial (LO) é a língua que um Estado elege como língua de legislação, administração, comércio, educação e justiça (CÁ, 2015, p. 69).

Assim, a seção que se segue propõe uma prática de alfabetização que possibilita aos alfabetizando guineenses a habilidade de uso da língua em diversas situações sociais, o que será possível só com adoção das línguas locais no ensino, simultaneamente com o português.

Aqui se destaca o crioulo guineense como a língua que pode ser incluída no setor educativo da Guiné-Bissau para ocorrer concomitantemente com a língua português no processo de alfabetização; isso porque o crioulo guineense é a língua vernácula, falada pela maioria da população daquele país; a compreensão e a união de diversos grupos linguísticos ou étnicos decorrem por meio dela. Além de esses fatores, o guineense envolve outros fatores que motivam a necessidade de incluí-lo no processo de alfabetização (EMBALÓ, 2015).

Como reflete Cá (2015, p. 96),

O fato de o crioulo estar inserido numa comunidade multilingue e mesmo assim, se destacar em relação às outras línguas pelo seu valor social, cultural e até mesmo político, caso verificado nas campanhas eleitorais e nos debates da ANP, é motivo suficiente para se rever o posicionamento do governo quanto à oficialização e a tomada de decisão sobre a problemática da língua de ensino no país. No entanto, feita uma boa escolha das línguas, certamente o problema linguístico não será obstáculo para os nossos alunos. É de conhecimento geral que, em Guiné-Bissau, a competência linguística em crioulo do ponto de vista social é maior em relação ao português.

Partindo dessa ideia, é possível perceber que o crioulo possui grande importância na sociedade guineense, no que diz respeito a sua utilidade nas práticas sociais, culturais, na política e no ensino.

No que se refere ao uso do crioulo nos discursos das campanhas eleitorais e nos debates da Assembleia Nacional Popular (ANP); a estratégia dos políticos foi usar o guineense nas suas mensagens para população em geral, porque se os discursos ocorressem na língua portuguesa não seriam compreendidos devido ao fato de a maioria da população não entender o português enquanto o crioulo é a língua falada e compreendida por todos (EMBALÓ, 2015)

É importante frisar que o problema da não compreensão dos discursos em português na Guiné-Bissau não deve ser associado ao alfabetizado ou não alfabetizado; até os que possuem algum nível de alfabetização têm dificuldades para compreender o discurso no idioma oficial do país, visto que o processo de alfabetização não possibilita aos alfabetizando a habilidade de usá-la em diferentes contextos sociais.

Ao tratar da necessidade do letramento, Rojo (2012) explica que muitas pesquisas linguísticas vêm se construindo nos últimos anos com propostas de alfabetização que envolvem a prática mais geral de ensino das línguas; ainda chama atenção de que “[...] uma

proposta de alfabetização com vista aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação” (ROJO, 2012, p.39).

Para que isso ocorra na Guiné-Bissau é imprescindível articulação entre alfabetização e letramento no sistema da educação daquela pátria, permitindo assim a abertura da porta da escola para que entrem as outras línguas que ali existem e que se fazem presentes nas suas práticas letradas variadas; portanto, para mais compreensão da importância de uso variado da língua no processo de ensino, se faz necessário trazer para a nossa discussão teorias linguísticas que discutem a questão; no ponto de vista de Carvalho e Mendonça (2006, p.8), “é por meio da linguagem que o ser humano age, criando e recriando um mundo que não é só fruto de projeções e representações individualizadas por meio da língua, mas resultado de práticas sócio-interativas.” Por esta razão é necessário alfabetizar com a língua que o alfabetizado domina e pratica diariamente dentro da sua sociedade.

Gouveia e Orensztejn (2006, p. 35) defendem que a “[...] língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social”; em outras palavras se a língua é um fenômeno social deve entrar na escola da mesma forma que é praticada fora dela, mas isso não ocorre nas escolas de guineenses; lá, a língua da escola é separada da língua de uso, mas com a introdução da noção do letramento será possível usar na escola a língua de domínio dos aprendentes. Para que a transmissão de conhecimento se desenvolva de maneira significativa é necessária uma comunicação compreensiva entre aluno e professor, o que só se faz possível por meio das.

Dessa forma, podemos afirmar que proibir o uso de uma língua, seja qual for o domínio de alfabetizando, como se fez atualmente na educação guineense, significa o bloqueio da sua capacidade ou habilidade criativa, de pensar e adquirir melhor o conhecimento de forma suficiente. Portanto uma alfabetização que se pauta no letramento percebe a importância da língua no processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso a língua do alfabetizando precisa ser ensinada na Guiné-Bissau. Ou seja, o sistema educativo guineense deve aderir à prática do ensino baseada no letramento, porque só assim os seus participantes terão condição de uso variado da língua escrita.

Freire no seu livro *ação cultural para a liberdade e outros inscritos*. aponta uma questão muito importante para pensarmos sobre a importância da introdução do letramento no setor educativo guineense; nesse livro, Freire explica que a “primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os

alfabetizando começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu universo vocabular mínimo”, que envolve sua temática significativa (FREIRE, 2015 p. 23).

Assim, com a noção do letramento é indicada a possibilidade de a alfabetização na Guiné-Bissau ser mediada pela língua vernácula (crioulo guineense) do país, porque esta é que faz parte do universo vocabulário das crianças antes mesmo de entrarem na instituição escolar.

Essa ideia é sustentada pela UNESCO (1953 apud AUGEL, 1998, p. 29)

A alfabetização na língua materna é preferível por motivos pedagógicos, o que foi confirmado por inúmeras pesquisas dos países, nas mais diversas situações elas ressaltam as vantagens da preferência pedagógica pela língua materna nos primeiros contatos com o sistema de ensino e a conseqüente alfabetização, patenteando que a manutenção cultural contribui muito para o sucesso escolar dos alunos [...].

Introduzir o conceito do letramento é muito importante em qualquer sistema de ensino, principalmente onde existe diversidade cultural e linguística como é o caso da Guiné. Isso porque há outros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento agradável do alfabetizando; podemos destacar oralidade, prática cultural e a língua materna.

Macedo (2000, p. 93,94) afirma que “[...] se quiser desenvolver um programa de alfabetização emancipadora nas ex-colônias portuguesas da África, ou em qualquer outra parte, programa em que os leitores se tornem sujeitos e não “objetos”, os educadores devem compreender a qualidade produtiva da língua.” porque é um dos meios para o desenvolvimento da educação de qualidade; é importante que os educadores compreendam o papel da língua no processo educativo, principalmente nos países africanos de antiga colônia portuguesa onde existem outras línguas além daquela imposta pelo colonizador.

Será que esses países assumiram uma liberdade total ou tem uma total independência de Portugal? Não é exagerado citar mais aqui o caso da Guiné-Bissau que sofre com o colonialismo na alfabetização até hoje, porque seu programa de alfabetização é a continuação dos que foi implantado e deixado pelo colonizador (AUGEL, 1998).

