

Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa em Guiné-Bissau: uma análise de livros didáticos de 1ª e 3ª classe/série

Ariana de Almeida Pinto¹

Gislene Lima Carvalho²

Resumo: O presente trabalho tem como tema alfabetização e letramento na GuinéBissau, repensando o ensino da língua escrita. O estudo contempla os alunos de 1ª classe/série e 3ª classe/série das escolas públicas e privadas. Procuramos analisar e refletir sobre os processos de alfabetização e letramento na educação básica de GuinéBissau com alunos das referidas séries. A metodologia que orientou este trabalho pode ser caracterizada como qualitativa e descritiva, pois buscamos descrever as atividades dos livros didáticos e sua eficácia para alfabetização e letramento destes alunos. Buscamos compreender os desafios que os alunos enfrentam e, assim, ajudar a estabelecer possibilidades para uma aprendizagem de qualidade. Depois da análise dos livros didáticos, concluiu-se que, além da falta de renovação no planejamento de ensino em Bissau, não temos materiais adequados que mostram a realidade do país para alfabetizar os alunos e procurar melhor estratégia de letramento dos mesmos. Os materiais analisados trazem atividades obsoletas e que apenas repetem o ensino tradicional de leitura e escrita na sala de aula, estes materiais não são adequados para desenvolver o letramento dos alunos e os professores seguem ensinando no modelo tradicional, voltado à gramática normativa, colocando os alunos para decorar regras, não os ajudando a refletir e construir o conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Guiné-Bissau. Ensino Fundamental. Livro Didático.

Abstract: The present work focuses on literacy and literacy in Guinea-Bissau, rethinking the teaching of written language. The study contemplates the students of first 1ª class / series and 3ª class / series of the public and private schools. We sought to analyze and reflect on the literacy and literacy processes in Guinea-Bissau's basic education with

¹ Graduanda em Letras – Língua portuguesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. arianaalmeidapinto@gmail.com

² Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. gislenecarvalho@unilab.edu.br

students from these series. The methodology that guided this work can be characterized as qualitative and descriptive, as we seek to describe the activities of textbooks and their effectiveness for literacy and literacy of these students. We seek to understand the challenges that students face and thus help to establish possibilities for quality learning. After analyzing textbooks, it was concluded that, in addition to the lack of renewal in teaching planning in Bissau, we do not have adequate materials that show the reality of the country to literate students and seek a better strategy of literacy. The analyzed materials bring obsolete activities that only repeat the traditional teaching of reading and writing in the classroom, these materials are not adequate to develop the literacy of students and teachers continue to teach in the traditional model, aimed at normative grammar, putting students to memorize rules, not helping them to reflect and build knowledge.

Key-words: Literacy. Literature. Guinea Bissau. Elementary School. Textbook.

Introdução

No contexto multilíngue de Guiné-Bissau, não são todos os estudantes que conseguem associar a aprendizagem de duas ou mais línguas, neste caso *português* (Língua oficial), *crioulo* (língua Nacional falada em Guiné-Bissau) e *línguas maternas* (Línguas étnicas). A criança aprende desde cedo a falar tanto a língua materna quanto o crioulo em casa, com família e com amigos e, às vezes, tem o primeiro contato com o português só na sala de aula e se verificarmos, no caso dos professores, não é frequente, pois existem muitos que falam crioulo na sala de aula para facilitar a compreensão dos alunos quanto ao tema que está sendo abordado.

Além disso, existem crianças que não absorvem bem os conteúdos do Ensino Fundamental para o Médio. Esse despreparo no Ensino Fundamental prejudica a aprendizagem que as crianças devem ter para prosseguir na escola. Busco, nesta pesquisa, trazer alguns pressupostos já determinados para alfabetização e letramento na Guiné-Bissau e confrontá-los com situações reais de aprendizagem no país, baseados nos livros didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa.

Neste artigo, buscamos respostas a algumas perguntas: 1. Como estão sendo desenvolvidos a alfabetização e o letramento em GB? 2. Quais os tipos de atividades propostas nos livros didáticos e como elas contribuem para a alfabetização e o

letramento em LP em GB? Destas inquietações e experiências, surgiu a necessidade de estudar o tema, espero que este trabalho possa levantar discussões e debates que possam ajudar a desenvolver a alfabetização e o letramento na Guiné-Bissau, especialmente no que se refere ao material didático utilizado para este fim.

A pesquisa realizada tem como objetivo o de compreender como ocorrem os processos de alfabetização e letramento das crianças no ensino básico na Guiné-Bissau, através da análise de livros didáticos utilizados neste nível de ensino.

O trabalho está dividido em quatro seções que ora apresento: na primeira seção discutimos os conceitos de alfabetização e letramento. Na segunda seção, contextualizamos alfabetização e letramento em Guiné Bissau, apresentando suas especificidades e desafios, relacionando-os com a educação básica em Guiné Bissau. Na terceira seção, discutimos sobre os livros didáticos (LD) e apresentamos as categorias de atividades que utilizaremos para análise. Na quarta seção, apresentamos a análise de dois livros didáticos adotados no ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. Por fim, trazemos as considerações finais, referencias e os anexos dos livros utilizados na pesquisa.

1. Alfabetização e Letramento

Para compreendermos os conceitos de alfabetização e letramento, faz-se necessária uma breve definição do que se entende por leitura e escrita. Décadas atrás ler era decifrar códigos. No momento este conceito de codificar não funciona mais, já é ultrapassado, e a leitura passou a ser vista como processo de interação entre autor-textoleitor.

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1996 apud BERNARDINO, 2007, p.28).

A definição de leitura e escrita vai além de meramente decifrar códigos, mas sim, entender os seus significados, que vão sendo construídos nos processos da aprendizagem, ou nas interações sejam verbais ou não verbais, que vão se dar entre o livro e o leitor.

O ato de ler é condicionado pela escrita, ou seja, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual. Ele precisa compreender não só o que a escrita representa,

mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PETROLINO, 2007, p.16).

Bernardino (2007, p.28) diz que a escrita não é um produto escolar e sim um objetivo cultural, construído pela sociedade. Como objeto cultural, a escrita cumpre várias funções na sociedade. As práticas sociais exercem grande influência na aquisição do conhecimento que dão suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com as definições da leitura e da escrita, podemos afirmar que, são conceitos ligados, não funciona um sem o outro e ajudam muito na aprendizagem e na formação dos indivíduos.

Portanto, como sabemos que o objetivo mais importante ou fundamental da alfabetização e letramento é ensinar a ler e a escrever, e saber desenvolver sua leitura e escrita, as crianças precisam de uma atenção especial para que possam evoluir, a partir de tais aprendizados, na compreensão do mundo, uma vez que adquirir tais habilidades não são tarefas fáceis de aprender. (PETROLINO, 2007, p.15).

Ainda de acordo com o autor, a criança tem que entender a complexidade do que lê para ter uma compreensão reflexiva daquela palavra que leu. Em relação à escrita, a dinâmica não é menos complexa, uma vez que a criança tem que relacionar o som, o significado e a palavra impressa. (PETROLINO, 2007, p.19).

A escrita é um desafio para a criança na alfabetização. Mesmo sabendo que devem aprender a escrever, é muito importante que aprendam o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade que permite a decifração, as relações variáveis entre letra e sons que permitem a leitura. (PETROLINO, 2007, p.16).

Muitas crianças apresentam dificuldades no que diz respeito à leitura, pois desde primeiro ano escolarização eles aprendem a decodificar os conteúdos que liam e o que estava escrito, por falta de resolução desse problema, eles vão se desenvolvendo cada vez mais as dificuldades de aprendizagem. Alguns professores ao invés de enfrentarem a dificuldade junto com aluno livram-se desta responsabilidade passando o aluno para a série seguinte, ou simplesmente reprovando ele e deixando problema de lado, podendo assim agravar a dificuldade apresentada. (PETROLINO, 2007, p.18).

As crianças que possuem dificuldades na leitura e na escrita aprendem conforme os outros alunos, mas com lentidão, portanto, todas as crianças aprendem a ler e escrever basicamente da mesma forma, mas alguns vencem as dificuldades dessa aprendizagem com maior facilidade do que outras (Petrolino 2007, p. 22).

Uma vez que uma criança não foi apoiada e ajudada para superar as dificuldades de ler, escrever e interpretar os conteúdos, ela vai apresentar um baixo desenvolvimento escolar, vai se aprender de forma errada, diferente daqueles alunos que aprendem de forma mais rápida.

Letramento, por sua vez, é um conceito relativamente recente. Soares (2004) afirma que ele foi introduzido nas ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. O surgimento desse conceito está ligado à necessidade de expandir os conceitos de leitura e escrita enquanto práticas sociais e de desconstruir o ensino baseado apenas nas normas ao que vinha sendo submetido, habitualmente, o método de alfabetização.

Ainda de acordo com a autora, esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram se tornando visíveis e assumindo grande importância à medida que a sociedade e as atividades profissionais vêm sendo concentradas e dependentes da língua escrita, mostrando a incompetência de apenas alfabetizar, de modo tradicional uma pessoa, sendo ele criança ou adulto.

