



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB**

INSTITUTO DE LINGUAGENS E LIERATURAS

LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

NINTO JOÃO BICO VAZ

**ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS EM
LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
GUINÉ-BISSAU**

REDENÇÃO/ACARAPE

(2021)

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LIERATURAS
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

NINTO JOÃO BICO VAZ

**ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS
EM LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso TCC (monografia), para
obtenção de grau de Licenciatura no curso de licenciatura
Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila Maria Marques Peixoto

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

Vaz, Ninto João Bico.

V495e

Ensino de gênero textuais orais e escritos em livros didáticos utilizados em escolas públicas de Guiné-Bissau / Ninto João Bico Vaz. - Redenção, 2021.
52f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Maria Marques Peixoto.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Gêneros textuais.
3. Livro didático. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 469.07

NINTO JOÃO BICO VAZ

**ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS EM LIVROS
DIDÁTICOS UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso TCC (monografia,),
para obtenção de grau de Licenciatura no curso de
licenciatura Letras Língua Portuguesa da
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila Maria Marques
Peixoto

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Camila Maria Marques Peixoto,
Orientadora - UNILAB

Prof^a. Dr^a Karla Maria Marques Peixoto (professor (a)
avaliador(a)), UESPI

Prof^a. Dr^a Antônia Suele de Souza Alves (professor(a)
avaliador(a)) - UNILAB

Redenção/Acarape, 06/09/2021

DEDICATÓRIA

Dedico, de maneira especial, a minha amada irmã Naida João Bico Vaz. Igualmente dedico àqueles que são tudo o que eu sou, minha família, minha querida prima Ata Mendes e meu primo Mantcininte Mendes. Estendo minha dedicatória ao meu querido falecido Pai que sempre deixou lembranças no meu coração que é o conselho sábio. Pai as suas palavras andarão sempre comigo no meu coração.

AGRADECIMENTO

É de suma importância ter gratidão com elemento de central para com as pessoas que têm feito algo bom por nós. Por tanto, gratidão deve fazer parte das nossas ações após que recebemos uma ajuda de graça em outras.

Agradeço a Deus pela vida, saúde e pela oportunidade que me concedeu estar aqui no Brasil, cursando a formação acadêmica. Gratular a minha família em geral, pelo apoio, tanto financeira assim como emocional, que têm concedido e dizer que vocês podem não ser tudo o que eu preciso ter, mas você são tudo o que eu sou, porque, o que eu poderia ter, não é o mais relevante, não é virtude, o ter não define o caráter. Todavia vocês são o que eu sou hoje em dia e que acredito que é o ser que define o caráter, molda a personalidade, garante plenas virtudes e nos direciona aos horizontes plausíveis.

E não deixo de agradecer a minha amada Rosita Mendes, que apesar de existir a distância no nosso meio, mas não deixou de me apoiar e me incentivar a ir mais em frente. Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Camila Maria Marques Peixoto, pelas sábias correções, e é interessante lhe dizer que você é uma pessoa que marcou a minha vida pelo seu jeito de ensinar e que me levou a realizar o meu TCC nos estudos dos gêneros textuais. É uma hora de tê-la como orientadora e de trabalhar junto com a senhora no Programa Residência Pedagógica, PRP. O seu perfil profissional levarei para minha vida também, pois a senhora é um exemplo a seguir na vida profissional. Agradeço, em geral, a todos/as professores/as de curso de Letras, em particular, à coordenadora do curso a Prof^a. Dr^a. Antônia Suelle Alves Pereira, a quem tive oportunidade de trabalhar junto no Programa Institucional de Bolsa da Iniciação a Docência, PIBID.

Agradeço à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), pelo apoio dedicado para mim desde a minha chegada aqui o solo brasileiro, e toda a comunidade acadêmica, aos técnicos administrativos. E toda a comunidade estudantes guineenses da UNILAB, em destaque, Fidel Quessana Mbana, a quem compartilho assuntos acadêmicas; a minha amiga irmã, Zica Afonso Nacacante, a quem sempre compartilhamos momentos difíceis e de alegria. Gratificar aos meus companheiros irmãos e amigos os quais residimos juntos desde que chegamos o Brasil, em destaque, Ildo, Constantino, Besna e Pedro. É de salientar que estar junto com vocês foi uma honra.

Resumo: o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a perspectiva dos gêneros textuais empregada em atividades de leitura e produção de texto expressas no livro didático, “Comunicar... em Português 5” de quinto ano, utilizado em escolas de Guiné-Bissau visto que os objetivos da perspectiva do ensino por meio dos gêneros textuais é a ampliar as competências comunicativas dos alunos. Para tanto fundamenta-se com Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros orais e escritos na escola; Cicurel (2020) com o conceito de “*O agir professoral e pratica de sala de aula*”; e por fim, embasa-se com Pavão (2006) sobre o conceito do Livro Didático e seu ensino. O trabalho realiza-se sob o método indutivo e a pesquisa documental, em o procedimento de coleta de dados se baseia em análise das atividades desse livro didático de quinto ano, utilizado em escola nacionais da Guiné-Bissau. No entanto, a pesquisa concluiu que os autores do livro didático, manifestam, nas atividades de leitura e produção de texto, pouco conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais, desconhecendo os objetivos dessa perspectiva, que é a ampliação das competências comunicativas dos alunos, e, ainda, constata-se que, não trabalham com base na perspectiva do texto, que materializa o gênero como unidade de ensino da língua portuguesa. Os gêneros textuais são como suportes de ensino de língua portuguesa e não como o objeto de ensino aprendizagem nas atividades de leitura, produção de texto. Diante disso, verificou-se que os gêneros textuais são poucos utilizados para o ensino de língua portuguesa nas escolas e isso se materializa nas atividades de leitura e produção de textos contidas no livro didático analisado. E, por fim, constatou-se que o texto é concebido como produto para análise gramatical, desse modo, o ensino se contempla na forma prescritiva, onde a análise gramatical é epicentro das aulas de leitura, produção de textos e propriamente de gramática.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais. Livro didático.

Resumen: el presente trabajo tiene como objetivo general analizar la perspectiva de los géneros textuales utilizados en textos en actividades de lectura y producción de textos expresados en un libro de texto de quinto grado, “Comunicar ... en portugués 5”, utilizado en escuelas de Guinea -Bissau ya que el objetivo de la perspectiva de la enseñanza a través de los géneros textuales es ampliar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Dentro de eso, se sigue con objetivos específicos investigar la noción de género textual que asumen los autores de libros de texto; Catalogar los géneros textuales analizados y contenidos en las propuestas de lectura y producción de textos en el libro de texto, observando las implicaciones de esta propuesta para la enseñanza de géneros para la formación de lectores y productores de textos; y, finalmente, analizar el tratamiento que se le da al texto en las actividades de lectura y producción del texto contenido en el libro, verificando la importancia del contexto de producción y los insumos lingüísticos en las actividades analizadas. Para eso, se basa con Schneuwly y Dolz (2004) los géneros oral y escrito en la escuela; .Cicurel (2020) con el concepto de “Acción docente y práctica en el aula”; y finalmente, se basa en Pavão (2006) sobre el concepto de Libro de Texto y su enseñanza. El trabajo se lleva a cabo bajo el método inductivo y la investigación documental, donde el procedimiento de recolección de datos se basa en un análisis de las actividades de este libro de texto de quinto año, utilizado en las escuelas nacionales de Guinea-Bissau. Sin embargo, la investigación concluyó que los autores de libros de texto manifiestan, en las actividades de lectura y producción de textos, poco conocimiento sobre la enseñanza de la lengua portuguesa desde los géneros textuales, desconociendo los objetivos de esta perspectiva, que es la expansión de las habilidades comunicativas de los estudiantes. y, además, parece que no funcionan desde la perspectiva del texto, que materializa el género como unidad didáctica de la lengua portuguesa. Por tanto, los géneros textuales son como soportes para la enseñanza de la lengua portuguesa y no como objeto de enseñanza y aprendizaje en las actividades de lectura y producción de textos. Por lo tanto, se encontró que los géneros textuales son poco utilizados para la enseñanza del portugués en las escuelas y esto no se materializa en las actividades de lectura y producción de textos contenidas en el libro de texto analizado. Y, finalmente, se encontró que el texto se concibe como un producto para el análisis gramatical, por lo que la enseñanza se contempla en forma prescriptiva, donde el análisis gramatical es el epicentro de la lectura, la producción de textos y las clases de gramática.