Sendo assim, podemos afirmar que os países que se encontram na mesma situação de alfabetização ainda vivem a colonização, principalmente a da língua, como no caso da Guiné. Lá o português é imposto e as crianças sofrem apreendendo as primeiras letras nessa língua e ao entrar no recinto da escola não é permitido usar a sua língua materna nesse espaço; como não sabem falar a língua portuguesa são obrigados a ficarem caladas o que as traz umas dificuldades enormes na aprendizagem.

Portanto, para suprimir esse obstáculo o sistema escolar guineense deve adotar o letramento, metodologia pedagógica revolucionária que permite o ensino na língua materna, porque, “é o único meio pelo qual os estudantes podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. A autoria do próprio mundo, que também implicaria a própria língua [...]” (MACEDO, 2000, p, 92).

Outro elemento para refletir a importância da alfabetização atrelada ao letramento na pátria guineense é a perspectiva sociolinguística; Soares afirma que do ponto de vista dessa perspectiva a alfabetização está intimamente relacionada à forma como a língua é usada socialmente (SOARES, 2015):

Uma questão fundamental que se coloca, nessa perspectiva, é o problema das diferenças dialetais. Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais. Há entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, também diferença de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita (SOARES, 2015, p.20)

O trecho acima pode servir para refletirmos sobre o problema da língua de ensino no sistema educacional guineense; as crianças nascidas na capital Bissau e nas outras pequenas cidades do país são as que dominam a língua vernácula (o crioulo guineense) nos meios familiares antes de entrarem na escola, mas as que nasceram no interior muitas vezes têm como a língua dos seus domínios antes de inserirem na escola uma das línguas étnicas pertencente ao seus grupos ou a suas comunidades étnicas e o crioulo como a segunda língua (EMBALÓ, 2008).

Soares (2015), ao relatar as causas de fracasso da alfabetização, ataca primeiramente a escola como uma instituição discriminatória das línguas e culturas dos aprendentes, porque valoriza somente a língua padrão e proíbe de uma forma rigorosa a língua nativa dos alunos; para Soares a facilidade na adaptação da realidade da escola é, maior numa criança de classe privilegiadas na escrita e na fala; isso porque essa criança já convive em casa com uma realidade bem semelhante com a da escola; enquanto uma criança de classe desfavorecida enfrenta mais dificuldades na adaptação, por não conviver num ambiente semelhante à escola.

É exatamente isso que está a acontecer atualmente na Guiné-Bissau; lá a língua do aprendente e a sua cultura não são admitidos; são censurados na escola; só é valorizada a língua portuguesa e a cultura portuguesa; falar imitando o sotaque mais próximo de Portugal e vestir-se como os portugueses são vistos como símbolo de inteligência e de civilização.

Pode-se afirmar que isso é uma das causas de fracasso de processo de ensino guineenses, porque as crianças são oriundas de famílias pobres que vivem nas tabancas de pais analfabetos; nem sequer têm livros em casa; em alguns casos pode-se encontrar aqueles que têm dificuldades ainda de compreender o crioulo, que é falado em qualquer lugar do país.

Uma questão também colocada pela perspectiva sociolinguística, que se relaciona com o contexto guineense, é a oralidade; na Guiné-Bissau nem as línguas étnicas nem o crioulo guineense são usados para efeito de registro escrito; mesmo com a quantidade dos falantes que têm o crioulo e a importância das línguas étnicas na transmissão dos conhecimentos culturais, até hoje não possuem uma gramática escrita regularizada e unificada; circulam apenas na forma oral essa é uma das justificativas para não adoção delas no sistema de educação escolar (EMBALÓ, 2008).

Por isso, é urgente a introdução do letramento na educação escolar guineense, pois na perspectiva linguística do termo a oralidade deve se intercalar com a escrita no processo de alfabetização de modo a proporcionar um bom desenvolvimento desse processo. Visto que “o letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral” (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 10); ou melhor, o letramento possibilita ao aluno a capacidade de refletir sobre as leituras feitas em diversos gêneros discursivos orais e escritas.

[...] Neste sentido, o agir discursivamente por meio de textos orais e escritos constitui eventos comunicativos que têm a ver, em parte, com a produção e a transmissão de conhecimentos que são expressos por meio de enunciados diversos, dependentes dos diferentes interlocutores e contextos e, muitas vezes, independentes dos processos formais de aquisição da escrita. Este entendimento se integra à concepção dos processos de oralidade e de escrita como práticas sociais e históricas atualizadas no uso efetivo da língua (CARVALHO; MENDONÇA 2006, p.8).

Introduzir o letramento no processo de alfabetização guineense possibilitará a utilização da língua crioula do país simultaneamente com a língua portuguesa na sala de aulas e até fora dela. também facilitará a transmissão de práticas letradas e culturais do alfabetizando, pois passará a ter o português como a língua da escrita e o crioulo como a língua oral, além do crioulo e português pode também o letrando usar as línguas étnicas para mediar o processo de alfabetização, caso necessário. No entanto, nem o português e nem o *kriol* são línguas maternas da maioria dos guineenses (EMBALÓ, 2015, p.102).

Roxane Rojo ( 2012) apresenta o conceito de multiletramento como forma de facilitar o ensino e aprendizagem através da envolvimento do aprendente com diversos gêneros do

discurso que circulam na sociedade; ainda Rojo defende a importância do termo na inclusão dos alunos nas diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, sobretudo no que diz respeito ao estudo da língua, porque o multiletramento oferece condição para que o aluno utilize a língua nas modalidades diferentes.

Neste sentido Rojo ressalta a importância de um ensino por estudo de gêneros textuais e explica que o alfabetizando pode ter dificuldade de interagir com outros falantes numa língua dominada, ou de entendê-los e em se fazer entender por motivo da existência de diferentes contextos sociais em que cada um tem sua forma específica de uso da língua, como por exemplo, na escola, no trabalho, na comunidade, no meio letrado ou culto; uma mesma língua é usada de forma específica, dentro do contexto de cada um desses setores (ROJO, 2012): “cada língua estrutura e representa o real a partir de dada perspectiva, condicionada histórica, social e culturalmente. Desse modo, as práticas letradas de uma sociedade são situadas cultural e historicamente” (NUNES, BATISTA, p. 1530-1531).

Nessa direção, podemos dizer que para um país como a Guiné não é fácil desenvolver o processo de ensino de qualidade sem se pautar pela concepção do letramento, que valoriza o uso da língua no contexto social em que está situado o seu falante; portanto, a alfabetização no ponto de vista de letramento é aquele que é capaz de manter o alfabetizando sempre conectado com a sua realidade social, linguística, cultural e histórica.