Essa nova visão transformou o que antes se entendia por alfabetização, decodificação de palavras, e o processo de letramento passou a ser entendido como algo que vai além de apenas ler e escrever, mas de tornar o aprendiz capaz de interpretar e transformar o mundo que o cerca utilizando os conhecimentos adquiridos no processo educacional. Isso se tornou visível por meio de muitas afirmações, como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, (SOARES, 2004, p. 97).

Soares (2004, p. 97) destaca a distinção entre os termos. Para a autora, “alfabetização é aquisição da escrita enquanto que o letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. É certo que alfabetização e letramento são dois sistemas diferentes, com demandas diversas na maneira de ensinar, visto que objetos e objetivos da aprendizagem não são iguais. Assim, os métodos ou processos mencionados são dependentes, conforme os referidos a seguir:

Alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.97).

Essa afirmação nos mostra como esses dois processos, embora distintos, estão interligados. É necessário salientar que, mesmo sendo diferentes um do outro, são inseparáveis, ou intimamente relacionada. Soares (2014, p.97) ainda enfatiza que “alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e contexto de letramento por meio de atividades de letramento”, ou seja, por meio dessas práticas, estes só podem desenvolver-se na dependência do e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Como mostra Soares (2004, p. 100).

alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

A diferenciação dos dois conceitos possibilita-nos aproximá-los garantindo especificidades, mas reconhecendo sua interdependência. Ao pensar nos conceitos de letramento e alfabetização, em relação à Guiné-Bissau, devemos entender que foi atribuído à escola o cargo de alfabetizar o povo guineense em geral, e isso se baseia em ler e escrever. Uma vez que toda a responsabilidade é encarregada para a escola, isso fez com que estas nem sempre reconhecessem os conhecimentos adquiridos nos contextos informais (nas casas, nas comunidades, etc.), pois os professores não têm contato com a casa ou pais das crianças.

Como também mostra Senna (2006),

O processo de desenvolvimento da leitura a alfabetização é tão somente uma etapa, que só pode ter início após o cumprimento de uma série de outras etapas, envolvendo desde a prontidão motora, até a prontidão sócio-efetiva, no âmbito da qual se considera a construção do conceito prévio sobre a existência de objetos possíveis de serem lidos (Senna, apud Moreira, 2006, p.173).

Street (apud Juchum, 2016) dividiu os estudos de letramentos em duas categorias, *o autônomo e o ideológico*, no primeiro, conforme a autora, o letramento não

é visto como um fenômeno que possui a “dimensão social”, isso quer dizer que não são levadas em conta as questões políticas da “leitura e da escrita”. Então, para a autora, essa separação de leitura e escrita desconsideram os “aspectos sociopolíticos envolvidos em seus usos e consolida falsas concepções, quais sejam: a neutralidade do ensino e a perspectiva da leitura e da escrita como sistemas independentes fechados em si mesmos” (Street, apud Juchum, 2016, p.81).

Neste sentido, para trabalhar o letramento, é necessário que a escrita e a leitura sejam abordadas juntas, uma vez que ambos são complementares, ou seja, não tem como trabalhar um sem dar atenção ao outro. Também seus aspectos sociais devem ser considerados, pois a escrita e a leitura são práticas sociais, desse modo, a questão social não pode ser ignorada nas suas práticas.

Neste trabalho, assumimos a segunda concepção de letramento, ou seja, “letramento ideológico”, nele Street (1984 apud Juchum, 2016, P. 24) defendeu que a escrita e a leitura devem ser compreendidas como atividades que têm relações com as questões sociais, isto é, “os elementos da situação de comunicação, valores e as representações perpassados pelos textos escritos”. Esta concepção mais ampla de letramento considera os contextos socioculturais e as ideologias presentes nesses contextos.

Considerando o contexto multilíngue e multicultural de Guiné-Bissau, justifica-se o nosso entendimento de letramento enquanto prática social e ideológica que considera as diferentes manifestações socioculturais na qual se desenvolve o letramento. No tópico seguinte, abordaremos como ocorrem os processos de alfabetização e letramento em Guiné Bissau, apontando as especificidades e os desafios encontrados na execução destes.

2. Alfabetização e letramento em Guiné-Bissau: especificidades e desafios

Nesta seção, trazemos um pouco das particularidades e desafios da alfabetização e do letramento em Guiné-Bissau. O referido país foi uma das colônias portuguesas menos favorecidas, desde questões da infraestrutura até na educação, se comparada com as outras colônias. Nas primeiras décadas depois da independência, que se deu no ano de 1973, o país apresentava em torno de 90% da população de iletrados. Muito antes da independência total do país, o Partido Africano da independência de Guiné e Cabo Verde

(PAIGC) criou escolas nas zonas libertadas, principalmente no interior do país, ajudando a diminuir o percentual de analfabetismo.

Outro fator que não podemos deixar de lado em termos de alfabetização e letramento no nosso país é a multiplicidade linguística. Conforme exposto na introdução, Guiné Bissau tem mais de uma língua falada pelas populações de diferentes etnias e, além dessas línguas étnicas, ainda temos o crioulo, que é falado pela maioria da população por ser a língua de comunicação nacional. Com isso percebe-se que o país apresenta uma vasta diversidade linguística e cultural. Como mostram Namone e Timbane (2014):

Guiné-Bissau tem mais de vinte grupos étnicos entre os quais se destacam balanta, fula, manjaco, mandinga, pepel, mancanha, beafada, bijago, felupe, nalu, tanda, cocoli, susso, cada um com a sua língua. Dessa forma, o país apresenta uma vasta diversidade linguística e cultural. O crioulo não é língua de nenhuma etnia, mas sim de todos os povos, criada durante o período da colonização e escravização colonial (NAMONE e TIMBANE, 2014, p.43).

Nesse contexto, a alfabetização é feita com bastante dificuldade, pois os alunos não têm contato direto ou facilidade em falar a língua oficial e de ensino devido ao pouco contato que as pessoas têm com a língua portuguesa, mesmo esta sendo obrigatória nas salas de aulas e no recinto escolar, uma vez que a proibição de falar crioulo nas escolas não tem efeito, como podemos ver na fala de NAMONE e TIMBANE:

Nas escolas, tanto os alunos como os professores usam o crioulo para se comunicarem fora ou até dentro da sala de aula, apesar de tentativa do governo em proibir o uso do crioulo na escola e no recinto escolar, incentivando o uso de português apenas. (NAMONE e TIMBANE. 2014, p.44).

Sabemos que qualquer processo de ensino e aprendizagem precisa de uma língua para seu funcionamento, e nos países africanos de colônia portuguesa, foi imposta a língua portuguesa como oficial e de ensino, e essa imposição não tem apresentado evolução ou sucesso, porque desde a época de colonização o português é usado por um pequeno número de pessoas em Guiné Bissau; desde a época de luta armada, a língua era usada apenas por assimilados, e nos dias de hoje é usado especialmente pelas elites ou pessoas que têm condições de vida elevadas. Como foi retratado pelo autor Namone:

Os colonizadores portugueses usaram a sua língua como instrumento de dominação, nesse território, através da chamada “política de assimilação”, que era feita através de seleção de uma pequena parcela da população local, isto é, de africanos que tinham contatos mais próximos com colonizadores. A esses assimilados eram dadas instruções básicas, como ler, escrever e falar corretamente a LP, com o objetivo de usá-los como intermediários dos colonizadores para com as populações locais – os chamados “indígenas” – visando fortalecer e dar continuidade à dominação colonial (NAMONE e TIMBANE, 2014, p.46).

Como podemos ver, desde o momento da luta armada, os portugueses não pensavam em população em geral em Bissau, em termos de alfabetização, pois a política de assimilação não abrangeu toda a população, era apenas para os seus protegidos, esses aprendiam a ler e escrever, enquanto o restante de população continuava analfabeta, sem saber ler e escrever. Isso contribuiu para a relação atual de resistência entre o povo guineense e a língua portuguesa, bem como para os altos índices de analfabetismo no país.

Posteriormente, o governo, para diminuir a elevada taxa de analfabetismo, colocou a educação como uma das suas prioridades, onde foram elaborados os seguintes objetivos para a alfabetização do povo guineense:

[...] a) transmitir o máximo de conhecimento a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais; b) levar as massas populares a compreender o que devem fazer para a sua terra e quais os objetivos a alcançar; c) valorizar o trabalho do povo, levando ao conhecimento no papel daquelas coisas que ele já conhece na prática; d) valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado; e) criar uma sociedade em que os homens possam exercer verdadeiramente a sua personalidade e criar um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978 apud Moreira, 2006, p.127).