Palabras clave: enseñanza de la lengua portuguesa. Géneros textuales. Libro de text

Abstract: the present work has as general objective to analyze the perspective of textual genres used in texts in reading activities and text production expressed in a fifth-grade textbook, “Comunicar... in Portuguese 5”, used in schools in Guinea-Bissau since the objectives of the perspective of teaching through textual genres is to expand the communicative skills of students. Within that, it follows with specific objectives to investigate the notion of textual genre that is assumed by textbook authors; Catalog the textual genres analyzed and contained in the reading and text production proposals in the textbook, observing the implications of this proposal for teaching genres for the training of readers and text producers; and, finally, to analyze the treatment given to the text in reading activities and text production contained in the book, verifying the importance of the production context and the linguistic inputs in the analyzed activities. For that, it is based with Schneuwly and Dolz (2004) the oral and written genres in school; .Cicurel (2020) with the concept of “Teaching action and classroom practice”; and finally, it is based on Pavão (2006) on the concept of the Textbook and its teaching. The work is carried out under the inductive method and documental research, where the data collection procedure is based on an analysis of the activities of this fifth-year textbook, used in national schools in Guinea-Bissau. However, the research concluded that the textbook authors manifest, in the activities of reading and text production, little knowledge about the teaching of Portuguese language from textual genres, unaware of the objectives of this perspective, which is the expansion of communicative skills of the students, and, furthermore, it appears that they do not work from the perspective of the text, which materializes the genre as a teaching unit of the Portuguese language. Therefore, textual genres are as supports for teaching the Portuguese language and not as the object of teaching and learning in reading activities and text production. Therefore, it was found that textual genres are rarely used for teaching Portuguese in schools and this does not materialize in the reading activities and text production contained in the analyzed textbook. And, finally, it was found that the text is conceived as a product for grammatical analysis, thus, teaching is contemplated in a prescriptive form, where grammatical analysis is the epicenter of reading, text production and grammar classes.

Keywords: Portuguese language teaching. Textual genres. Textbook.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. CONTEXTO HISTÓRICO E DE ENSINO DE LP EM GUINÉ BISSAU	13
1.1 Situação geográfica e contexto histórico	13
1.2 Contexto de escolarização e de ensino de língua portuguesa	15
1.3 O uso do material didático/livro didático	18
2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO?	20
3 CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAL E O GÊNERO NA ESCOLA: UMA BREVE EXPOSIÇÃO	21
4. NOÇÃO DO AGIR PROFESSORAL	23
5. METODOLOGIA	24
5.1 Tipo de pesquisa	24
5.2 Delimitação do universo e amostra	24
5.3 Procedimento de coleta e de análise de dados	25
6. A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO COMUNICAR... EM PORTUGUÊS	25
6.1 Os gêneros privilegiados nos livros didático e as implicações para o ensino de língua portuguesa	42
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

Durante o percurso acadêmico, no curso de letras: língua portuguesa, surgiu a ideia de fazer trabalho de pesquisa voltado a Guiné-Bissau, no decorrer do Curso, veio interesse pela literatura. Esse interesse foi alterado devido ao novo contexto gerado pela pandemia, em que todas as interações advindas de atividades acadêmicas e sociais foram modificadas. Em virtude disso, a universidade se obriga oferecer um período letivo excepcional e nesse período deu-se por ingressar na disciplina “Escrita, Oralidade e Ensino”, em que, ao longo do semestre, criou-se uma atenção mais para o ensino de gêneros textuais, razão pela qual a disposição para literatura ficou de lado.

A questão do ensino dos gêneros textuais é bastante relevante, uma vez que é notório que a condução das aulas de língua portuguesa no meu país era muito diferente das orientações que nortearam a disciplina. Esse novo olhar despertou a tendência mais ampla para o material didático utilizado pelo professor, no caso o livro didático que é o principal instrumento utilizado pelo professor principalmente em séries iniciais no contexto de Guiné-Bissau.

Esse interesse também foi motivado pela experiência como aluno do ensino básico, em que a língua portuguesa foi estudada em um contexto social multilíngue, sem que esse multilinguismo fosse considerado na condução das aulas. O ensino que era desenvolvido desde o nível básico até o ensino secundário não tinha diferença em termo dos seus processos de ensino-aprendizagem. Era forma de ensino mecânica e reprodutora sem a base teórica reflexiva, em que os alunos são sujeitos passivos. E que nas aulas de língua portuguesa em Guiné-Bissau não fugia do mesmo parâmetro de ensino reprodutivista.

Analisando contexto a condução das aulas da época, percebo que, nas aulas de língua portuguesa, os professores utilizam os gêneros como material suporte de ensino, não como produto textual para a base do ensino produtivo e reflexivo que reflita a realidade social dos participantes desse meio. Os professores mandavam os alunos a redigir um gênero escolar sem que esses tivessem uma referência de ensino desse gênero, como no caso da redação. É notório que os professores sempre solicitavam a produção desses gêneros nas férias, como na época de natal, ano novo, carnaval, páscoa, primeiro de maio ou ainda primeiro de junho, sendo que essas produções faziam pouco sentido para os alunos, não saindo do âmbito escolar, limitavam o desenvolvimento das *competências comunicativas dos alunos* (SCHNEUWLY, 2011). Nessas férias sempre são pedidos aos alunos elaborarem as redações relatando sobre as suas férias e,

depois, para que esses pudessem apresentá-las na aula. As redações que faziam eram tão fragmentadas que as orações não se relacionavam umas com as outras para formarem um bloco de ideias e unidas com articuladores. Com isso, pode-se afirmar que esses trabalhos que os professores solicitavam aos alunos não eram reflexivos, que motivavam os alunos a terem prazer em suas produções, não constituindo um repertório amplo nos alunos sobre a importância desses trabalhos nas suas vidas futuras.

Além disso, as aulas do português eram mais reprodutivas, em que a gramática tradicional era o centro de ensino aprendizagem, baseado em leituras e interpretação dos textos em frases soltas, sem nenhuma base teórica reflexiva e produtiva, conforme afirma Cá (2017, p.60). Diante disso, não leva em conta o cenário do multilinguismo que o país se insere, onde o português, então, se configura como segunda língua, menos falada pela maioria dos alunos e que não faz parte do uso cotidiano e de relação social entre os indivíduos. Desse modo, a correção dos trabalhos era mais a questão do certo e o errado, com a observação rigorosa mais na estrutura sintática das orações, concordância verbal e nominal.