Portanto, uma boa forma de fazer isso no sistema de ensino guineense é pautar pela inclusão da língua guineense paralelamente com o português no processo de alfabetização, o que infelizmente até hoje não acontece naquele país. Mesmo que a inclusão da língua vernácula no processo de escolarização é desejada pela maioria da população a alfabetização ainda continua com a língua portuguesa causando as dificuldades na aprendizagem nos alunos.

Por essa razão o capítulo a seguir analisa os dados da pesquisa que possivelmente pode contribuir para o ensino de língua na Guiné-Bissau tendo como base o letramento. O questionário da pesquisa possui duas partes: a primeira é composta de questões fechadas e a segunda de questões abertas; mas divididas em seções diferentes, mas todas elas são importantes para a nossa reflexão sobre a língua de ensino nas escolas do país e a possível mudança na metodologia.

### **3 QUE LÍNGUA ADOTAR NA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU? POR QUÊ?**

O capítulo que segue foca-se na análise e discussão dos dados da pesquisa com os estudantes guineenses na UNILAB-BA, universidade longe do solo guineense, mas perto da sua cultura e língua; tendo em vista a quantidade dos estudantes guineenses que ela acolhe no seu Campus localizado na Bahia; entre 2014 a 2018 entraram em média por ano 30 estudantes, que vivem distantes da mama Guiné (pátria mãe)<sup>14</sup>. Pelo conhecimento adquirido na UNILAB são capazes de avaliar o processo de ensino escolar de forma mais clara do que quem nunca saiu do País. Esse é um dos motivos de aplicar esse questionário na UNILAB.

Na pesquisa, foram distribuídos 120 questionários com oito questões, com o objetivo de compreender a necessidade de possível contribuição da noção de letramento para o ensino-aprendizagem escolar da Guiné-Bissau, na opinião dos alunos que participaram da pesquisa.

Para compreender melhor como uma prática pedagógica pode contribuir para o ensino escolar naquele País, dividimos as questões em três partes; a primeira faz questões diagnósticas sobre o letramento na Guiné-Bissau; a segunda investiga a situação linguística da Guiné; por fim, o terceiro verifica se há ou não a necessidade do guineense ser a única língua oficial do País ou ser juntamente com o português. Também foram solicitadas as razões das respostas e do ponto de vista sobre o motivo do entrave na oficialização.

#### **3.1 Análise de questões diagnósticas sobre leitura e letramento**

Esta seção está dividida em duas partes; a primeira analisa os dados da questão que tem como objetivo compreender o conhecimento prévio ou a familiaridade que os inquiridos têm do letramento antes de vir para o Brasil e estudar na UNILAB; a segunda faz o diagnóstico sobre a leitura, debruçando-se sobre os tipos de livros que existem na casa dos inquiridos e em quais línguas são escritos.

A seguir serão apresentados e discutidos os dados da investigação sobre o conhecimento que o estudante já tem de letramento antes de ingressar na UNILAB:

---

<sup>14</sup> Os guineenses têm hábito de chamar o país de Mama Guiné que é uma forma de mostrar o amor pela pátria.

Tabela 2 Conhecimento do letramento antes de ingresso na Unilab-BA

Respostas	Ano de ingresso na Unilab					Informantes	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Sim	3	4	3	9	6	25	20,83
Não	20	13	14	15	20	82	68,33
Não sei	0	2	3	4	4	13	10,84
Total	23	19	20	28	30	120	100

Fonte: elaboração própria

As respostas indicam que 20,83% dos alunos guineenses que estudam na UNILAB-BA têm noção do termo antes de ingressarem na Unilab, 68,33% informaram que nunca ouviram falar do letramento antes de chegarem o Brasil e 10,84% não sabem responder.

O termo *letramento* não é bem familiar para os guineenses e nem é trabalhado nas escolas daquela pátria. Como podemos ver só 20,83% já tiveram contato com o termo e, se somarmos os que afirmaram não conhecer e os que não sabem responder, totalizaremos 79,17% que não tiveram contacto ou nunca ouviram falar do conceito de letramento no ensino-aprendizagem nas escolas de Guiné.<sup>15</sup>

Outro aspecto que interessa diagnosticar neste trabalho e que com certeza nos ajudará a entender o nível dessa noção na Guiné-Bissau é a prática de leitura, não a leitura de alfabetização tradicional, mas a leitura do letramento, que vai além da escrita e possibilita a capacidade de interpretar o texto e criticá-lo e construir o seu ponto de vista.

Os dados da pesquisa a serem analisados a seguir, são retirados de Proença e Ié (2017, p. 169)<sup>16</sup>, que investigam se há livros existentes nas casas dos guineenses inquiridos, as línguas em que foram escritos e a área do conhecimento a que pertencem.

A tabela está dividida em duas partes sendo que a primeira traz o resultado da investigação sobre a existência dos livros em casa e a segunda apresenta o resultado da investigação sobre os tipos de livros existentes.

<sup>15</sup> Ao longo da nossa pesquisa, os informantes nos questionaram repetitivamente se esse termo é o mesmo com o letramento ou se é diferente, respondemos que são diferentes, mas são interdependentes; para um bom processo de ensino-aprendizagem os educadores deveriam usar os dois, principalmente na realidade da Guiné.

<sup>16</sup> Os dados foram colhidos em 2016, com 36 informantes, todos estudantes guineenses da Unilab-BA

Tabela 3 Existência de livros em casa: língua e área

Língua do livro	Respostas	(%)	Tipos de livros	Respostas	(%)
Português	13	36,11%	Didática	9	25
Crioulo	0	0,00	Religioso	7	19,44
Português e crioulo	13	36,11	Literatura	1	2,77
Outros	1	2,78	Religioso, didática e literatura.	5	13,89
Português e outros	1	2,78	Religioso e didática	6	16,67
Nenhum	8	22,22	Didático e literatura	2	5,66
Total	36	100	Nenhum	6	16,67
			Total	36	100

Fonte: Proença; Ié (2017, p. 169)

A primeira parte indica que 36,11% têm livro de português em casa, enquanto ninguém possui livro escrito em crioulo guineense e 22,22% afirmaram que não têm nenhum livro em casa.

Partindo desses dados é possível perceber ausência do letramento no território da Guiné, pois o ele valoriza a oralidade e oferece a condição para que o indivíduo obtenha habilidade de leitura e compreensão; contudo, os dados apresentados na primeira parte refletem uma exclusão; de acordo com a tabela 4 dessa monografia, o crioulo guineense e as línguas étnicas são as maternas da maioria da população guineense e ninguém tem o português como língua materna, mas de acordo com a tabela acima percebe-se que ninguém tem o livro escrito em crioulo.

Dessa forma podemos afirmar que essa falta de livros escritos na língua guineense pode acarretar a falta de prazer da leitura, porque ler numa língua que não entende ou compreende, não é aquela leitura proposta pela concepção do letramento; leitura com prazer é leitura com compreensão na sua língua materna; por isso é necessária a inclusão da língua guineense no sistema de ensino do País.