O processo para a eliminação do analfabetismo na Guiné-Bissau, que estava sob o comando da equipe do Mário Cabral, deparou-se com inúmeras dificuldades para sua consolidação, tais como: falta de material para formação, falta de escolas, carência de docente e a falta de financiamento no momento. A campanha de alfabetização da Guiné-Bissau começou em 1975, onde foram criados os meios de trabalho mais sistemáticos de alfabetização na capital do país, em particular dentro das forças armadas.

O principal ponto a se considerar no processo da leitura e da escrita do português em Guiné-Bissau é a coexistência da língua crioula, as línguas étnicas e a língua

portuguesa. Mas ao mesmo tempo em que é uma variável de dificuldade por um lado, é também uma variável facilitadora da aprendizagem em outra perspectiva. O crioulo, por ser uma língua materna, ajuda os professores em termo de facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem, melhorando a comunicação entre docentes e discentes.

O Português, apesar de ser língua oficial, é equivalente a aprender uma língua estrangeira. As crianças já chegam à escola com fluência oral em crioulo e nas línguas étnicas, e essa realidade gera dificuldades para a criança aprender o português. Por isso os desafios são imensos, uma vez que a escola vai exigir o aprendizado da escrita em português, língua oficial, realidade linguística nova para o estudante que vem de culturas linguísticas de tradições orais.

As crianças guineenses entram em contato com o mundo da cultura escrita escolar, sendo privadas dos conhecimentos linguísticos prévios já adquiridos, tanto na aquisição de uma das 25 línguas pertencentes aos diferentes grupos étnicos que constituem nossa população como também conhecimentos culturais e práticas de letramento relacionadas ao crioulo, língua nacional. (BAPTISTA CÁ 2015 p.18).

Para as crianças do meio rural a complexidade que as questões culturais trazem nesse processo de aprendizagem na leitura e na escrita são ainda maiores. As crianças aprendem exclusivamente as suas línguas étnicas em casa com os pais e tradicionalmente as usam para a comunicação familiar. No âmbito comunitário, na intervenção com outras crianças na rua elas acabam por aprender falar crioulo. Ao ingressar na escola as crianças são desafiadas a aprender o português, como nos confirma Baptista Cá (2015 p.64) “Na maior parte das famílias guineenses que vivem no meio rural, a primeira língua (L1) de socialização da criança é a sua língua étnica, que aprende no meio familiar, em ambiente natural de aquisição”.

A primeira língua aprendida na Guiné-Bissau é o crioulo onde os professores ensinam com base do crioulo para melhor entendimento das crianças nas escolas, mas muitas vezes é proibido falar crioulo na escola e no recinto escolar.

As crianças tinham muitas dificuldades quando seus processos de alfabetização se davam em português e, muitas vezes, era necessário que eu explicasse em crioulo para uma boa compreensão por parte dos alunos. Isso, porque, de certa forma, para esses alunos, a língua portuguesa é equivalente a uma “língua estrangeira” (LE), mesmo sendo a língua oficial (LO). (BAPTISTA CÁ 2015 p.19).

No que diz respeito na Guiné-Bissau existe uma diferença entre língua escrita e a língua oral segundo Baptista Cá (2015 p.79) “As línguas nacionais da Guiné-Bissau foram colocadas no nível inferior como as línguas de tradições orais e a língua portuguesa como língua privilegiada da cultura escrita”. A população está tão ligada ao crioulo que às vezes para pronunciar uma palavra no português que está ligado com o crioulo, à pessoa tem a tendência de chamar/pronunciar no crioulo porque é a língua mais falada.

Para melhor compreensão da organização do sistema escolar em Guiné-Bissau, no tópico seguinte, abordaremos a divisão da educação básica e como está previsto seu funcionamento nas diretrizes do país.

2.1. Educação básica em Guiné-Bissau

O ensino básico guineense ainda se encontra em fase de reestruturação e de reforma educativa. Segundo o plano nacional de ação aponta que o:

Sistema educativo da Guiné-Bissau está numa fase de reformas. Sua estrutura atual compreende vertentes: formal e não formal; cinco níveis de ensino a saber: i) ensino pré-escolar, ii) ensino básico elementar e ensino básico complementar; iii) ensino secundário geral e ensino secundário complementar; iv) ensino superior não universitário e ensino superior universitário. (Plano Nacional de Ação, 2003, p .14).

A estrutura acima vale para ensino público e privado, pois as escolas privadas espelham-se nos modelos definidos para as escolas públicas.

A vertente que é considerada formal engloba o ensino *pré-escolar*, de caráter opcional e que continua num estado embrionário e urbano porque está essencialmente implantado na capital, destinado às crianças de 3 a 6 anos; *Ensino básico elementar* que contém as quatro primeiras classes. É obrigatório e gratuito segundo os diplomas em vigor. O *ensino básico complementar* que inclui as quintas e sextas classes. O *ensino secundário*, que compreende da 7ª a 9ª classes, e o *ensino secundário complementar* que é formado pelas 10ª a 11ª classes, com duração de cinco anos. O *ensino técnico e profissional* e o *ensino superior*.

A vertente não formal é composta pela alfabetização e educação de adultos e por um tipo de escola chamada Madrassas corânicas³, ou ONGs, situadas principalmente na

³ São escolas criadas com o intuito de solidariedade nas políticas públicas em favor de populações excluídas das condições da cidadania, ou seja, são voltadas às pessoas que não têm como estudar, ou aos menos favorecidos.

zona Urbana. O ensino básico guineense, segundo lei de bases do sistema educativo, no seu art. 12º diz o seguinte:

O ensino básico é universal e gratuito até 6º ano, pois a partir de 7º ano, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do estado. Ensino básico gratuito significa inserção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificados, assim como uso gratuito de livros e matérias didáticas. (LEI DE BASES SISTEMA EDUCATIVO, 2010, p. 6).

De acordo com a citação acima, o ensino básico é gratuito até o 6º ano. Esta gratuidade não se percebe na realidade, pois desde o primeiro ano da escolaridade de ensino básico, o pai da criança paga matrícula, compra os livros e uniformes da escola. Para que fosse considerado gratuito, as crianças deveriam ter tudo de graça na escola, desde matrícula até uniformes.

Conforme a Lei de Bases, a partir do 7º ano, o ensino é tendencialmente gratuito, mesmo estando bem claras as taxas que as crianças têm de cumprir, mas não está especificado que com o não cumprimento desses itens, a criança será proibida de ir às aulas, isso que acontece quando os pais da criança não tem como pagar as taxas e não compraram uniformes, eles simplesmente são mandados para casa até que os pais pagam as propinas. Nesse momento a direção da escola esquece que o ensino básico é gratuito, pois não entra gratuidade nesse momento. Como mostra Maria Odete da Costa Semedo no seu artigo “educação como direito”.

A Gratuitidade do Ensino Básico é assumida, no documento, como um meio de inclusão de todas as crianças, evitando que muitos pais deixem de enviar os seus filhos à escola por falta de meios financeiros para pagamento de taxas de matrícula e propinas. [...]Relativamente a Manuais Escolares e a sua Produção, preconiza-se um apoio substancial à Editora Escolar (EE), entidade nacional responsável pela elaboração e edição de livros e manuais escolares, apoiado até 2000 pela ASDI, cooperação sueca. O entendimento é de que a EE deve modernizar o seu sistema de gestão, diversificar a sua acção, abrindo também um leque de parceria que permitia a diversificação de fontes de financiamento para a sua sustentabilidade. Nesta linha, seria a forma de tornar durável a política de distribuição gratuita de livros, levada a cabo pelo governo. (SEMEDO, 2006, p.5-6).

Podemos perceber que essa gratuidade é vista só no papel, mas não é posta em prática. Pois muitas crianças ainda deixam de ir à escola porque os pais não têm como sustentar os estudos deles.

Por isso a educação pública é considerada baixo ou fraco, Guiné-Bissau não tem um processo de avaliação de aprendizado para conduzir os resultados de evolução dos alunos. Então, não tem jeito ou uma maneira objetiva de avaliar sucesso de aprendizagem dos alunos. Posteriormente o entendimento comum das populações é que o nível de aprendizagem é baixo. O número limitado de dias de aulas devido às greves contínuas por atrasos no pagamento de salários aos professores, bem como o discurso insuficiente dos alunos à aprendizagem são percebidos como os principais fatores que afetam os resultados de aprendizagem dos alunos. Toda esta conjuntura, pode se ampliar o envolvimento precária de aprendizado e a escassez em formação dos professores. Outro aspecto que podemos levar em consideração é a língua de instrução. Como mostra a autora:

[..] Maioria das crianças que ingressam na escola tem de aprender uma língua não materna, em ambiente de aprendizagem por vezes inadequado, com uma metodologia pouco eficaz, contribuindo estes factores nas elevadas taxas de repetência e de desistência de crianças (23,5% e 18% em 1999 respectivamente), nas baixas taxas de desenvolvimento escolar e nos baixos níveis de qualidade de eficácia do sistema[...] (SEMEDO, 2006, p.3).