Acredita-se que, hoje em dia, as dificuldades e as experiências passadas são fatores fundamentais para refletir sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau e ensino da língua portuguesa, com um posicionamento crítico e reflexivo sobre a realidade social do país.

A partir desse contexto mais amplo, o presente trabalho procura investigar as noções de gêneros textuais e o tratamento empregado aos textos em atividades de leitura e produção de texto expressas em livro didático “Comunicar... em português 5” de quinto ano, utilizado em escolas de Guiné-Bissau.

Portanto, justifica-se por ter uma finalidade definida, alinhada nas questões que dizem respeito sobre o ensino e produções dos gêneros textuais, especificamente nas escolas de ensino básico públicas em Guiné-Bissau, tomando a análise dos gêneros textuais em atividades propostas no livro didático, acima citado, como base, e diferenciando com os demais trabalhos que já se encontram produzidos a respeito do ensino de língua portuguesa no país.

O trabalho procura abordar questão de ensino da língua portuguesa por meios de gêneros textuais em escolas do ensino básico pública em Guiné-Bissau. Com isso, busca entender o conceito de gêneros textuais e o tratamento dado ao texto em atividades de leitura e produção de texto no livro didático “Comunicar... em português 5” de quinto ano, utilizados na educação básica. Por tanto, funda-se com Schneuwly e Dolz (2004, pág. 25) sobre a “concepção de gênero

textual”, que para os autores é (mega)instrumento de comunicação que serve de modelo para as várias interações humanas e que sofre adaptação ao contexto de produção na criação de um novo texto ou nova interação. Além disso, analisamos o papel do gênero na escola, observando o *desaparecimento da comunicação* ou a escola como lugar de comunicação ou ainda a negação da escola como lugar específico de comunicação. Diante disso, compreender no livro didático, “Comunicar... em português 5” de quinto ano, as concepções de gênero textual subjacente ao ensino com os gêneros textuais materializado em atividades. Demais, interessa-nos compreender o conceito do livro didático e a sua utilidade no contexto de ensino aprendizagem, levando em consideração o contexto social. Por esse motivo, embasa-se com Pavão (2006) que aborda o conceito de livro didático e a sua perspectiva sobre ensino aprendizagem nas escolas. Além disso, nos fascina entender o trabalho docente, ou seja, a ação do professor dentro da sala de aula. Entretanto, acentua-se com Cicurel (2020) com o conceito de *O agir professoral e pratica de sala de aula*.

O ensino de gêneros é um tema que leva em questão o desempenho dos alunos e configura-se na melhoria do ensino-aprendizagem. O seu desenvolvimento no contexto de ensino da língua portuguesa no país torna-se imprescindível. Desta feita, o trabalho procura-se trazer à tona a perspectiva que os gêneros textuais são colocados, no livro didático em questão, para o ensino em Guiné-Bissau, colocando o texto como objeto de base de análise linguística.

Ademais, o tema em curso voltado para ensino da língua portuguesa no país é muito embrionário e tem poucas pesquisas e quase sem materiais prontos. Portanto, o seu desenvolvimento trará grande aproveitamento no meio acadêmico e vantagem para os próximos pesquisadores, porque, este, servirá como uma obra expiatória. Dentro disso, apresentará teoricamente as formas adequadas do ensino de gêneros que compactua com a característica e a realidade linguística que o país se insere, o que proporcionará ao professor as habilidades para com o ensino de língua portuguesa no país através dos gêneros, principalmente no ensino básico e secundário.

O nosso objetivo geral é analisar a perspectiva dos gêneros textuais empregados nos textos em atividades de leitura e produção de texto expressas em livro didático, “Comunicar... em Português 5” de quinto ano, utilizado em escolas de Guiné-Bissau visto que os objetivos da perspectiva do ensino por meio dos gêneros textuais é a ampliar as competências comunicativas dos alunos.

O trabalho possui como hipótese central: Os autores do livro, “Comunicar... em português 5” de quinto ano, manifestam, nas atividades de leitura e produção de texto, pouco conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais, desconhecendo os objetivos dessa perspectiva que é a ampliação das competências comunicativas dos alunos, motivo pela qual os professores nas escolas não trabalham com base na perspectiva do texto, que materializa o gênero como unidade de ensino. E, segue-se como específicas: o livro didático, “Comunicar... em português 5” de quinto ano, a analisar não trabalham com base na perspectiva do texto, que materializa o gênero como unidade de ensino da língua portuguesa. Por isso, os gêneros textuais são como suportes de ensino de língua portuguesa e não como o objeto de ensino aprendizagem nas atividades de leitura, produção de texto; Os gêneros textuais são poucos utilizados para o ensino de língua portuguesa nas escolas e isso não se materializa nas atividades de leitura e produção de textos contidas no livro didático analisado; o texto é concebido como produto para análise gramatical, desse modo, o ensino se contempla na forma prescritiva, onde a análise gramatical é epicentro das aulas de leitura, produção de textos e propriamente de gramática

1. CONTEXTO HISTÓRICO E DE ENSINO DE LP EM GUINÉ BISSAU

O trabalho busca abordar sobre ensino de língua portuguesa por meio de gêneros textuais em Guiné-Bissau, por esse motivo, é imprescindível situar o país sobre a sua localização geográfica e contextualizar o seu sistema educativo, principalmente o sistema escolar, partindo relativamente ao ensino de língua portuguesa.

1.1 Situação geográfica e contexto histórico

O estado Guineense é um país da costa Ocidental da África que faz fronteira com o Senegal ao norte, no Leste e ao Sul com a república de Guiné Conakry e no Oeste com Oceano Atlântico. O território abrange 36 125 km² da sua área, com uma população estimada com mais de 1,6 milhão de habitantes. Além do território continental, tem ainda a parte insular que compõe os arquipélagos de Bijagós, formados por mais de 80 ilhas. (NAMONE, 2014, p.15)

O país é ex-colônia portuguesa desde 1446 e, depois de 11 anos da guerra da libertação, quando tornou independente em 24 de setembro de 1973, oficializou a língua portuguesa. Com

isso, a língua passou a ser do ensino e da administração nas instituições administrativas do Estado.

De maneira que demonstre que a língua portuguesa entrou no solo africano desde a chegada dos portugueses, porém essa língua não se estabilizou-se no território. A circunstância que nos leva a recuar a questão histórica para poder entender como foi a perspectiva imperial sobre a questão linguística.

Durante o século XIX, sob o interesse específico do comércio dos escravos e algumas mercadorias que o país concedia, a ocupação portuguesa ficava restrita de modo pela qual a questão linguística não estava em pauta. (BALDÉ, 2013, p.14). Com a proibição do comércio dos escravos a partir da Conferência de Berlim (1885), o império passou a centralizar-se nos seus polos coloniais, controlando brutalmente os povos nativos e obrigando-os a exercer trabalhos obrigatórios com baixa remuneração a prol do desenvolvimento da metrópole (NAMONE, 2014, p.30). Porém, segundo Almeida (1981) destaca que, mesmo com fixação territorial, a Guiné portuguesa nunca foi “colônia de ocupação” ou habitação dos portugueses, e sim de “exploração”, (ALMEIDA, 1981, p.36 apud NAMONE, 2014, p.30). Razão pela qual, a Língua Portuguesa nunca chegou a implantar-se efetivamente nessa região.