Quanto à segunda parte da tabela, Proença e Ié (2017) explicam que

as respostas são significativas. Apenas em 2,77% dos lares há livros de literatura; apenas em 5,56% deles há a combinação de livros religiosos e de literatura. O tipo de livro que predomina é o livro didático (25%), seguido de perto pelo religioso (19,44%); se considerarmos a combinação entre livros religiosos e didáticos (com 16,67%), atingiremos o percentual de mais de 60% de exclusividade para esse tipo de livros (PROENÇA; IÉ, 2017, p. 170).

Depois do diagnóstico, o formulário da nossa investigação segue com as questões de língua, que marcam o centro deste trabalho; um dos motivos para a introdução da prática letramento no processo de escolar de alfabetização guineense é eventual contribuição para o desenvolvimento de mudanças no processo de ensino no país.

### 3.2 Situação do português e do crioulo guineense na Guiné

A língua de ensino escolar da Guiné-Bissau é um dos problemas que acarreta o fraco desempenho dos alunos guineenses; os alunos que entram na escola para começar as primeiras letras enfrentam um desafio muito grande para se adaptar à nova realidade, pois têm que deixar tudo o que apreenderam em casa e em sua língua da socialização para lutar com o alfabeto para compreensão do português. Por isso aqui serão analisadas e discutidas informações sobre a situação da língua na Guiné-Bissau. A tabela a seguir investigou a língua que o informante aprendeu como a materna:

Tabela 4 Língua materna aprendida pelos alunos

Língua materna	Ano de ingresso na UNILAB/BA					Alunos	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Crioulo	12	10	11	13	11	57	47,5
Português	0	0	0	0	0	0	0,0
Étnica	2	3	2	3	6	16	13,33
Crioulo e étnica	7	6	5	5	6	29	24,17
Crioulo e português	1			3		4	3,33
Português e étnico	0	0	0	0	1	1	0,83
Étnica, português e crioulo	1		2	4	6	13	10,84
Total	23	19	20	28	30	120	100

Fonte: elaboração própria

Esses resultados refletem a verdadeira realidade linguística da Guiné-Bissau: 47,5% dos guineenses que estudam na UNILAB, possuem o guineense (crioulo) como a sua língua materna, seguido de longe por 24,17% que aprenderam concomitantemente a língua étnica com o crioulo como a língua materna (Nesse caso temo o bilinguismo); línguas étnicas alcançaram número signficante de 13,33%<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Apesar de não terem adquirido o crioulo como língua materna, nos contaram que hoje eles dominam mais o crioulo, tendo em vista a sua saída do interior para cidade Bissau muito cedo.

Vale ressaltar que a maioria dos informantes é proveniente da capital da Guiné-Bissau; ali a língua dominante é o crioulo falado e compreendido pela população; se fossem originários das zonas rurais, teríamos uma porcentagem maior de línguas étnicas como maternas, porque nessas zonas as línguas étnicas circulam com mais frequência e vivacidade.

A tabela segue com dados que evidenciam a situação do guineense e do português na Guiné-Bissau; na penúltima coluna da tabela 2 consta que 10,84% adquiriram simultaneamente a língua português, crioulo e étnica como as maternas. Isso traz uma clareza para compreendermos o multilinguismo (plurilinguíssimo e bilinguismo) existente na Guiné, o que reforça ainda mais a necessidade da introdução do letramento para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do país por meio de um ensino bilíngue (encerando o ensino monolíngue no português, que apesar de ser oficial, não é conhecido pelo aqueles que lá vivem).

Esse desconhecimento ficou mais explícito na quarta coluna da tabela acima, que traz a resposta de 0,0% dos informantes que têm a língua portuguesa como a língua materna; nenhum dos informantes tem a portuguesa como a sua única língua materna, como acontece com as línguas étnicas e o crioulo; em alguns casos podemos encontrar alguém que a tenha como materna, mas com outras línguas como indica a informação da quinta coluna dos dados na tabela: 3,33% aprenderam crioulo e o português ao mesmo tempo<sup>18</sup>; nos casos mais raros ainda podemos encontrar alguém que aprendeu a língua étnica e português ao mesmo tempo como se observa na sexta coluna (0,83%).

Em geral, os dados apresentaram o guineense como a língua dominante, seguido de étnica e, se somarmos todos os dados onde o crioulo está entre as línguas maternas dos informantes com os números daqueles informantes que responderam ter somente o Guineense como a língua materna, teremos 85,84% dos guineenses que aprenderam o crioulo como a língua materna; se somarmos as colunas que incluem o português entre as línguas maternas dos guineenses chegaremos a 4,17% dos falantes nativos. Sendo assim, de uma forma mais exagerada, podemos afirmar que o ensino escolar da Guiné-Bissau deve ocorrer no bilinguismo e não deve ser monolíngue, como acontece atualmente com a língua portuguesa.

A outra informação que está na tabela que merece uma reflexão sobre o ensino de línguas na Guiné-Bissau é a quantidade de guineenses que não têm a língua portuguesa como sua língua materna; 47,5% são falantes maternos do crioulo guineense e 13,33% que falam

---

<sup>18</sup> Essas pessoas são filhos dos filhos de emigrantes ou de professores que foram educados pelos colonizadores, ou seja, fizeram sua formação básica em Portugal.

uma das línguas étnicas do país e, por último, 24,17% dos falantes adquiriram o guineense e pelo menos uma língua étnica simultaneamente como as suas línguas maternas; assim, 85%, dos guineenses não têm o português como língua materna. Os 15% restantes são aqueles que adquiriram o português concomitantemente com outras línguas étnicas e o *Kriol* (guineense).

A tabela que se segue resulta da investigação que objetiva saber o local ou ambiente em que o informante aprendeu a língua portuguesa.

Tabela 5 Lugar em que o informante aprendeu o Português

Ambiente	O ano de ingresso na UNILAB/BA					Informantes	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Em casa	1			1	1	3	2,5
Na escola	20	15	17	21	26	99	82,5
Em casa e na escola	1	3	2	2	1	9	7,5
Em outro ambiente							0,0
Na escola, em outro ambiente e em casa	1			2	1	4	3,33
Na escola e em outro ambiente		1	1	2	1	5	4,17
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria

As informações mostram que um número muito grande de guineenses aprende o português especificamente na escola; esses números correspondem a 99, o que vale a 82,5% dos nossos inquiridos; ainda se observamos as colunas da tabela é possível perceber que fora os 2,5% que aprenderam o português em casa e os 0,0% de outro ambiente, a escola está em todas as colunas da tabela, totalizando 15% dos que aprenderam na escola e outros lugares.