Enquanto a língua oficial é o português, em muitas salas de aulas os professores utilizam língua Crioulo (língua nacional), por falta de domínio da língua oficial. A capacidade das escolas de formação de professores é insuficiente não correspondendo às demandas atuais de professores para as escolas. Sabemos que Guiné-Bissau tem uma política linguística muito complicado, pois a maior parte dos guineenses nasceu no seio de comunidades ou em famílias onde a língua L1, é a (língua materna e crioulo). A aquisição destas neste caso faz-se por via informal, pela transmissão direta de pais para filhos, e são o elo de ligação entre os indivíduos da mesma comunidade étnica e são utilizados no quotidiano das aldeias, na família e entre vizinhos e amigos, nas cerimónias tradicionais tais como casamentos, funerais e nos festivais tradicionais, nos atos religiosos animistas e também nos contatos entre os guineenses “urbanos” e com as suas comunidades rurais. E no país com esse alto variedade linguística vem a ter língua oficial Português, só para entender como é complicado a associação desses três (3) língua, isso dificulta muito os profissionais e não só.

Nesses países que o processo de desenvolvimento é tardio, no caso dos países africanos, com foco em Guiné-Bissau o conceito de Alfabetização e Letramento surgiu extensamente, depois da segunda guerra mundial. Eles são considerados mais explorados em relação aos países avançados denominados de economia dependente, e cuja situação

educacional se reflete em suas condições de desenvolvimento e na de sua população, gerando uma situação de fragilidade e de dependência em relação a outras nações mais evoluídas, o que prejudica o conjunto da sociedade.

Compreendido o sistema de ensino vigente em Guiné-Bissau, faz-se necessária uma breve discussão sobre o material didático utilizado para alfabetização e letramento no ensino de línguas, o livro didático. Sobre isso, trataremos no tópico a seguir.

3. Discussão sobre os livros didáticos (LD)

Antes de aprofundarmos sobre a análise dos livros, discutiremos sobre a relevância e o contexto do livro didático no ensino de línguas.

Segundo Campos (2012), o livro didático surgiu como suplemento aos livros antigos, de modo que seu assunto fosse pedagogicamente planejado. Para isso, essas matérias vieram com objetivo de ajudar no processo de alfabetização e ampliação dos conhecimentos de história e outras ciências. Sobre os LD, o autor afirma que

É um instrumento de ensino utilizado para direcionar aulas de professores e conduzir o aprendizado do aluno. As informações nele contidas geralmente acompanham o nível escolar de conhecimento e recorrem a atividades referentes ao assunto abordado para melhor fixação da matéria (CAMPOS, 2012, p. 21).

O livro didático atinge no presente momento um dos papéis mais importantes na educação, às vezes, decide o que deve ser ensinado e como vai ser ensinado, com isso ele passa a ser material excessivamente importante no processo de ensino aprendizagem, ajudando os docentes, e material de estudo dos aprendizes.

Para Bunzen e Rojo (2008, p. 78-79), “no lugar dos trabalhos como coleções, de várias gramáticas, cria-se um novo tipo de material para transmitir conhecimentos e apoio a prática do professor [...]” por isso “os responsáveis de livros didáticos e os editores acabaram por ser atores decisivos para desinstitucionalização dos objetos de ensino, na maneira de dar forma aos opiniões e habilidades a serem ensinadas” (BUNZEN; ROJO, p. 80). Por isso, Fernandes (2010, p. 33) acrescenta que:

Os livros didáticos apresentam ao aluno na escola não somente uma coletânea de textos/gêneros selecionada e considerada relevante de acordo com o projeto autoral e editorial, como faria uma antologia, mas também exercem sobre esses mesmos textos, por meio das propostas de

atividades de compreensão, leituras específicas que podem conduzir o aluno à percepção e à compreensão por certas vias e não outras.

Fazendo referência às contribuições de Rojo (2004 apud FERNANDES, 2010, p. 4), a interlocução é relevante para a ocorrência das práticas de leitura. Estas podem ser desenvolvidas com a mediação do livro didático, em especial nas atividades propostas para leitura, pois são subsídios importantes para o “desenvolvimento de capacidades leitoras de um aluno que está [...] mais exposto às práticas sociais letradas que exigem dele maior reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico”.

Todo esse crescente interesse em se aprofundar pesquisas a respeito do livro didático, já que ele passou a assumir um papel significativo no processo de formação de leitores, justifica-se porque:

O livro didático representa apoio ao professor, por vezes, o apoio mais acessível, o que implica a demanda da escola por livros que, de fato, priorizem a ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens (BRASIL, 2011, p. 89).

Podemos observar que o livro didático não é um fermenta criada para dar aulas, mas sim como um auxílio aos professores, muitos confundem esse auxílio de livro didático, pois tem vários profissionais que se prendem a ele e sem esse material ele/a não consegue dar aulas.

Com o propósito de compreender como a leitura e a escrita vêm sendo abordadas em livros didáticos em prol da alfabetização e do letramento, realizamos esta pesquisa. Para fins de análise, utilizamos a categorização de atividades proposta por Marcuschi (2008), a qual apresentamos a seguir. Na sequência, passamos à análise dos livros didáticos utilizados em Guiné-Bissau.

3.1. Categorias de atividades

Antes de descrever a análise dos livros, vale ressaltar que para classificar as atividades que se encontra no livro didático de Guiné-Bissau, vou tomar como base da classificação as categorias de atividades proposta do por Marcuschi no seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, abordaremos as atividades mencionadas, ou tipologias das perguntas de compreensão nos livros didáticos, proposta por Marcuschi (2008) e na qual centraremos nossa análise. Marcuschi define as atividades de compreensão de textos em nove categorias, a saber:

Quadro 1 - Categorias de atividades de compreensão de texto

Tipos de perguntas	Explicitação dos tipos
Cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes, que já se auto respondem em sua própria formulação. Assemelhem-se as indagações do tipo: “qual a cor do cavalo branco de napoleão?”
Cópias	Atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. São iniciadas por verbos frequentes como: copie, retire, aponte, transcreva, complete, assinale, identifique etc...
Objetivas	Indagam sobre conteúdos explícitos no texto, puramente decodificadas.
Inferenciais	São as mais complexas, exigem conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos, como regras de inferências e análise crítica para busca de resposta.
Globais	Levam em conta o texto como um todo, e aspectos extratextual, envolvendo processos inferenciais complexos.
Subjetivas	Analisa o texto é de forma superficial, a resposta fica a critério do aluno, e não há como testá-la.
Vale-tudo	Admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar, a ligação com o texto é apenas um pretexto.
Impossíveis	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos.
Metalingüísticas	Indaguem sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Fonte: Marcuschi (2008)

4. Análise de dados

Para começar esta seção trago o meu objetivo que é compreender um dos fatores que colaboram para os processos de alfabetização e letramento das crianças no ensino básico na Guiné-Bissau, e para alcançá-lo foram analisados dois livros didáticos de língua portuguesa, de 1ª classe/série denominada “Periquito Alfa”, com autoria de Aurora

Freitas de Barros, Monica Benoit, Leontina Semedo Costa, 1991. ver anexo 1 e de 3ª classe/série denominada “Nélio e os amigos” publicado em 1999 pela Editora Escolar (Editora da república da Guiné Bissau) ver anexo 4.

Considerando o letramento como compreensão e atuação no mundo a partir da leitura, partimos da proposta de MARCUSCHI (2008), em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, e a utilizamos como critério de análise, baseandonos nos tipos de questões que ele apresenta para entendermos como a compreensão leitora é trabalhada nesses livros didáticos. Sabemos que os autores dos livros acreditam que trabalham bem a *compreensão* quando colocam atividade de análise no livro. Mas nem sempre seus objetivos foram atingidos, pois os livros trabalham mais a *atividade de copiar*, como podemos ver no caderno de exercício de 1ª e 3ª ano. A esse respeito, citamos Marcuschi:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender o texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdo [...]. As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada tem a ver com o assunto, especialmente questões formais [...]. É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado [...]. Os exercícios de compreensão levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar os conteúdos. (MARCUSCHI. 2008, P. 266-267).

Iniciamos nossa análise começando com o livro de 1ª classe. A Série de livros para a primeira classe do Ensino Básico, PERIQUITO, para língua portuguesa, inclui três livros do aluno “Periquito beta, Periquito alfa e o Caderno de Caligrafia Periquito”. *Periquito alfa*, utilizado na fase inicial da criança na escola, traz introdução de novas palavras e diálogos, treino dos pequenos movimentos com as mãos e a identificação da realidade através de desenhos, a identificação de sons que formam palavras, assim como a iniciação da escrita. O *Periquito beta* apresenta cada letra através do seu som, com ajuda de desenhos e textos simples que busca introduzir a criança no mundo da leitura.

Por último, o *Caderno de Caligrafia Periquito*, nele a primeira letra deve ser ensinada durante um período longo, e as crianças fazem o maior número de exercícios possíveis. Nossa análise vai ser concentrada nos livros denominados *Periquito beta* e *Periquito caderno de caligrafia*.