Por ser colônia de comércio, o império não se dispunha da preocupação com efetivação do sistema escolar no território. Além disso, se estabelece a segregação populacional, por decreto da “Lei Orgânica da Administração Civil de 1914”, entre “os indígenas e os civilizados”. Onde o povo que eram colonizados eram desprovidos de certos direitos e que estes são simplesmente proletariados com mão de obra barata. Trabalhando na agricultura, na construção de estradas e pontes. E os seus ensinamentos eram nas escolas missionárias com o propósito de civilizar o indígena. Enquanto os civilizados, com sua maioria europeus e assimilados, dispunham de certas regalias e direitos, com ensino básico que se objetiva em saber ler, escrever e contar. Dentro dessa divisão, configura-se duas repartições de ensino: rudimentar e elementar. Os professores das escolas rudimentares eram formados nas Missões, enquanto os das escolas elementares eram formados em Portugal e destacados, (CISSOKO, 1997: 8, (MOREIRA, 1997: 74, TOLENTINO, 2007: 211 apud BALDÉ, Baró 2013, p.32-33). Como se constata nas palavras dos autores:

[...] a Guiné Bissau era uma colônia de comércio. Entre outras coisas, isto significa que a potência colonizadora (Portugal) não se preocupava em estabelecer uma promoção escolar das massas negro-guineense” (CISSOKO, 1997: 8). Por outro lado, durante o domínio colonial, com o decreto da Lei Orgânica da Administração

Civil de 1914 procedeu-se à divisão da população da então Guiné Portuguesa entre “indígenas” e “civilizados” (MOREIRA, 1997: 74). Os indígenas tinham um regime jurídico especial, distinguindo-se dos outros mecanismos do controlo colonial pela particularidade das suas provisões serem aplicadas administrativamente, sem recurso a qualquer tribunal judicial e eram obrigados a trabalhar na agricultura, construção, manutenção de estradas e pontes para desenvolvimento do sistema colonial, sem grandes custos, ou seja, eram utilizados como mão-de-obra barata, sendo a sua formação realizada nas escolas missionárias, enquanto os civilizados eram, na sua maioria uma população constituída por europeus e africanos civilizados.

Esta divisão (indígenas e civilizados) estendeu-se ao sistema educativo, originando a criação de escolas diferentes para cada um dos grupos. Assim, as escolas elementares eram instituições que tinham um currículo adaptado às aprendizagens tradicionais de saber ler, escrever e contar, ao passo que as escolas rudimentares eram de adaptação, que serviam para civilizar os indígenas através de um processo de assimilação de vários conhecimentos, para que pudessem adaptar-se a novas formas de estar, pensar e de trabalhar. “O esforço a despende com o indígena não deveria ultrapassar o estritamente necessário para o tornar um bom trabalhador ou bom soldado. Os professores das escolas rudimentares eram formados nas Missões, enquanto os das escolas elementares eram formados em Portugal e destacados para Guiné. (CISSOKO, 1997: 8, (MOREIRA, 1997: 74, TOLENTINO, 2007: 211 apud BALDÉ, Baró 2013, p.32-33)

Conforme Baldé (2013), no decorrer de ano 1961, o Governo colonial promulgou a extinção regime Indigenato nos seus territórios dominados, concedendo povos dessas regiões a possibilidade de obter nacionalidade portuguesa. Diante disso, o sistema educativo se unificou, deixando de existir a distinção entre o ensino rudimentar e elementar que determinava a diferença entre os indígenas e civilizados.

Deste modo, a educação continuou com o sistema de aprendizagem de saber ler, escrever e contar, desprovido do carácter reflexivo que, até então, se verifica na escolarização do povo guineense no Estado, seguindo, com pouca alteração, o modelo colonial que não busca inserir o cidadão na sua realidade de uma forma formal adequada e reflexiva.

1.2 Contexto de escolarização e de ensino de língua portuguesa

O processo de escolarização, segundo Marcuschi (2010, p. 22), *é uma pratica formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo*. Dessa forma entende-se que o processo de escolarização se segue um parâmetro estrutural formal e institucional, responsável para o desenvolvimento cognitivo mais amplo de um indivíduo dentro da sociedade e não simplesmente saber ler, escrever e contar.

Na ótica de escolarização que se verifica que, o país se faz presente para formar os seus cidadãos seguindo uma estrutura formal e institucional. Pois o processo da escolarização na Guiné-Bissau se segue seguintes etapas conforme Balde (2013), *Ensino Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior (...)*. (BALDE, 2013, p. 27).

De acordo com o autor, o Ensino Pré-escolar tem a ver com inserção da criança na escola durante os seus primeiros 3 ou 4 anos, esse não é obrigatório. Ensino básico se verifica com início na primeira classe a sexta classe. Ensino secundário é a continuidade a partir de sétima classe a decima segunda classe. E enquanto o ensino superior se observa ao nível da formação superior ou universitária (BALDE, B. 2013, p. 30, 31).

De acordo com Campos e Furtado (2009), o sistema educativo da Guiné-Bissau é constituído por duas formas: o Sistema formal e não-formal. O formal é distribuído por quatro blocos de níveis: educação pré-escolar; ensino básico, ensino secundário e ensino superior; além do ensino geral, o sistema garante ainda a formação de inserção profissional e o ensino técnico-profissional. Na Educação pré-escolar se verifica a entrada das crianças com idades entre os três anos de idade sem obrigatoriedade. A garantia desse ensino é nos jardins de infância ou em creches privadas. E enquanto o setor informal se verifica mais pela o ensino direcionado na sua maioria os idosos, sem um compromisso com as instituições formais responsáveis pelo tal e garantido pela lei.

Os autores mostram que O Ensino básico possui a duração seis anos e destina-se a faixa etário dos sete aos doze anos, esse nível é obrigatória frequência sem custo financeiro. O nível possui a repartição em ensino básico elementar, 1^a à 4^a classes, e ensino básico complementar, de 5^a e 6^a classes. O ensino elementar é ministrado por um professor único auxiliando em áreas como educação artística e educação física. o ensino complementar é ministrado por diferentes professores em cada área de conhecimento.

Ainda destacam que ensino secundário concentra a duração de cinco anos e despõe-se, a faixa etário dos 13 aos 17 anos, com frequência não obrigatória. Esse ciclo é dividido em ensino secundário geral, de 7^a à 9^a classes, e ensino secundário complementar, de 10^a e 12^a classes. É assegurado em liceus, em regime de professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

O Ensino superior é do nível académicos e/ou de diplomas profissionais onde é feita Universidades, Faculdades universitárias e Escolas Superiores. A formação de inserção profissional, a que têm acesso os que terminaram pelo menos o ensino básico, é assegurada por cursos com a duração de 6 meses a um ano e destina-se a promover a inserção rápida no mercado de emprego. Ao ensino técnico e profissional, cujos cursos duram pelo menos 3 anos, pode aceder quem terminou o ensino secundário geral. Este tipo de formação é assegurado em centros de formação profissional ou em escolas especializadas, como é o caso do ensino médio para

formação de professores e de enfermeiros, por exemplo. Como ficou dito, existem também cursos que conferem diploma profissional ao nível do ensino superior. (CAMPOS E FURTADO 2009, p.37-9)

Ainda para contextualizar o ensino de língua portuguesa, procuramos abordar a questão do multilinguismo que o país se insere, a que deve merecer observação e atenção no ato de ensino aprendizagem por parte dos integrantes que são professores e alunos. Pois é um dos fatores, conforme Baldé (2013), que apresenta como contribuinte ao fracasso escolar.