Partindo da tabela 3, podemos afirmar rigorosamente que a língua portuguesa na Guiné-Bissau é aprendida na base da opressão; o que nos lembra exatamente *colonizador português*, que é opressor e língua de opressor é opressora também; ensinar ou alfabetizar somente nessa língua e tê-la como a única oficial do país expressa de uma forma significativa a permanência da colonização. Porque o uso é obrigatório na administração pública e na escola. Para que uma boa prática de ensino-aprendizagem ocorra na Guiné e que seja capaz de libertar os alunos e o país, o sistema precisa aderir à pedagogia do letramento; será possível

intervir na língua de escolarização do país, que sendo bilíngue é necessário também um ensino-ensino aprendizagem desse caráter.

A próxima tabela pauta-se na questão da modalidade da língua que os nossos questionados mais usam.

Tabela 6 Modalidade do português mais usada

Modalidade do português	Ano de ingresso na Unilab/BA					Usuários	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Escrito	14	15	17	18	23	87	72,5
Falado	6	4	3	5	5	23	19,17
Escrita e falada	3			4	2	9	7,5
Nenhum				1		1	0,83
Total	23	19	20	28	30	120	100

Fonte: elaboração própria

O resultado indica que 72,5% dos guineenses usam a língua escrita, 19,17% afirmaram que usam mais a modalidade falada do português, 7,5% responderam quem usam as duas da mesma forma e por último 0,83 mostraram que não usam nenhuma modalidade; isso indica que só usam de acordo com a necessidade.

Observando o resultado da tabela percebe-se que os dados são bem significativos para compreendermos o porquê os nossos inquiridos responderam em grande numero que usam a escrita do português do que expressão. Como é de conhecimento geral o português como língua oficial de Guiné-Bissau ocupa o lugar da escrita; toda burocracia de governo obriga registros em língua portuguesa, além da escolarização.

Portanto esses dois fatores levam os estudantes a preocupar mais com a escrita do que com a oralidade; além disso, 100% dos informantes são estudantes e nas escolas guineenses a alfabetização ocorre na língua portuguesa; a preocupação maior é decorar os gráficos da língua escrita sem a preocupação de usá-los oralmente e nas diversas modalidades de uso. Portanto, os alunos passam a decorar o gráfico ortográfico do português para dominar a escrita para que possam alcançar boas notas.

No que diz respeito ao uso da oralidade ou a modalidade falada são poucos os que preferem usar essa modalidade; podemos afirmar que muitos não têm interesse em usar o português oral, pois o crioulo é totalmente oral e o guineense se sente mais à vontade, comunicando-se de forma mais íntima ou afetiva. Por isso, é importante adotar o letramento no sistema educativo guineense para atender a realidade linguística da Guiné.

A tabela a seguir apresenta resultado da investigação sobre as dificuldades que os informantes têm no uso da língua portuguesa.

Tabela 7 Dificuldades que os informantes têm no uso do português

As dificuldades	Ano de ingresso na Unilab-BA					Informantes	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Falar	11	10	16	10	17	64	53,33
Escrever	4	4	2	5	3	18	15
Ler							0,0
Falar, escrever e ler							0,0
Ler e falar							0,0
Ler e escrever							0,0
Falar e escrever	2				1	3	2,5
Compreender	2	3	1	6	5	17	14,17
Ler compreender							0,0
Falar e compreender							0,0
Escrever e compreender	1	2				3	2,5
Não tenho	3		1	7	4	15	12,5
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria

Esses dados são fundamentais para uma reflexão sobre o letramento e sua introdução no processo de ensino-aprendizagem guineense, enfim a tabela possui os dados que apresentam a consequência de um sistema de ensino-aprendizagem que pauta na prática de alfabetização sem o letramento, uma prática do tipo, sempre opta no ensinar as regras da língua escrita e do seu uso individualmente, mas com a luz do letramento, as portas se abrem para que a oralidade entre no sistema de ensino.

53,33% dos informantes afirmam ter dificuldades na expressão oral em língua portuguesa, 15% explicam que as suas dificuldades estão no uso da língua escrita, 2,5% apontam como as dificuldades escrever e falar, 14,17% alegam a compreensão como sua grande dificuldade, 2,5% responderam que escrever e falar é mais difícil, enquanto 12,5% afirmam que não possuem nenhuma dificuldade no uso do português. Esses dados apresentam um grande problema no sistema de ensino de Guiné. Vemos que 87,5% dos guineenses têm alguma dificuldade no uso do português.

Portanto, o motivo que podemos apontar como principal fator dessas dificuldades é o método de ensino usado no processo de escolarização e do sistema de ensino monolíngue. Num país multilíngue como a Guiné-Bissau o sistema educativo continua, até hoje, adotando a língua portuguesa como a única que pode ser usada nas escolas; isso é doloroso, traumatizante e atrasa o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar na língua que não é dominada nem pelo professor nem pelos alunos causa fracasso escolar. Se observamos bem a tabela 2 que indica 85% que só tiveram o contato com o português na escola e 15% conseguiram ter contato com o português fora do ambiente escolar; podemos afirmar que esses percentuais estão exatamente de acordo com o que está na 2.

A tabela acima indica que 53,33% alegam dificuldades na oralidade, mas ninguém alega ter dificuldades na leitura e apenas 15% tem dificuldades na escrita; isso justifica o processo de alfabetização que atualmente ocorre nas escolas guineenses que apenas se preocupam em ensinar a habilidade de escrita e leitura, mas é totalmente despreocupada com o uso social dessas habilidades.

A tabela que se segue traz o resultado da investigação sobre a circunstância em que os nossos inquiridos usam o crioulo.

Tabela 8 Circunstância em que se usa a língua portuguesa

Ambiente do uso	Ano de ingresso na Unilab/BA					Usuário	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Na Escola	16	12	17	20	22	87	72,5
Em casa							0,0
No trabalho	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Na televisão	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Internet burocracia do governo e	0,0	5	0,0	0,0	1	6	5

escola							
Na escola e burocracia	1	2	0,0	0,0	1	4	3,33
Na televisão, escola e internet	0,0	0,0	0,0	1	0,0	1	0,83
No trabalho, internet, burocracia, escola	2	0,0	1	1	0,0	4	3,33
No trabalho e escola	0,0	0,0	0,0	0,0	1	1	0,84
Internet e escola	1	0,0	0,0	4	3	8	6,67
No trabalho, internet, burocracia, na televisão, escola e em casa	1	0,0	0,0	0,0	0,0	1	0,84
Escola, burocracia, internet e na televisão	1	0,0	0,0	0,0	0,0	1	0,83
Trabalho, internet, e escola	1			1	1	3	2,5
Internet, escola e casa			2	1	1	4	3,33
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria

As respostas indicam que 72,5% usam o português apenas na escola; ninguém afirma que usa a língua portuguesa em casa, no trabalho ou na televisão<sup>19</sup>; 27,5% usam em outros ambientes simultaneamente

As respostas de segunda coluna, que pergunta se os informantes usam a língua portuguesa *em casa*, servem como evidência da situação do português na Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito ao seu uso no dia a dia; todos os informantes foram unânimes em mostrar que a língua portuguesa não faz parte da comunicação cotidiana deles, porque não a falam fora do ambiente escolar; por isso a segunda coluna não recebeu nenhum *sim*; a escola continua sendo um espaço onde é usado somente o português, não por vontade própria dos alunos, mas para cumprir a obrigatoriedade imposta para uso do português.