Eles trazem ilustrações, textos e conteúdos e são acompanhados de um livro do professor. É interessante ressaltar que o professor é orientado em como trabalhar com os alunos. E o livro de 3ª classe está organizado da seguinte maneira: “livro de leitura, e vem acompanhado com caderno de exercícios e livro de professor”: no *livro leituras* estão organizadas os textos que irão orientar os alunos, no total de 29 *textos* mais o vocabulário. Já no *caderno de exercícios* encontram-se todas as atividades que auxiliam o livro de leitura e apoiam os alunos na interpretação, e por último, o *livro de professor* este livro aponta pistas de atividades para proporcionar ao professor uma base de trabalho. Os livros são bastante coloridos, desde a capa até as imagens que estão dentro deles, têm capa dura e papeis de boa qualidade (v. anexos 1 e 2).

O livro da 1ª classe “*periquito beta*” introduz-se com as vogais e depois atividades de coordenação motora, ilustrações, compreensão dos significados dos sons, por meio de letras de iniciação à escrita. Esta obra associa leitura e escrita, pois se apresenta o texto para leitura numa página logo a seguir vem exercício sobre esta leitura.

As atividades dadas nas páginas giram em torno de exercícios como as encontradas no tal livro, conforme podemos ver primeira tabela, a seguir:

Tabela 2 - Tipos de atividades no livro Periquito Beta

Tipos de atividades	Quantidade	Porcentagem
Ligar as palavras	08	10,95%
Escrever as vogais maiúsculas e minúsculas	01	1,37%
Falar sobre desenhos	05	6,85%
Identificar o nome do som da letra em estudo	23	31,50%
Ler e escrever	23	31,50%
Ler e completar	03	4,11%
Formar palavras	07	9,59%
Ler e completar o alfabeto	03	4,13%
Total	73	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Na análise dos dados, percebe-se que há predominância das questões que são pura cópia, como podemos ver na tabela, há uma dominância de *Identificar o nome do som da letra em estudo* e *Ler e escrever*, de 31,50% para cada, em seguida, prevalecem os exercícios de *ligar as palavras* 10,95% e *formar as palavras* 9,59%, esses esquemas de atividades propostos no livro não são formas adequadas de desenvolver o letramento dos alunos, pois eles/as só precisam de uma olhada ou as atividades não consideram o gênero e a situação de produção textual. Segundo Marcuschi (2008), esses resultados podem ser explicados em dois (2) pontos:

1-Tratar-se-ia de uma total falta de critério para organização dos exercícios de compreensão, ou seja, nesses exercícios entrariam tudo o que teria minimamente a ver com texto ou com indagações que não caberiam na gramática, na ortografia e em outros aspectos mais não técnicos no estudo da língua. 2- Parece faltar clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, o que redundaria nessa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente. (MARCUSCHI, 2008, P. 273).

Dessa forma, podemos ver que o livro apresenta estrutura que influencia os alunos a decorar. Às vezes há uma tentativa de aproximar a atividade à realidade do aluno, mas de maneira superficial, mesmo quando é para falar dos desenhos ou tentar dramatizar a cena, a situação não consegue sair da sala de aula. Aqui vale ressaltar o que Soares (1998, p.37) apontou sobre os diferentes conhecimentos passam por processos de escolarização que não podem ser negados ou relegados. Entretanto letrar envolve os conhecimentos para além da aquisição do código, práticas situadas e lúdicas precisam fazer parte do processo de alfabetização.

Percebe-se que o objetivo principal do livro é colocar os alunos para conhecerem as letras e depois começar a separar as sílabas e por último formar as palavras. As atividades de leitura estimulam os alunos a decorar, pois não há no livro nenhuma atividade que trabalha a compreensão da leitura, conforme proposta pelos teóricos. Falando da realidade ou experiência própria, os professores costumam colocar leitura na lousa, e pedir para o aluno ir até lá para ler, a maioria dos estudantes decoravam as palavras, sem conhecer as letras, e liam cantando.

Já o *caderno de caligrafia* (publicado em 1991 pela Editora Escolar (Editora da república da Guiné Bissau) é dedicado só para fazer cópia dos alfabetos de A a Z. Podemos ver nas páginas 3 e 4 da obra, como a caligrafia deve ser trabalhada, seus objetivos e importância. (V. anexo 3)

No livro de 3ª classe estão presentes dois tipos textuais, narrativo e descritivo:

texto narrativo quando, no texto são apresentadas ações de personagem, espaço e tempo, e a estrutura é dividida em apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho ou conclusão; e *texto descritivo*, quando relata determinada pessoa, objeto, lugar e acontecimento, são repletos de adjetivos, os quais descrevem ou apresentam imagens a partir das percepções sensoriais do locutor.

Na contracapa está uma imagem de Nélio e seus amigos, imagem que representa o título da obra. (V. anexo 4). Inicialmente, há um índice com o título das 30 histórias contada no livro, a referência do livro e, logo a seguir, a leitura do primeiro texto “O primeiro dia de aulas” (V. anexo 5), que todos os alunos de 3ª classe costumam ler logo no primeiro dia dela/e na escola. O texto é acompanhado de imagens.

No livro ou caderno de exercícios (V. anexo 6), onde se encontram todas as atividades de compreensão dessas 30 histórias. As atividades são dadas de acordo com as histórias. As atividades seguem o título do caderno de leitura e logo a seguir vêm as perguntas para interpretar. Nestas atividades podemos encontrar as seguintes perguntas para compreender o texto:

Tabela 3 - perguntas de compreensão no caderno de exercício: “Nélio e os amigos”

Tipos de Atividades	Quantidade	Porcentagem
Responde no seu caderno	30	18,75%
Completa as frases	26	16,25%
Escreve de outra maneira as seguintes expressões	20	12,5%
Escreve palavras por ordem alfabética, e seus significados	15	9,38%
Liga as palavras	10	6,25%
Separa as palavras	10	6,25%
Ordena a frase	9	5,63%
Procura no texto e escreva significado da palavra	7	4,38%

Substitui as palavras sublinhadas por outro de sentido contrário	7	4,38%
Substitui as palavras sublinhadas por outro do mesmo sentido	7	4,38%
Marca com X só os verbos nas palavras seguintes	6	3,75%
Coloca no lugar certo sinais de pontuação	5	3,11%
Sublinha as palavras	5	3,11%
Formar frases	3	1,88%
Total	160	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Estas perguntas podem ser encontradas entre as (p. 3-14) de caderno de exercício de 3ª classe.

Analisando os dados, nota-se que há uma dominância de 18,75% para *responder no seu caderno*, essas atividades deveriam ser voltadas para sondagem ou inferência da leitura, porém são feitas de uma forma superficial, que não ajuda em uma compreensão profunda dos fatos. Marcuschi (2008, p.271), em uma proposta de classificação das perguntas de compreensão em livro didático, mostrou que nas “inferências as perguntas são mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítico para busca de respostas”. Isso não é visto nas questões de inferências do livro didático “Nelio e os amigos”. O segundo com maior percentagem é a atividade de *completa as frases* com 16,25%, essa atividade é feita de seguinte maneira:

Completa as frases com o verbo ser no presente
Eu----- muito distraída.
A terça ----- uma atleta.
Os filhos da senhora semana ----- trabalhadores.
Nos ----- estudiosos.

Essa atividade pode ser encontrada na pag. 19 do livro de 3ª classe; observa-se que esta é mais uma atividade que não ajuda a desenvolver o letramento dos alunos, um aluno que é bom em conjugar os verbos ou que decorou a conjugação, como acontece na maioria dos casos, vai responder ou completar os espaços certo. Com isso ele/a vai ser

considerado letrado por cumprir com pedido do professor. Marcuschi (2008, p.271), vem mostrar que essa atividade pode ser considerada *como copias*, pois, “essas perguntas sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, e verbos frequentes nele são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, completa, assinale, identifique etc.”.

Percebe-se, também, que o livro apresenta uma concepção de linguagem bastante tradicional, pois, ele não permite os alunos raciocinarem ou mostrarem as suas capacidades de aprender, processar e interpretar as informações em um contexto de raciocínio aberto, ele oferece uma aprendizagem fixa, sem reflexão, decorado, ou seja ensina exatamente como está no livro didático sem nenhuma inovação. Para compreensão de texto, isso é errado, como podemos ver na visão de Marcuschi (2008, p. 230) “compreender é muito mais que uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

Com essa citação, podemos perceber que o autor está criticando como o livro de exercício está organizado, pois para alfabetizar e letrar os alunos e preciso muito mais que a simples decodificação, precisa de habilidade, dedicação e muito esforço.