Verifica-se que a sociedade guineense é repleta com o contexto linguístico diversificado, formada pelas línguas africanas com nomenclatura como, línguas étnicas, pertencentes aos grupos étnicos existentes no país, além disso, existe crioulo guineense a que se coloca como da união nacional e, ainda pela língua oficial Português (SAMBU, 2017, p.6). dentro desse âmbito, percebe-se o convívio das línguas numa forma significativa constituindo um meio cultural plurilíngue, esse meio tem a sua controversa no âmbito de ensino aprendizagem no ambiente escolar. Pois a língua do ensino é a que foi oficializada.

Conforme Balde (2013),

(...)a pluralidade linguística continua a ser fator de complexidade contribuindo para altas taxas de reprovação e abandono escolar”. nessa conjuntura a criança se depara com situação de se relacionar com três línguas, tendo em conta o vínculo “casa-sociedade-escola. (BALDE 2013, p.30)

Nesse contexto de escolarização, observa-se, de acordo com o autor, a diferença entre a língua do ensino e a língua do convívio familiar e social das crianças. A língua portuguesa é o idioma de ensino, menos falada no convívio familiar e relação social das crianças, a que não faz parte da aquisição das crianças nos seus primeiros anos. Desse modo, a assimilação do conhecimento pela criança nos seus primeiros anos do ensino pré-escolar apresenta várias dificuldades e falta de interesse para aprendizagem, pois a língua se cria uma barreira na aquisição de novos conhecimentos, os vocabulários que ela se depara são estranhos e não a permite ampliar os seus conhecimentos do mundo

Sambu (2017) acrescenta que a língua portuguesa, na Guiné-Bissau, se configura numa situação paradoxal, onde exerce o privilegio da escrita, mas quase não é falada, devido à forte presença e extensão do crioulo guineense, língua de relação e comunicação oral de grande parte da população guineense, evidenciando uma grande fragilidade comunicativa relativamente ao

uso oral da do português. Pois a língua crioula, é aquela que agrega mais os numeros de falantes no solo guineense.

Observando esse contexto de ensino-aprendizagem no país se percebe a heterogeneidade social dentro das escolas, por isso, a contextualização é de suma importância para esses trabalhos, justamente para poder entender a questão dos livros didáticas que se circulam nesse parâmetro escolar que é constituída pela diversidade cultural e linguística no território. Porque o livro didático em todo preâmbulo da escolarização é o instrumento fundamental para a orientação e assimilação do conhecimento entre o professor e aluno. Desta feita, nos interessa debruçar sobre o material didático e a sua utilização no âmbito de ensino de língua portuguesa que se constitui como segunda língua pela maioria dos alunos nas escolas guineenses.

1.3 O uso do material didático/livro didático

Como em qualquer país e o contexto de ensino aprendizagem, o material didático torna-se imprescindível para o encaixe no aprendizado, por ser auxiliador no processo de capacitação e assimilação do conhecimento. Razão pela qual, faz necessário o sistema educativo adote o método do uso do material/livro didático como um viés para o apoio no ensino.

Como o português é língua oficial do país e de ensino, todos os documentos e materiais escolares são escritas nessa língua, de modo que os livros didáticos adotados em todas as escolas do estado guineense procedem com prescrição e orientação pedagógica escritos em português. Os livros didáticos do país são nacionais com utilização geral em todas as instituições escolares, tanto nas escolas públicas assim como nas privadas. Apesar da sua grande importância, o material acaba apagando a questão do multilinguíssimo quando é escrito somente em língua portuguesa, isso dificulta o trabalho dos professores que precisam fazer as adaptações para que os alunos compreendam, trabalhando em dois ou três idiomas.

No ensino básico, cada nível de escolaridade possui o seu conjunto de livros didáticos, por exemplo, no primeiro ano, tem o livro didático intitulado “**Periquito**” que possui o conjunto formado por três livros de aluno para ensino de leitura e escrita (Periquito Alfa, Periquito Beta e Caderno de Caligrafia 1) e por livro de matemática (Conta Comigo). para resumir, tanto segunda assim como outros níveis de ensino básico se agregam com os seus conjuntos. Mas nesse trabalho, nos interessa analisar o livro didático de quinto ano de segundo ciclo do ensino básico intitulado “comunicar... em português”.

Sobre a preparação/construção do livro didático, achamos interessante partir conforme sob a visão Ferreira (2012, apud CÀ, 2017), que apresenta estudo relacionado à elaboração de material didático do ensino da língua portuguesa para falantes que têm outras línguas, enfatizando que esse material deve obedecer e levar em consideração o perfil linguístico, social e político do sujeito que o empregará. E afirma que para construir o material didático, deve haver um espaço de preparação, através de oficinas com professores que irão trabalhar na área e com o material. Mesmo com transformações ocorridas através do contato com português, deve-se preocupar em construir um processo de ensino que garanta respeito, valorização da cultura e dos saberes tradicionais. Desse modo, se o contexto linguístico do povo é bilíngue, então o ensino tem que ser também bilíngue. A política é conservar as línguas maternas sem desconsiderar a importância da língua portuguesa.

No entanto, esse ponto de vista de preparação/construção do material didático e capacitação dos professores antes de produzi-lo ao seu uso, não se verifica no país, visto que, o instrumento didático é feito em Portugal e trazido para o estado.

Portanto, pode se afirmar que os professores e alunos eram e são excluídos nesse processo de construção do instrumento, o qual está/estará nos seus dia-a-dia na construção do saber. Além disso, percebe-se que a opção de escolha e de avaliação do material didático por parte dos integrantes do processo de ensino aprendizagem não é verificado, uma vez que, o objeto é nacional pronto para o seu uso nas instituições de ensino. Sob essa visão, entende-se que encaixamos no ponto de vista de Peixoto (2007) que nos acentua que:

Essa postura de excluir o professor do processo de avaliação do livro didático revela-nos a representação que se tem do professor da formação básica como um sujeito que não tem nada a dizer, por ter uma formação equivocada e ineficiente. O material, então, serviria para minimizar os problemas de formação linguística do professor de língua portuguesa e aproximar o ensino das mudanças teóricas ocorridas no panorama nacional; cabendo ao professor consumir o produto pronto e acabado, produto aplicado de forma inquestionável em sala de aula. (PEIXOTO, 2007, p.57)

Dentro desta citação, é percebido que, conforme a autora, o livro didático torna-se um bem a ser ingerido por professores e alunos e que acentua representação no trabalho do professor de língua portuguesa e sobre a função do aluno. Os ambos são apenas usuário, e não como analistas que escolhem o livro baseado em suas opções teóricas. Também em relação ao aluno, raramente encontramos, nos livros didáticos, explicações sobre as razões das atividades que lhe são propostas. O aluno, assim como o professor, deve acatar as informações que são propostas pelo autor e ser guiado em todas as suas intervenções. (PEIXOTO 2007, p.60)

Nesse enquadre, percebe-se que, entre os diversos materiais didáticos, o livro didático tem assumido um papel de supremacia no processo de ensino-aprendizagem em diversos contextos. Assim, os livros utilizados nas escolas guineenses se constituem, muitas vezes, o único instrumento pedagógico a ser utilizado em salas de aulas, (SAMBÚ, 2017, p.23)

Além disso, outra problemática que se verifica no âmbito de uso do livro didático no ensino de língua portuguesa é de que, conforme Sambu (2017), maiorias dos professores não se encontram aptos para execução dessas necessidades, e os leva a possuir o livro didático como o principal ou até único instrumento a auxiliar as atividades letivas. Diante desse cenário, acrescenta-se, de acordo com a autora que, a necessidade de formação de professores reflete-se também na forma de utilização dos materiais didáticos e muito mais no que diz respeito à elaboração/produção dos mesmos. Diante deste postulado que se verifica que maioria dos professores se encontram com enormes dificuldades no que diz respeito ao planejamento das suas aulas e conseqüentemente na execução das mesmas e no uso do livro didático da maneira a propiciar aprendizagem das crianças e alcançar as metas desejadas, colocando-os ao uso dos métodos pedagógicos ineficaz da memorização, (SAMBÚ, 2017, p.23).