A tabela 6 traz evidências da tabela 4, que investigou a modalidade do português mais usada pelos guineenses: 72,5% dos estudantes guineenses na Unilab pesquisados afirmaram que usam mais o português escrito; isso significa que eles só o usam na escola como podemos conferir na tabela 6 que é a mesma porcentagem de 72,5% que alegam ter usado o português apenas na escola. A seguir será feita análise das questões com espaço de justificação.

<sup>19</sup> Nossos informantes são apenas estudantes; se fossem trabalhadores, teríamos um percentual maior do uso do português no trabalho.

### 3.3 Qual deve ser a língua oficial da Guiné Bissau?

Na seção anterior foi feita análise e discussão de questionário com respostas fechadas e obtivemos resultados satisfatórios para uma reflexão sobre a língua de ensino na Guiné-Bissau e de uma metodologia baseada no letramento. Nesta seção serão discutidas duas questões com respostas justificáveis.

As questões que se seguem foram elaboradas com base no questionário elaborado por Proença e Ié (2017), aqui reproduzido, com objetivo de compreender o porquê de a língua portuguesa continuar sendo a única oficial (de ensino escolar guineense, de administração pública, da burocracia geral de governo); sabendo que existem outras línguas étnicas e que o Crioulo guineense é a língua mais falada no país (como podemos perceber nos resultados de análise das questões das seções anteriores), também essa seção tem o objetivo de recolher as opiniões dos alunos guineenses sobre a necessidade de retirar da língua portuguesa o status de oficial e possível substituição pelo crioulo guineense; a segunda proposta é procurar entender a vontade dos guineenses sobre a possibilidade ou a necessidade de ter as duas línguas oficiais na Guiné-Bissau.

Muitos informantes trouxeram argumentos bons ao justificarem suas respostas; a seguir serão analisados os dados da pesquisa da primeira questão.

Tabela 9 O guineense (crioulo) deveria ser a única língua oficial do país?

Respostas	Ano de ingresso na unilab/BA					Respondentes	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Sim	5	3	11	7	6	32	26,67
Não	18	16	9	21	24	88	73,33
Não sei responder	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	23	19	20	28	30	120	100

Fonte: Elaboração própria

As respostas da tabela indicam que 26,67% acham que o guineense deveria ser a única língua oficial do País e 73,33% acham que o guineense não deveria ser a única língua do País.

Foi solicitada a justificação da resposta para os que acharam que o guineense deveria ser a única língua oficial do país e aqueles que acharam que não deveria ser. A seguir, as justificativas dos que acharam que o guineense deve ser a única língua oficial da Guiné<sup>20</sup>.

O guineense (crioulo) deveria ser a única língua oficial do país?

Eu acho que o crioulo guineense não deveria ser a única língua oficial na Guiné-Bissau, pois ela não servirá como a língua para o mercado internacional; no entanto ao meu ponto de vista seria bom usar as duas simultaneamente em vez de tirar o português e oficializar o guineense como a única oficial do país [...].

Por que o guineense como a única língua oficial? Se já temos o português que nos dá acesso a bolsas de estudo para os países que falam o português como o Brasil Portugal e outros, por isso quero que o português continue como a única língua oficial da Guiné-Bissau.

O guineense (crioulo) não deveria ser a única língua oficial, porque ela é falada somente na Guiné e Cabo Verde; nesse caso torna mais difícil a nossa integração na diáspora; mesmo com o português temos dificuldades de integrar quanto mais o crioulo? Nesta ótica que para mim não vejo nenhuma necessidade de colocar o crioulo como a única língua oficial da Guiné-Bissau [...].

O primeiro argumento apresenta o interesse de que as duas línguas, no caso o português e o Guineense, sejam oficiais da Guiné-Bissau; o segundo justifica que, pelo fato de cooperação internacional, sobretudo na área de educação, com os países de fala portuguesa, não podemos abrir mão; o terceiro traz uma justificativa quase semelhante com a segunda, mostra a limitação que tem a língua Crioula de base lexical portuguesa, falada em Cabo Verde e Guiné, e apresenta uma visão de falta de integração com os países da CPLP. Por isso afirma que é desnecessário que o guineense seja colocado como a única língua oficial daquele país.

A seguir as justificativas a favor da oficialização do Guineense como a única língua oficial do território guineense.

O guineense (crioulo) deveria ser a única língua oficial do país?

No nosso país a língua do dia a dia é o crioulo e outras línguas que pertencem aos diferentes grupos étnicos que existem na Guiné-Bissau; portanto como o crioulo é falado por quase 99% dos guineenses, podemos oficializá-lo e passar a ser a nossa língua da escola para facilitar a nossa aprendizagem em vez do português que ninguém entende; por isso, sou de acordo à oficialização do crioulo como a única língua oficial do País.

Na minha ótica o guineense deveria ser a única língua oficial, porque é mais importante que o português por unir mais de duas dezenas de grupos étnicos diversas e é mais falada no país a maioria da população não fala o português, só aqueles que vão a escola que a aprendem.

Para mim, o crioulo guineense deveria ser oficializado como a língua oficial da Guiné-Bissau e dos guineenses da mesma forma que o português é a língua oficial de Portugal, uma vez que a maioria da população guineense sabe falar corretamente

<sup>20</sup> Recolhemos 88 justificativas, mas escolhemos essas três, porque resumem o que foi dito nas outras.

a língua crioula. O crioulo é também a língua que identifica os guineenses com a pátria, porque nela falamos sem gaguejar muito e em qualquer lugar como podemos ver aqui em São Francisco<sup>21</sup>. Portanto, deveria ser o crioulo escrito nos nossos passaportes.

O primeiro depoimento traz a questão da língua de comunicação diária da maioria dos guineenses e levanta também a preocupação com a língua da escola; portanto, o informante acredita que oficializar o guineense ajudaria bastante na compreensão de conteúdo; o segundo afirma que o guineense deveria ser a única língua oficial porque é falado pela maioria naquela nação; o terceiro justifica que por ser a língua dos guineense falada pela maioria, deveria ser a única oficializada e faz a comparação com o Portugal, que tem a língua oficial português. Portanto a Guiné deveria ter o guineense como a língua oficial da Guiné-Bissau. Ainda é ressaltada a importância que o guineense tem como a língua que identifica qualquer guineense em qualquer parte do mundo.