Quando o autor fala de questões típicas de compreensão que nada têm a ver com a tema ou assunto, podemos ver muitos exemplos neste caderno de exercícios. Destacaremos alguns com maior recorrência no livro, começando com a atividade que é denominada *Escreve de outra maneira as seguintes expressões*, com 12,5% e é o terceiro tipo mais encontrado livro, essas atividades não têm nada a ver com compreensão do texto, ou melhor, não ajudam a estimular os alunos. Ainda podemos ver exercícios de *separar as sílabas* com 6,25% e de *ordenar a frase* com 5,63%. Na separação de sílabas elas trazem seis (6) palavras para que os alunos separem, conforme exemplo a seguir:

Filho	Primeiro	Diabinho	Preto	Ficava	Algazarra
-------	----------	----------	-------	--------	-----------

Podemos nos questionar em que contribui para o letramento das crianças a atividade de separação silábica. Posso pegar quaisquer palavras e colocar os alunos para separarem, isso não vai mostrar que ele/a entendeu o texto ou que é letrada/o. Marcuschi (2008, p. 271), vem dizendo que essa pergunta entra na *categoria de cópia* “essas perguntas sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, e verbos frequentes nele são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, completa, assinale, identifique etc.”.

Outro tipo de atividade é a que propõe ordenar a frase, conforme podemos ver abaixo a frase “O Nélio não gosta de pentear os cabelos” no livro de leitura e que no caderno de exercícios aparece da seguinte forma:

“gosta os cabelos, O Nélio de pentear não”
--

Podemos encontrá-lo na pág. 4, para os alunos colocarem da forma correta. Isso não é uma atividade de compreensão, portanto em nada contribui ao letramento dos alunos. Marcuschi (2008, p. 271), salienta que “essas perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras”.

Com base nos exemplos expostos, percebe-se que estes dois livros não trabalham o letramento da criança, eles alfabetizam as crianças com bastante dificuldade ou na base de decoração. Portanto, as atividades contribuem, em alguma medida, para a alfabetização, ainda de forma tradicional e mecânica, mas não contribui para o letramento em língua portuguesa, ou seja, o ensino mediado por estes materiais didáticos em Guiné-Bissau não prepara os alunos para serem competentes na língua portuguesa nas situações reais e sociais de uso da língua.

Considerações finais

O presente trabalho abordou a alfabetização e o letramento na Guiné-Bissau, através da análise de livros didáticos de 1ª classe/série e 3ª classe/série. Nossa intenção neste trabalho foi a de contribuir com a discussão sobre alfabetização e letramento na Guiné-Bissau, apontando como estes processos estão sendo desenvolvidos a partir dos livros didáticos utilizados na educação básica.

Para que alcançássemos nosso objetivo, analisamos dois livros didáticos, a saber: 1ª classe/série denominada “Periquito Alfa e caderno de caligrafia” e de 3ª classe/série denominada “Nélio e os amigos e caderno de exercício”. Realizamos um levantamento dos tipos de atividades propostas nestes materiais e como estas contribuem (ou não) para a alfabetização e letramento em Guiné-Bissau.

Vale salientar que ao analisarmos o livro de 1ª classe, percebemos as seguintes atividades que predominam em relação à alfabetização e ao letramento dos alunos que são os seguintes; identificar o nome do som da letra em estudo com 31,50%, empatou com a

atividade de ler e escrever com 31,50%; em segunda posição podemos destacar a Ligar as palavras com 10,95%; e por último Formar palavras com 9,59%. É visível que identificar o som da letra não ajuda a desenvolver alfabetização e letramento. Ao passo que ler e escrever tem um pouco de relação com uma forma de alfabetizar, nesse caso a criança está sendo treinada para desenvolver habilidade de leitura.

No livro de 3ª classe, vimos algo diferente, além de ter mais conteúdo, tem mais atividades por isso podemos ver que a predominância de mais atividades, como veremos a seguir; Responde no seu caderno com 18,75%, Completa as frases com 16,25%, Escreve de outra maneira as seguintes expressões; com 12,5%, Escreve palavras por ordem alfabética, e seus significados com 9,38%. Porém, apesar de apresentar mais atividades e com maior diversidade, percebe-se que as atividades de livro de 3ª classe não contribuem para alfabetizar e letrar um aluno, pois as atividades são ainda bastante mecânicas. Outro fator que devemos levar em conta é a concepção de linguagem de livro didático de português, que é bastante behaviorista, centrada na repetição, e não permite aos alunos aprender de uma forma reflexiva se não apenas decodificar e isso não os prepara para o letramento.

Podemos concluir, assim, que os processos de alfabetização e letramento em Guiné-Bissau, estão ainda em construção e permanecem muito presos a concepções tradicionais de linguagem, pois além de falta de planejamento por parte dos governantes, os professores não estão sendo preparados para aplicar seus conhecimentos visando melhor ensino e aprendizagem dos aprendentes.

Antes de terminar essa abordagem, quero deixar claro que este artigo não pretendia abordar todo o processo de alfabetização e letramento em Guiné-Bissau, mas sim uma parte dele, vou deixar algumas sugestões para pesquisas: Formação de professores, o processo de ensino de línguas portuguesa em Guiné-Bissau; Educação em Guiné-Bissau, etc...

Referências

BAPTISTA CÁ, Virgínia José. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**, 2015.

BERNARDINO, Márcia Cristina Silva. **Dificuldade na leitura e na escrita na primeira série do ensino fundamental**. 2007.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BUNZEN, C.; ROJO, R. **Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In: MARCURSCHI, B.; VAL, M.G.C. (orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte.

CAMPOS, E. L. de Albuquerque. **A formação de leitores: análise de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Brasília: 2012.

FERNANDES, M.A. **A leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. Dissertação de Metrado. Universidade de campinas (Unicamp). Campinas: 2010.

GLEDDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa feita em educação**. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2011.

GUINÉ-BISSAU. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Nacional de Acção**. Bissau, Ministério da Educação Nacional, fev. de 2003.

JUCHUM, Maristela. **Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade**. Tese (doutorado em linguística aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porta Alegre, 2016.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. In: **Em Aberto**, ano 16, n.69, Jan\Mar, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Domingos. **Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau**. 2006.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto Educativo do PAIGC: Etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**, 2014.

NAMONE, TIMBANE: **Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos**. Goiânia, 2016.

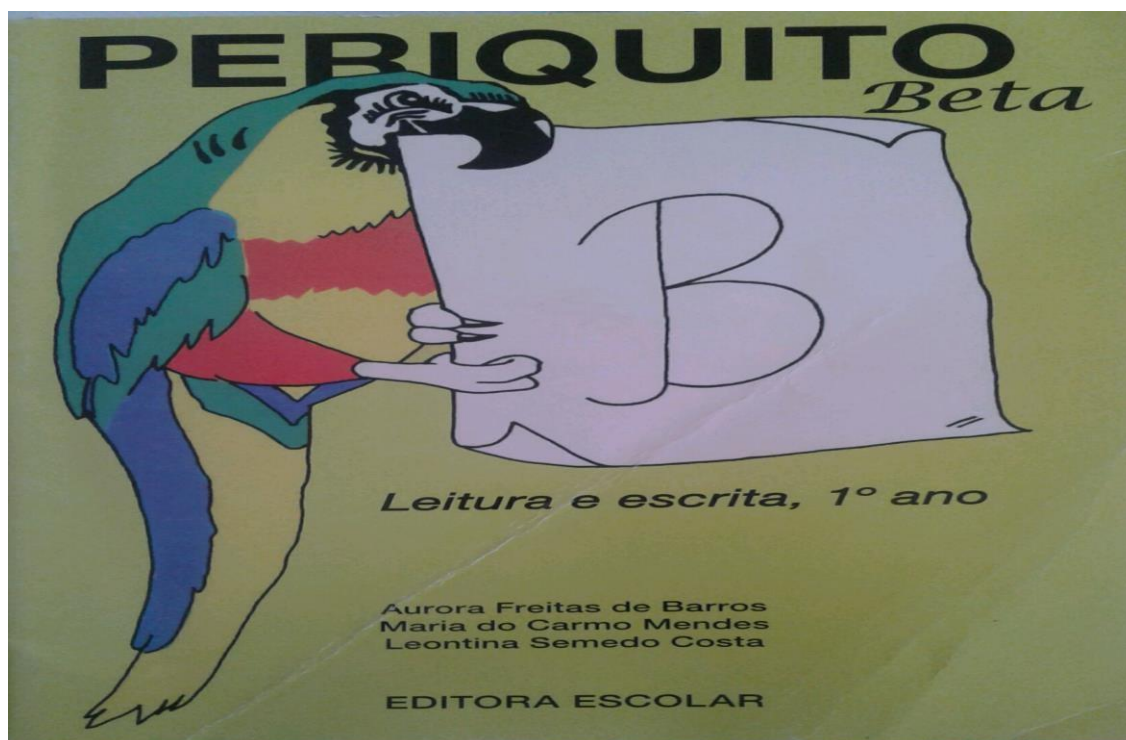
PETRONILO, Ana Paula da Silva. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita**. Brasília, 2007.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como direito**. 2006.