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO?

No que tangem ao livro didático, fundamenta-se com Pavão (2006), que aborda o seu conceito e a sua perspectiva sobre ensino aprendizagem nas escolas. Ademais, o autor apresenta o livro didático como um instrumento que assegura o conhecimento e o viés para o ensino aprendizagem, com isso serve como elemento para orientação das atividades de produção e reprodução de conhecimento. Além disso, ele serve como mecanismo de expressão de valores “ideológicos e culturais”. Todavia, o autor afirma que não podemos ficar limitados no objeto como um único meio para construção do saber. E, acrescenta que, é preciso levar em consideração as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel na formação integral do aluno seja mais efetivo.

É indispensável e inquestionável o uso do material didático nas aulas de língua portuguesa para os falantes das outras línguas como no caso de Guiné-Bissau, todavia é relevante que este leve em conta vários fatores, como as características dos alunos e a boa apresentação dos conteúdos programáticos. É de mesma maneira importante o uso/ensino dos gêneros discursivos nas aulas no ensino de português como segunda língua, dado que, os gêneros precisam ser objeto de estudo de uma língua, (UETI 2012, p.13 apud CÀ, 2017, p.30)

Verifica-se que o material didático é um instrumento básico para o ensino de línguas, visto que, não serve somente como um recurso de aquisição de conhecimento, método e hábito de trabalho e estudo, todavia auxilia a conceder uma formação aos cidadãos que respeitam a construção do conhecimento fundamentado na conservação de valores culturais e cívicos, sem discriminação étnica, religiosa e social. A respeito disso, é relevante que os instrumentos didáticos de língua portuguesa como segunda língua, ou como língua estrangeira, sirvam como objeto de análise e avaliação, de maneira a garantir o desenvolvimento da competência da oralidade, da escrita, da leitura e do conhecimento explícito da língua. (TEIXEIRA 2012, p.55-56 apud CÂ, 2017, p.30)

3 CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAL E O GÊNERO NA ESCOLA: UMA BREVE EXPOSIÇÃO

Como foi apresenta a cima, o trabalho procura abordar questão de ensino da língua portuguesa por meios de gêneros textuais com base em análise das atividades do livro didático nacional de quinto ano, acima apresentado, de Guiné-Bissau. Com isso, busca entender o conceito de gêneros textuais e seus ensinamentos nas escolas. Por tanto, baseia-se com Schneuwly e Dolz (2004) sobre a “concepção de gênero textual” e “o gênero na escola”, observando o “desaparecimento da comunicação, escola como lugar de comunicação, negação da escola como lugar específico de comunicação”. Ademais, se interessa compreender o conceito do livro didático e a sua utilidade no contexto de ensino aprendizagem levando em consideração o contexto social. Por esse motivo, embasa-se com Pavão (2006) que aborda o conceito de livro didático e a sua perspectiva sobre ensino aprendizagem nas escolas. Diante disso, pretende entender a ação do professor no que diz respeito ao ensino com os gêneros textuais. Para tanto, embasa-se com Cicurel (2020), com o conceito de “o agir professoral e pratica de sala de aula”, por entender que a investigação procurará trazer à tona essa pratica profissional.

Com base na ideologia alemã, Schneuwly (2004, p.20), apresenta o gênero como um “instrumento”, no qual “o apoderamento é com o desenvolvimento das capacidades individuais equivalente aos instrumentos materiais de produção”.

Diante disso, segundo os autores, as táticas de ensino propõem a busca de mediação no seio escolar que proporcionem a transformação e a ascensão dos alunos para adquirir de forma melhor os gêneros e das maneiras de comunicação que lhes cabe. Dessa forma, é dar aos alunos os instrumentos adequados para poder evoluir. (SCHNEUWLY, & DOLZ, 2004, p.20)

Com isso, os gêneros textuais, de modo geral, são formas que servem como modelos para aprendizagem, na qual a prática interacional de linguagem se concretiza. Conforme destaca:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. [...] os gêneros textuais, ser caráter genérico, são um termo de referência intermediário para aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY, & DOLZ, 2004 p.64-5).

Levando a questão do gênero na escola, os autores mostram “a particularidade da situação escolar” na qual existe a realidade heterogênea, onde o gênero não se configura, especificamente, como instrumento de comunicação, mas também como elemento (instrumento) de instrução que os alunos se apropriam ao longo das suas trajetórias. (SCHNEUWLY, & DOLZ, 2004 p.65)

Inserindo a escola como lugar de comunicação, oportuniza aos alunos a prática concreta da realização da escrita e recepção dos textos, e em ação de sala de aula, os gêneros não são desenvolvidos em relação ao outro fora do contexto escolar para servir como meio de inspiração, como podemos ler:

“A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasião de produção/ recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesma necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões se multiplicam: na classe, entre os alunos; entre as classes numa mesma escola. Isto produz forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam”.

“[...] na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores a escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora que automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática da linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios da situação e das interações com os outros”. (SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim, 2004, p.66-7).

Nesse contexto, toma-se o gênero como objeto da reflexão sob a realidade social e cultural em que os alunos se inserem com base na leitura, acima disso, desenvolver a habilidade de redigir qualquer texto bem estruturado. Para tanto, observa-se a importância do docente que faz tornar possível a articulação entre o instrumento pedagógico e a necessidade dos alunos em questão de aprendizagem. Portanto, nos leva a procurar entender a prática docente perante o meio escolar que as vezes formado pela heterogeneidade social.

4. NOÇÃO DO AGIR PROFESSORAL

No que tange a prática docente, procuramos abordar o seu conceito conforme Cicurel (2020), que deu por nomenclatura, essa ação, como “o agir professoral”. A autora afirma que, o agir professoral “é formado pelos discursos de ensino, mas não somente, pois é também motivado por aquilo que o subentende”, (CICUREL, 2020, p. 120). Diante disso, argumenta-se de que são todas as ações planejadas ou não, que um professor aplica para ensinar e falar de um conhecimento a um determinado grupo num certo contexto. Como pode se ler nas palavras da autora:

Como definir o agir professoral? Antes de tudo, devemos assinalar que ele não se realiza da mesma maneira, segundo as culturas educativas, o meio, a personalidade ou a formação do professor, as instituições ou públicos, mas comporta um conjunto das propriedades que se pode tentar extrair: trata-se do conjunto de ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, que um professor utiliza para transmitir e comunicar saberes ou um poder-saber a um dado público em um dado contexto. Quando se fala em agir, destaca-se o fato de que para cumprir sua profissão de professor, o professor executa uma série de ações em geral coordenadas e, as vezes, simultâneas, subordinadas a um objetiva global, com uma certa intencionalidade. (CICUREL, Francine, 2020 p. 122)

Por tanto, acha-se que é interessante compreender a prática docente no contexto de ensino aprendizagem de língua portuguesa no país, porque entendemos que as ações dos professores, por ser mais prático e produtiva, são orientadas, muitas das vezes, através dos livros didáticos adotados pelas escolas ou pelo estado, como no caso da Guiné-Bissau que possui livros didáticos nacionais para o ensino básico.