A seguir será feita análise da questão que investigou a eventual necessidade de oficializar o crioulo guineense ao lado do português e passar a ter as duas como oficiais.

Tabela 10 A língua guineense deveria ser também a língua oficial do país?

Respostas	Ano de ingresso na Unilab/BA					Respondentes	
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Sim	23	19	20	26	28	116	96,67
Não	0,0	0,0	0,0	1	1	2	1,67
Não sei responder	0,0	0,0	0,0	1	1	2	1,66
Total	23	19	20	28	30	120	100

Fonte: elaboração própria

Nesta questão, diferentemente da tabela anterior, os nossos inquiridos foram menos contraditórios nas respostas; os resultados indicam que 96,67% querem que o guineense seja também a língua oficial da Guiné-Bissau; apenas 1,67 % não querem que o guineense seja também língua oficial da Guiné e os 1,66% restantes não sabem responder.

Foram também solicitadas as justificativas das respostas e os que estão a favor do guineense como a língua oficial também explicaram o que segue.

O crioulo guineense deveria ser também uma língua oficial na Guiné-Bissau, porque é a língua que se fala quase em todo território guineense e nos comerciais, no seio familiar, nas agencias bancarias, nos ministérios mesmo sendo proibido por lei, por

<sup>21</sup> São Francisco do Conde é uma cidade que fica no estado da Bahia (Brasil); fica a pouco menos de 70 km de distância da capital, Salvador.

isso que eu acho necessário oficializá-la juntamente com o português; com isso a maioria dos guineense será incluída, pois com o português como a única língua oficial muitos são excluídos por não saberem falar e nem escrever o português, mas sabem falar a língua étnica e o crioulo guineense como os estudos mostram que mais de 90% da população guineense sabem falar o crioulo guineense.

O crioulo guineense deveria ser também língua oficial da Guiné-Bissau, porque é a língua mais falada no País e é a língua de comunicação quotidiana; é obvio, se é a mais falada deveria também ser a nossa língua oficial; eu costumo dizer se tivéssemos o ensino em crioulo guineense teríamos mais sucesso na aprendizagem do que ensino na língua portuguesa.

Sou de opinião de que a língua crioula guineense deveria ser também oficializada juntamente com o português; tendo as duas como oficial podemos dividi-las de seguinte maneira: o português como língua de diplomacia e o crioulo como língua de ensino; assim facilitaria significativamente os alunos guineenses na compreensão e na interpretação de linguagem científica e acadêmica.

Sim, o crioulo deveria ser também a língua oficial do país, porque é a língua mais falada e, se é mais falada, porque não oficializar? Mesmo os nossos políticos na campanha eleitoral e os nossos deputados na Assembleia Nacional Popular sentem mais à vontade quando se expressam em crioulo da Guiné-Bissau do que quando falam português.

Essas vozes representam os 96,67% que acham que o guineense deveria ser também a língua oficial da Guiné; como podemos perceber nos textos acima, as opiniões são parecidas; todos alegam a questão de *kriol* (guineense) ser a língua mais falada e conhecida por todos; por isso acham que deveria ser oficializada também. A seguir são as razões dos que acham que o guineense não deveria ser também a língua oficial do país:

Sou contra oficialização do crioulo guineense como a língua oficial também da Guiné-Bissau, por seguintes motivos: primeiro, ela só é falada dentro do país, portanto será uma desvantagem para nós, pois não teremos com quem manter a cooperação internacionalmente nem teremos os livros didáticos que é de conhecimento de todos os filhos de Guiné que são as organizações internacionais que nos apoiam com os materiais escolares.

A língua crioula não tem sua própria autonomia de escrita, porque não possui uma gramática escrita aceita oficialmente, portanto não vale a pena adiantar oficializar uma língua que não tem uma única escrita; nós a usamos para nossa comunicação na internet, mas você vê que cada um escreve da sua maneira; dessa forma, é preciso primeiro regularizar a escrita ou ortografia do guineense.

Essa justificativa representa 1,67% dos guineenses que acham que o guineense não deveria ser também a língua oficial da Guiné-Bissau. O primeiro alega a questão da limitação que o crioulo guineense pode nos colocar pelo fato de ela não ser uma língua internacional; portanto, a nossa cooperação internacional será prejudicada e limitada. O segundo **a valia** o problema que podemos sofrer depois por faltar uma gramática e outros livros didáticos e regularizar ou padronizar a escrita do crioulo guineense que até hoje ainda não tem uma única ortografia; o primeiro ainda alega a questão de apoio que sempre recebemos da comunidade internacional.

As justificativas mostram o quanto é complexa a situação linguística, sobretudo a língua da escolarização naquele país; é possível perceber nas respostas da tabela 8 e 9 que o crioulo e outras línguas étnicas não são usados nos livros escolares (didáticos) e que o país não possui autonomia financeira para produzir seu próprio material didático, depende dos apoios financeiros das organizações internacionais.

Repetem-se as justificativas dos que acham que a língua guineense não deve ser oficializada; alguns acham que a língua só é falada no país e, portanto, não deve ser oficializada nem usada no ensino escolar; da mesma forma percebemos que os que defendem a oficialização do guineense sempre repetem o argumento de que a língua mais falada deve ser oficializada e ensinada nas escolas.

Esses discursos ficaram mais evidentes na pesquisa feita por Proença e Ié (2017) com os estudantes guineenses da UNILAB Campus dos Malês-Ba, em questionou-se a necessidade de a língua guineense ser oficial do país; houve perspectivas diversas, como segue no texto abaixo.

Os que disseram sim alegaram estas razões:

[...] o crioulo guineense é a língua mais falada no país e dá compreensão da diversidade étnica existente na Guiné-Bissau; a maioria da população não tem portuguesa como a língua do dia-a-dia, que só se aprende na escola, onde é obrigado a falar português e ler nesta mesma língua o que dificulta muito o seu aproveitamento acadêmico. Portanto, tendo a língua crioula como oficial também da Guiné-Bissau, isso vai ajudar o aluno a aprender mais rápido o conteúdo da aula e compreender o português melhor. (PROENÇA; IÉ, 2017, p. 170)

Por outro lado, os que têm opinião contrária alegam estes motivos:

[...] o crioulo guineense é falado só na Guiné-Bissau; se for oficializado ficaremos limitados só ao nosso país, enquanto o português nos oferece a oportunidade de comunicar ou interagir linguisticamente com mais de sete países da mesma língua. O outro problema é que o crioulo não tem sua gramática escrita e dessa forma não tem como ser ensinado na escola (PROENÇA; IÉ, 2017, p.171)

Os dados analisados ao longo desse capítulo nos traz uma visão mais ampla de como a língua é um problema para o desenvolvimento pleno do processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau, pois o processo de ensino que ocorre separadamente da língua que não é dominada pelo aprendiz e nem pelo próprio professor proíbe o pleno desenvolvimento do processo de ensino. Por isso este trabalho propõe a inclusão de metodologia de ensino que adote a pedagogia do letramento no sistema educativo guineense, pois com só com isso será possível ultrapassar a presente prática de ensino escolar naquele território.