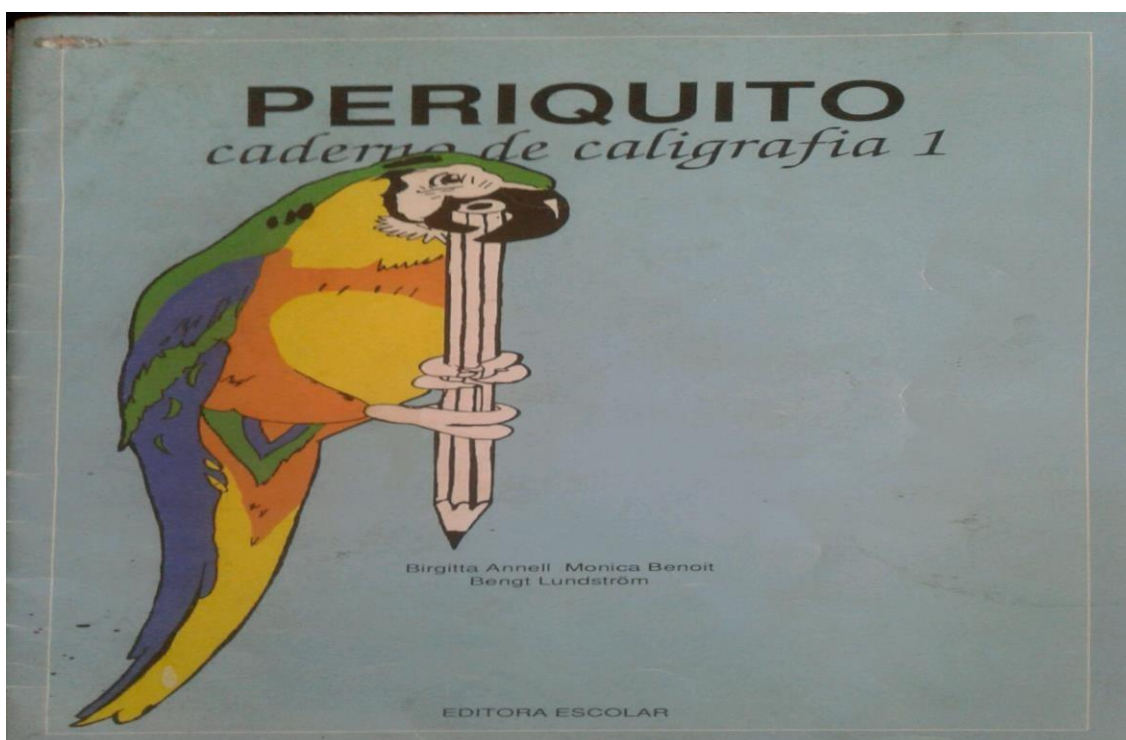
SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 25, p.5-17, 2004.

ANEXOS

Anexo 1 – Capa do livro do aluno Periquito Beta.



Anexo 2 – capa do livro do aluno Periquito Caderno de Caligrafia



Anexo 3 – objetivos das aulas de caligrafia no livro Periquito Caderno de Caligrafia

Objectivos das aulas de caligrafia

Quando os alunos terminam a escola devem saber escrever sem dificuldades, rápido, claro e com estilo próprio. É preciso conhecer bem as formas fundamentais da escrita e escrever sem hesitação antes de se adquirir um estilo pessoal. Um estilo pessoal de escrita faz parte da personalidade.

Como aprender uma letra

O processo de aprendizagem de uma letra deve seguir quatro etapas:

1. Introdução
2. Pronunção
3. A forma
4. A escrita

1. Introdução

- a) Arranjar objectos ou imagens cujos nomes possuam a letra que se quer introduzir.
- b) Apresentar o som da letra.
- c) Pronunciar bem cada palavra e observar se os alunos são capazes de descobrir a letra introduzida.

Quando os alunos estiverem mais familiarizados com o método, podem sugerir novas palavras que contenham essa letra.

2. Pronunção

- a) Repetir o som da letra várias vezes.
- b) Orientar os alunos de modo a descobrirem a posição dos lábios, da língua e dos dentes, a verificarem a existência ou não de vibrações (colocando a mão no pescoço) e a avaliar a força do ar.
- c) Pedir aos alunos para repetirem as palavras já introduzidas e escrevê-las no quadro.
- d) Apontar as palavras, uma por uma, e juntamente com os alunos ler e descobrir a posição das letras introduzidas (no princípio, no meio ou no fim da palavra).

3. Forma da letra

- a) Escrever a letra no quadro e pedir aos alunos para identificá-la nas palavras já escritas. Utilizar folhas de nomes,

3

se existirem na sala, para a identificação da letra desejada. Folhas de jornais ou revista também podem servir para o mesmo tipo de exercícios.

- b) Escrever a letra no ar com o dedo pronunciando-a ao mesmo tempo.
- c) Escrever a mesma letra, com o dedo, na mesa e explicar bem onde ela começa e em que direcção.
- d) Para sentir a forma da letra, os alunos, dois a dois, podem escrever com o dedo nas costas um do outro.
- e) Orientar os alunos na confecção das letras com o barro.
- f) Organizar as crianças de modo a formarem letras com pedrinhas.

4. A escrita

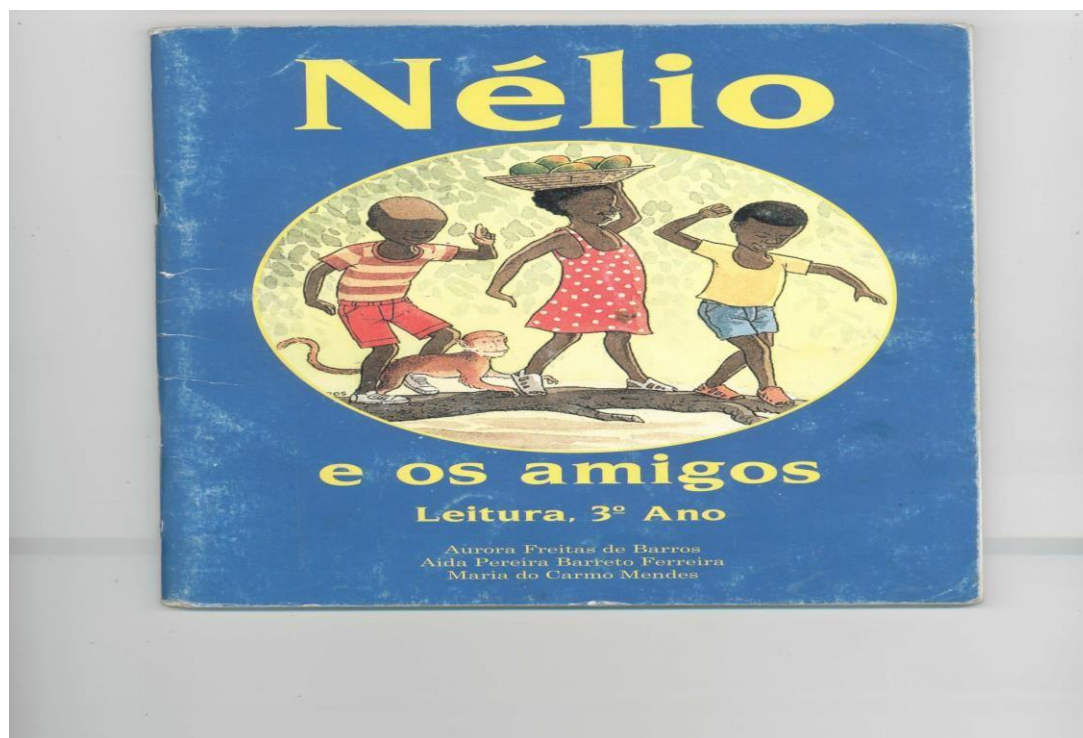
Para começar, os alunos devem escrever a letra em ponto grande, numa folha sem linhas. Pode-se fazer isso no pátio com uma vara, e no quadro com o dedo, com um pedaço de pano ou pincel molhado.

Antes dos alunos começarem a escrever neste caderno, o professor pode controlar como cada um escreve a letra com giz no quadro. Finalmente, o professor controlará os cadernos deles.

As primeiras letras devem ser ensinadas durante um período longo fazendo o maior número de exercícios possíveis. Depois dos alunos aprenderem essas primeiras letras já não será necessário fazer todos os exercícios propostos.

As letras neste caderno estão por ordem alfabética; mas os alunos devem aprender essas letras começando pelas vogais.