Essa prática docente é sempre mediada pelos livros didáticos, que tanto no Brasil, como em Guiné-Bissau, são os principais materiais utilizados por alunos e professores. Esse material interfere diretamente no agir do professor, pois o organiza, seleciona os textos e os conteúdos, sobrando pouco espaço para o professor verdadeiramente agir em sua aula, apesar que, como afirma Cicurel (2020, p.149), cada professor tiver suas formas de fazer, suas maneiras de agir, de acordo com o seu estilo. Mostrando que o estilo se compreende conjuntos de traços que representam as formas de fazer do professor

Acreditamos que nenhum material didático é completo e nem deve sê-lo, mas deve trazer atividades com base em concepções teóricas engajadas na formação crítica dos alunos e não em um trabalho mecanicista e descontextualizado.

Na próxima seção, explicitamos a metodologia do trabalho.

5. METODOLOGIA

A abordagem baseia-se no Método indutivo por ser um método científico que proporciona o viés técnico a obtenção dos dados numa pesquisa social com base na observação do fenômeno social cuja causa que pretende investigar. Por essa razão, o Gil (2008) nos afirma que:

Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer.

Serviu para que os estudiosos da sociedade " abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico. Graças a seus influxos é que foram definidas técnicas de coleta de dados e elaborados instrumentos capazes de mensurar os fenômenos sociais. (GIL, Antônio Carlo, 2008, p.10.)

Nessa ótica, percebe que o presente trabalho se insere nesse método de abordagem por ter caráter investigativa através da análise das atividades propostas pelo livro didático nacional, “Comunicar... em português 5” de quinto ano, com objetivo de observar as concepções de gênero textuais e o tratamento dado aos textos em atividades de leitura e produção de texto. Isso possibilita um olhar mais voltado para a questão do ensino do gênero para a ampliação das competências comunicativas dos alunos.

5.1 Tipo de pesquisa

Pesquisa é documental, em que, segundo Gil (2008), “tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Concebendo dessa modalidade os registros que são os documentos elaborados por agências governamentais e também não governamentais (agencias privadas)”. Esses são como “livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta”. Pois entende-se, conforme o autor, que:

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos, (GIL, Antônio Carlo, 2008, p.147)

5.2 Delimitação do universo e amostra

O trabalho limita-se a analisar, especificamente, as atividades? do livro nacional da Guiné Bissau de quinto ano que tem por nomenclatura “comunicar... em português 5. Esse se

divide em dois blocos, o de leitura (comunicar ... em português 5, livro de leitura) e o de atividade (comunicar em português 5: caderno de atividades).

5.3 Procedimento de coleta e de análise de dados

Será analisada atividades do livro didático “Comunicar... em português 5” de quinto ano, o que se divide em dois blocos, o de leitura (comunicar ... em português 5, livro de leitura) e o de atividade (comunicar em português: caderno de atividades). As atividades analisadas se constam no segundo bloco, pois, este livro é o livro de exercício que contem atividades do livro de leitura de mesmo nível. Porém, sem esquecer de que verificamos o livro de leitura, em comparação das suas compatibilidades, analisando as noções de gênero textual, que subjaz as atividades de leitura e produção de texto, bem como a forma como o gênero é percebido pelo autor do livro didático.

6. A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO COMUNICAR... EM PORTUGUÊS⁵

Conforme foi apresentado acima, o nosso propósito geral é analisar a perspectiva dos gêneros textuais empregados nos textos em atividades de leitura e produção de texto expressas em livro didático, “Comunicar... em Português 5” de quinto ano, utilizado em escolas de Guiné-Bissau, visto que os objetivos da perspectiva do ensino por meio dos gêneros textuais é a ampliar as competências comunicativas dos alunos. Nesse preâmbulo, nos interessa apresentar, de maneira geral, a forma estrutural e composicional do livro em questão de análise.

O livro “comunicar... em português 5” de quinto ano, de leitura contem 47 capítulos de leituras, e alguns destes contém as observações que se aparece com palavra “repare ou sabias que”. E os exercícios não estão no mesmo livro, mas se formam um bloco de um livro em correspondência ao de leitura. Esse livro de exercícios se denomine “comunicar... em português – 5, caderno de atividades. Vale ressaltar que o livro possui maior parte dos desenhos preto e branco.

Maiorias dos textos são criados e adaptados pelos autores e outros retirados em diferentes fontes de acesso muito restritos de outros autores. Por tanto, esses gêneros criados são gêneros escolar, pois têm os seus usos específicos ao fim de ensino aprendizagem. É dessa perspectiva que SCHNEWLY & DOLZ (2004), distinguem a particularidade da situação

escolar, na qual existe um desdobramento que se opera, de modo que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem.

No livro podemos perceber aparecimento de gêneros escritos como contos e poemas, e também os gêneros orais como conversa entre os amigos, conversa telefônica, notícia e entrevista. Esses gêneros são da natureza social que se circulam em diferentes ambientes comunicativa, onde, possivelmente, alguns aparecem no convívio da maioria dos alunos, como poemas, notícia, conversa entre os amigos e conversa telefônica. Mas tudo depende de como foram propositados para o ensino, uma vez que os objetivos de leitura e escrita de um gênero fora da escola são totalmente diferentes dentro da escola, em que há um deslocamento do gênero a ser aprendido e apropriado pelo aluno. Além disso, o fato desses gêneros aparentarem ser adequado, por ter a relação com a questão social, não garante que os gêneros que ali são colocados estão em conformidade com a realidade social dos alunos. Porque a sociedade humana é heterogênea, notícias que circulam em Brasil tende ser diferente com a de Guiné, mas não deixa de ser gênero notícia.

É justamente que nós podemos nos inserir na perspectiva bakhtiniana citado por Schnewly & Dolz (2004), que:

considera que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura". (SCHNEWLY & DOLZ, 2004, p.44)

Por essa razão, partimos, segundo os autores, que o ensino-aprendizagem tende a privilegiar o foco as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que considere a especificidade do lugar social onde as aprendizagens se desenvolvem: a escola.

Como no nosso intuito específico é de investigar a noção de gênero textual que é assumida por autores do livro didático, "Comunicar... em português 5" de quinto ano, adotado em escolas públicas de Guiné-Bissau, buscamos a obter a resposta por meio de análise dos gêneros e atividade solicitadas por autores do livro em questão.

Para isso, partimos de que, segundo SCHNEWLY & DOLZ (2004), toda inserção de um gênero na escola é o fruto de uma escolha didática que norteia a objetivos necessários de aprendizagem, que são de dois tipos: primeiro, configura-se de aprender a dominar o gênero, na perspectiva de conhecê-lo melhor, de forma que proporciona o aluno a compreendê-lo, para

melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de criar a capacidades que vai além do gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Segue se um conto adaptado de Luísa Ducla Soare que se encontra no livro em pagina 34. Intitulado Trabalho Ignorado e com a sua atividade proposta por autores do livro

TRABALHO IGNORADO

Meu pai dantes era oleiro. Fazia potes, alguidares e tigelas

Deixava-me amassar o barro e fazer as pintinhas encarnada azuis, amarelas que enfeitam os objectos. Vinham senhores de fora dos nossos trabalhos. Mas comprar... compravam só os turistas. Lá na le querem o que é moderno, de plástico.

Agora o meu pai trabalha numa fábrica de pregos e parafusos chaminés enormes e fornos onde o ferro é derretido.