Como observações finais a este capítulo, deve-se ser acrescentado que, de acordo com Proença e Ié (2017) “O conceito de letramento propõe desafios que envolvem a escola de forma mais direta, no que diz respeito à renovação de práticas didáticas que tornem relevantes e necessários o uso da língua, nos diversos contextos sociais em que seus usuários atuam” (PROENÇA; IÉ, 2017, p. 59). Por isso que é urgente enfrentar os desafios para que os princípios linguísticos, didáticos e políticos do letramento sejam introduzidos na Guiné-Bissau. Para que isso ocorra de uma forma plena, o país precisa superar as praticas tradicionais da alfabetização: primeiramente abrir as portas da escola para que a língua mais falada no País seja usada na instrução formal, pois 96,67% dos guineenses querem ver a sua língua ser oficializada. Nesse caso, o país passará a ter duas línguas oficiais concomitantemente, sendo assim propomos o enceramento de um ensino monolíngue em detrimento do ensino bilíngue. Outra questão emergente que precisa ser superada é a criação das “estruturais para que todos tenham acesso ao uso pleno das habilidades de leitura e escrita; isso exige democratização política e econômica que proporcione livre acesso à educação, a livros, a teatros, a museus” (PROENÇA; IÉ, 2017, p.171).

## CONCLUSÃO

O primeiro capítulo deixa claro que o termo *letramento* surge no sentido de mudar o ensino tradicional que apenas nos ensina a ler e decorar o alfabeto; atualmente é a metodologia que se usa no processo de escolarização guineense.

O segundo capítulo observa a diversidade linguística existente na Guiné e mostra que o letramento é um conceito e um método adequado para facilitar o ensino escolar daquele país, adotando o crioulo como a língua da escolarização também.

Isso corresponde aos dados que indicam que 96,67% dos guineenses querem o crioulo oficializado, junto como o português, o que mostra que será também língua de escolarização. Assim, os dados do último capítulo não nos surpreendem, pois dialoga com os capítulos anteriores; ao longo da discussão propôs-se a adoção do letramento no sistema educativo guineense, com o objetivo de introduzir um ensino bilíngue naquele país, o que na verdade só é possível com um processo de ensino que valorize as contribuições que o letramento pode oferecer.

O objetivo da monografia foi atingido, pois o que queremos mostrar para os políticos governantes e para os alfabetizadores tradicionais na Guiné-Bissau é que, por causa do avanço do crioulo guineense por todo o país, já não cabe mais hoje manter com um sistema de ensino monolíngue, tendo em vista a fragilidade na aprendizagem que isso vem acarretando aos alunos. Portanto é necessário introduzir o ensino bilíngue como querem 96,67% dos guineenses.

## REFERÊNCIAS

- BACHMANN, S. C. A. **O multilinguismo no contexto escolar da Guiné-Bissau**. BRASÍLIA-DF, 2014.
- BATISTA G. A. A. alfabetização, leitura e escrita. Carvalho, Maria A. F.; Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRITO, L. P.L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: CÁ. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**, Belo Horizonte 2015.
- CARVALHO, Maria A. F.; Mendonça, Rosa H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 10.
- FERNANDES A. M. Alfabetização e letramento: definição de conceitos. **Linguagem, 2017**. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao13/ref\\_01.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao13/ref_01.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HONÓRIO DO COUTO, H.; EMBALÓ, F. Literatura, língua e Cultura na Guiné-Bissau um País da CPLP. **Papia Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, Brasília, v. 20, n. 20, p. 256, 2010.
- KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- KRASILCHIK, M.; Marandino, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- LORENZI, C. C. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- MACEDO, Alfabetização, linguagem e ideologia. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, dezembro, 2000.
- NUNES, T. A.; BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, educação intercultural e bilinguismo: conceitos e considerações para adoção de uma educação bilíngue. Congresso Internacional da Abralín. 2015. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19889/1/2015\\_eve\\_tanunes.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19889/1/2015_eve_tanunes.pdf) Acesso em 22/03/2018. Acesso em: 15 mar. 2018.
- ORENSZTEJN, M. G. B. Alfabetizar em contextos de letramento. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. [2. ed.]. São Paulo: Ação Educativa: Global, 2010.
- PROENÇA, Paulo Sérgio; IÊ, Ivo Aloide. Contribuições da noção de *letramento* para o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau a partir da experiência de alunos guineenses da Unilab-BA. In: SILVA, Geranilde Costa et al (org). **Ensino, pesquisa e extensão na Unilab**: caminhos e perspectivas. Volume 1. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. [2. ed.]. São Paulo: Ação Educativa: Global, 2010.

ROJO, Roxane Helena, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2016. 126 p. (Série Estratégias de ensino; 3).

ROJO, Roxane Helena, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015. 123 p. ISBN 9788572442435 (broch.).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2015.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

## APÊNDICE: PESQUISA SOBRE LETRAMENTO

Esta pesquisa se refere a eventuais contribuições da noção de letramento para o ensino de língua na Guiné-Bissau. Pedimos a gentileza de responder as perguntas abaixo.

**Curso:** .....

**Ano de ingresso na UNILAB** ( ) 2014 ( ) 2015 ( ) 2016 ( ) 2017 ( ) 2018

**Já ouviu falar do termo letramento antes de ingressar na UNILA?** Sim ( ) Não ( )

**QUANTO À LÍNGUA MATERNA, VOCÊ APRENDEU:**

( ) língua étnica                      ( ) crioulo                      ( ) português

**ONDE VOCÊ APRENDEU PORTUGUÊS?**

( ) em casa                      ( ) na escola                      ( ) em outro ambiente

**QUE MODALIDADE DO PORTUGUÊS VOCÊ MAIS USA?**

( ) falado                      ( ) escrito

**QUE DIFICULDADES VOCÊ TEM NO USO DO PORTUGUÊS?**

( ) falar                      ( ) escrever                      ( ) ler                      ( ) compreender

**EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS VOCÊ USA A LÍNGUA PORTUGUESA?**

( ) no trabalho                      ( ) na burocracia do governo                      ( ) em casa

( ) internet                      ( ) na escola (universidade)                      ( ) na televisão

( ) não uso [não preciso]                      ( ) não uso [não quero]

**Você acha que o crioulo (o guineense) deveria ser a única língua oficial do país?**

( ) sim                      ( ) não

**Você acha que o crioulo (o guineense) deveria ser também língua oficial do país?**

( ) sim                      ( ) não

**Por quê?**

---



---



---



---

---

---

---

---

**Que dificuldades você aponta para a adoção do guineense como língua oficial?**

---

---

---

---

---

---

**Aqui você pode fazer outras considerações que achar necessárias**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---