Anexo 4 – capa do livro de Leitura Nélio e os Amigos



Anexo 5 – Índice do livro de leitura Nélio e os Amigos e o primeiro texto

Índice

O primeiro dia de aulas.....	3, 4	A cabra-cega.....	36, 37
Qual é a palavra?.....	5	Quem vale mais.....	38, 39
O meu cãozinho.....	6, 7	O lobo e a vaca.....	40, 41, 42
A rainha das tartarugas.....	8, 9, 10	O professor sabichão.....	43
A bola de meia.....	11, 12	O aniversário do camaleão.....	44, 45
A esperteza do ratinho.....	13, 14	Uma gota de água.....	46, 47
Os filhos da senhora Semana.....	15, 16, 17	Pode-bem.....	48, 49, 50
O sapo to-ron-ton-ton.....	18, 19	A cigarra e a formiga.....	51, 52, 53
Uma família trabalhadora.....	20, 21	A morte das árvores.....	54, 55
Somos todos importantes.....	22, 23	O dia da árvore.....	56, 57
O Bijú desdentado.....	24, 25	Canção da árvore.....	58
O velho avarento.....	26, 27	O menino africano.....	59
O prêmio da esperteza.....	28, 29	Um nome, uma lenda.....	60, 61
O alfaiate vaidoso.....	30, 31	A minha Terra.....	62, 63
As máscaras.....	32, 33	Vocabulário.....	64, 65, 66, 67, 68
Djafal é o meu nome.....	34, 35		

Título: Nélio e os amigos, Leitura, 3º ano
Edição: EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau, 1998
Autores: Aurora Freitas de Barros, Maria do Carmo Mendes, Aida Pereira Barreto Ferreira
Coordenação pedagógica: Monica Benoit
Redação: Maria do Carmo Mendes
Revisão de língua: Ilda Maria Mendes Felício
Desenho gráfico e produção: Yvonne Cappi
Ilustração: Jan-Olof Sandgren
Acabamento: Garage East, Johannesburg, 2016
Impressão: CTP Printers, Cape Town, 2016
Tiragem: 72 700 exemplares
Primeira Edição, Revisão e Impressão: 2016
Financiamento: Parceria Mundial para a Educação

O primeiro dia de aulas

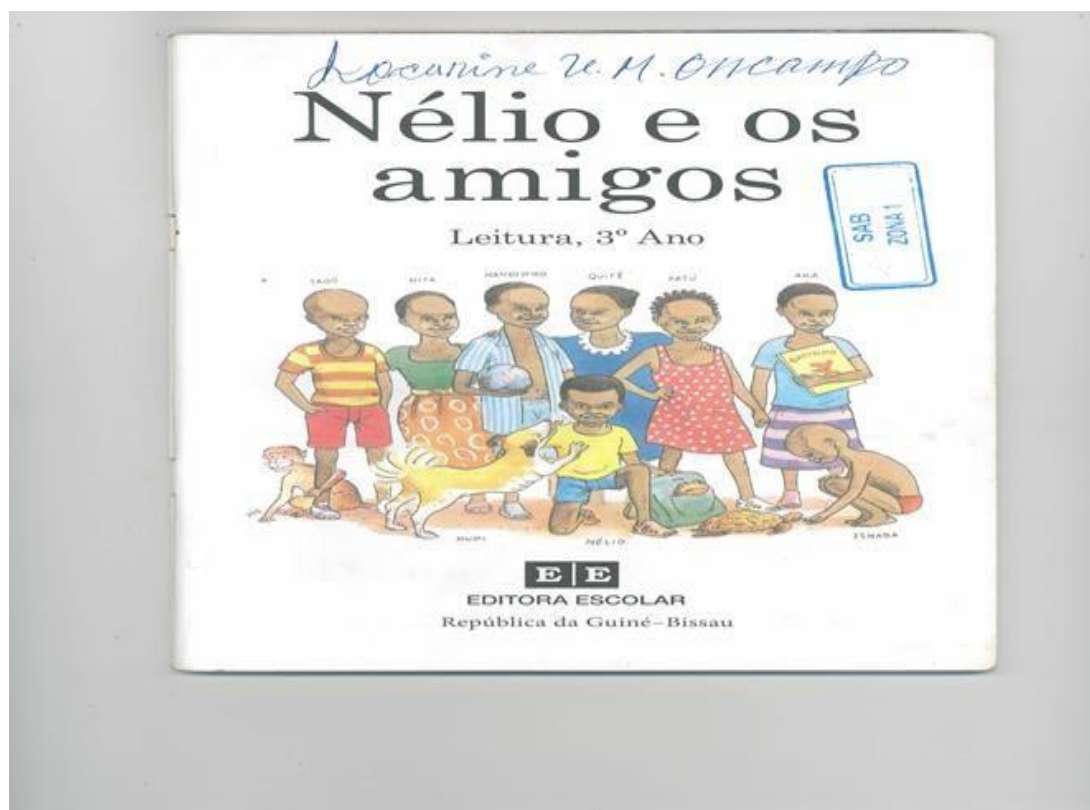
Era o primeiro dia de aulas. O Nélio comia a papa de milho preto sem pressa alguma.

–Depressa Nélio, senão vais perder as aulas! – disse a mãe para o filho.

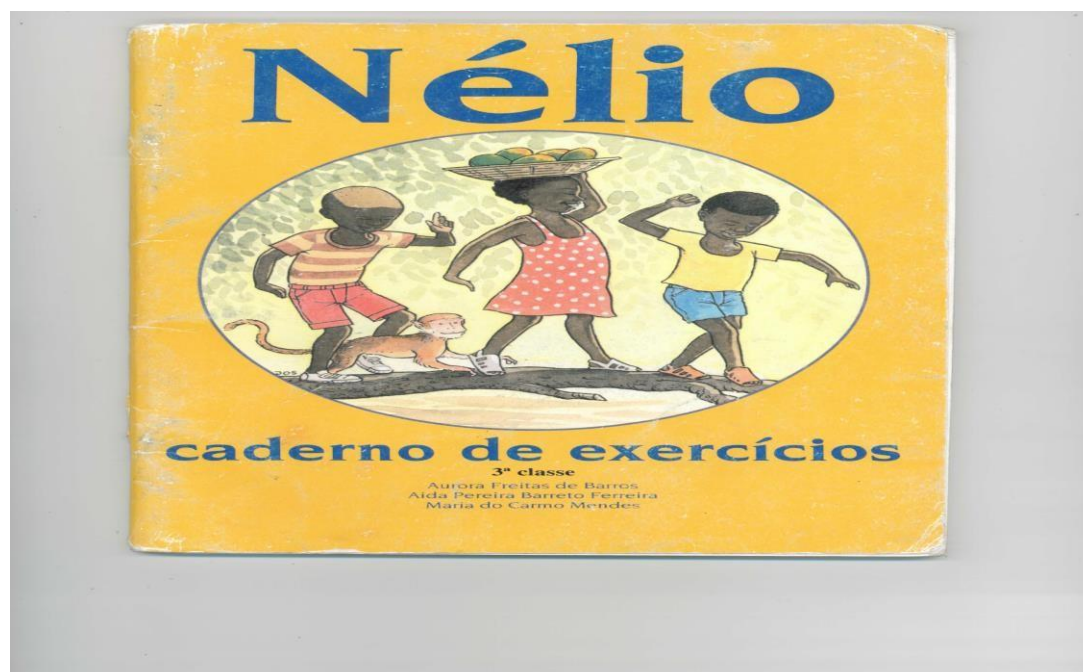
Ela estava a ficar cada vez mais nervosa.



Anexo 6 – Livro de Literas Nélio e os Amigos




Anexo 7 – Caderno de exercícios do livro Nélio e os Amigos



Anexo 8 – alguns exemplos de atividade do livro de 1ª classe/ serie

mamã
ma-mã
ma
m



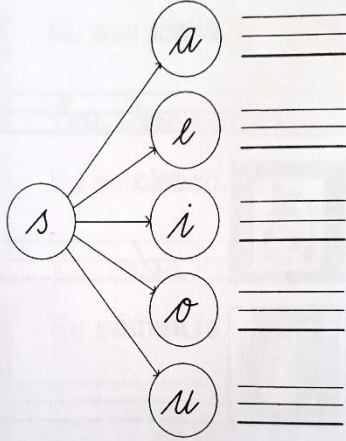
Mm



O som da letra m



Ler e escrever.



sa
se
si
so
su

se su so si sa
se su so si sa

so se sa su si

17

Formar palavras.

1 h	2 l	3 f
4 o	5 e	6 t
7 j	8 r	9 a

1 4 6 5 2

1 4 2 4 3 4 6 5

1 e	2 p	3 i
4 a	5 h	6 n
7 m	8 o	9 t

5 3 6 8

6 8 3 9 1

5 3 2 8 2 8 9 4 7 8

71

Ler e ligar.

la li ma mo

li le me mu

le la mu ma

lo lu mo me

lu lo mi mi

Anexo 9 – alguns exemplos de atividade do livro da 3ª classe/ serie

Completa as frases com os seguintes substantivos.

tartarugas rainha garotada

morcegos árvore Céu

A _____ olhava para o _____

Na _____ encontravam-se dois _____

Ela parecia uma _____.

A _____ brincava na rua.

Ordena alfabeticamente as palavras seguintes e escreve os seus significados no teu dicionário:

caminhavam

esperteza

segurou

puxou-o

Qual é a palavra?



Responde no teu caderno.

1. A criança do texto já sabe ler. Que palavra bonita ela aprendeu no ano passado?
2. E tu, também já sabes ler?
3. Escreve palavras de que gostas muito.