Gostava de ver o meu pai a trabalhar, mas o fiscal só deixa os operários.

Ninguém vem de fora para o admirar. Ninguém repara nos pregos os parafusos que ele faz. Mas eu sei que todas as máquinas têm parafusos e quando vejo um carro, um navio, um tractor, uma televisão, uma máquina de costura, sei que vai ali, escondido, um pouco do trabalho do meu pai. E que todos precisam dele.

Luísa Ducla Soares (adaptado)

Vejamos as atividades em correspondência ao gênero em questão contidas no livro de atividades, de modo que vai proporcionar um olhar dobre a visão dos autores sobre o objeto de ensino.

Figura 1:

LER OUVIR ESCREVER FALAR

1. Depois de leres o texto "Trabalho ignorado" na página 34 do teu livro, completa o seguinte texto.

A autora do texto, _____, era filha de um _____ que fazia _____, e _____. O seu pai deixava-a _____ e enfeitar os objectos com pintinhas _____ e _____. Depois os objectos eram vendidos aos _____. Agora o pai da autora já não é _____, trabalha numa _____ onde faz _____ e _____. Ninguém repara no que _____ faz mas a filha sabe que todas as _____ têm parafusos e quando vê um _____, uma _____ ou um _____ sabe que está lá um pouco do _____ do seu pai.

2. Completa este quadro utilizando o verbo SER no pretérito imperfeito.

Pessoa	Forma verbal	Pessoa	Forma verbal
Nós		tu	
	eras	vocês	
Eu		o pai e a filha	
A Luísa			éramos

CS Digitalizado com CamScanner

Retirado do livro comunicar em português caderno de exercícios, pág. 43.

Se a entrada do gênero na escola tem o propósito de levar o aluno a conhecê-lo, aprendê-lo e compreendê-lo, não parece ser o objetivo da leitura na atividade proposta pelos autores do livro, que é um instrumento utilizado em todas escolas nacionais. Em primeiro lugar, podemos perceber que o intuito da leitura e atividade reside na questão gramatical e não a perspectiva do gênero como objeto de ensino. As questões dos exercícios exigem apenas uma habilidade de localizar no texto a informação, não havendo compromisso com a significação do texto, sendo a primeira dimensão do conteúdo temático não contemplada pela atividade. O gênero em suas especificidades também não é levado em consideração, não havendo entradas no texto que permitam a problematização de suas configurações linguísticas e muito menos de seus propósitos comunicativos e do contexto de produção.

No livro, o texto para leitura, em questão, é apresentado junto do seu autor que é Luísa Ducla Soares, mas, nas atividades a autora é tida como personagem, o que faz perceber que os autores do livro didático não tinham habilidade de distinguir o autor do texto com o personagem

da história. Pois, no conto, é o pai do personagem que era o oleiro que trabalha com o barro e não o pai do autor, havendo uma confusão entre autor empírico e narrador ficcional do texto. Além disso, verifica-se que as atividades são reprodutivas, mecanicistas sem nenhuma base reflexiva.

Nós não queremos desqualificar o livro ou desmerecer os autores, pois não é da nossa intenção, mas estamos a apresentar os elementos essenciais que deveriam ser levados em conta, e que foram esquecidas ou por falta da visão ampla sobre a perspectiva que estamos a investigar, para nortear o ensino aprendizagem.

É interessante, ainda, ressaltar que o contexto social é primordial no que diz respeito ao ensino/aprendizagem, o que parece que os autores desconhecem, pois no capítulo “onde vivo” foi apresentado dois belíssimas poemas de Humberto da Sylva – África e de Helder Proença “**Assim respira minha Pátria**”, porém não foram apresentados no livro de atividade para serem analisados. De modo que nos faz entender que esses poemas não foram colocados sob perspectiva de objeto de ensino, mas podemos dizer que serve como acessório para os alunos.

Evidentemente, consideramos que não existe nenhum material didático completo, sendo o professor, através de seu agir e de seu repertório, o responsável pela organização do contexto de ensino, agindo como mediador nas aulas de língua portuguesa, mas compreendemos a importância do livro didático, na medida em que, na maioria das vezes, é o único material de apoio e de leitura para os alunos, evidenciando um roteiro para aula. Nesse sentido, deveria conter um plano mais organizado e baseado em concepções de língua e de texto mais engajados com a formação crítica dos alunos.

Os poemas em questão se encaixam exatamente no contexto que o capítulo se trata, mas foram ignorados. O capítulo apresenta a África de modo geral e a Guiné-Bissau, sob o ponto de vista da situação geográfica e em particularidade, o local onde se encontra o país. Os poemas se encontram na página 11 e 12. Apresento em seguida o segundo poema sobre o país, o de Helder Proença “**Assim respira minha Pátria**”,

Assim respira minha Pátria

Nas verdes e eternas
planícies da minha Pátria

entre riachos serpenteantes
entre colinas, florestas e tambores
da minha geografia tropical
há um povo que se ergue
a escala do sol e das manhãs serenas
(...)
A minha Pátria
tem o esplendor matutino dos lagos
a frescura serpenteante dos rios.
e a bravura indómita* dos nossos mares

Hélder Proença - Antologia Poética da Guiné-Bissau (exce

Verifica-se que o poema apresentado tem o enquadramento do contexto social dos alunos e é um gênero que os alunos precisam conhecer, compreender a sua funcionalidade e para depois produzir. Não é do nosso interesse fazer análise profunda sobre o poema, porém achamos que é interessante apresentar o seu enquadramento no que diz respeito a questão social do país.

Quando lemos o poema percebemos a demarcação territorial e o que nele existe, pois o país se situa na costa ocidental da África, rodeado pelas ilhas, rios da água doce e mares. Além disso, o estado é plano sem montanhas. Verifica-se que os lagos, florestas, tambores mares, rios são patrimônio nacional que os alunos precisam saber e conhecer. Além disso, é relevante apresentar o gênero, a sua estrutura composicional e a sua característica e depois trazer atividade a volta do gênero.

Continuando nessa análise, trouxemos o texto retirado no mesmo livro em análise, pois o texto simula um gênero oral – conversa espontânea. Ali, verifica-se o diálogo entre duas pessoas que se encontraram pela primeira vez, menina e menino. O jovem é da Guiné-Bissau e a menina é de Portugal.

Figura 2:

QUEM SOU EU?

Eu chamo-me Mamadu Djaló.
Nasci em Buba.
Moro em Mansoa - Guiné-Bissau.
Tenho 12 anos.
Ando na Escola "Indira Gandhi" de Mansoa, no 5º ano.
Tenho cabelos pretos, curtos e encarapinhados.
Tenho olhos castanhos.
Sou alto e magro.

Eu chamo-me Joana Pires.
Nasci na Moita.
Moro em Setúbal - Portugal.
Tenho 11 anos.
Ando na Escola Preparatória Luísa Todi, no 5º ano.
Tenho cabelos louros, compridos e lisos.
Tenho olhos azuis.
Sou baixa e magra.

Nós somos bons amigos.



Esse texto de apresentação das duas pessoas que acabaram por se conhecer, como dissemos abocado acima, simula os gêneros orais – diálogo entre pessoas e tem a sua característica particular, apesar de ser escrito, mas, quando você o lê, mesmo não tendo as imagens da representação, se entende que é a conversa de duas pessoas que estão se conhecendo. O texto foi criado para essa situação de aprendizagem, é um texto meramente escolar, servindo

para mostrar aos alunos como acontece uma situação informal de apresentação de duas pessoas. No entanto, como foi um texto criado para esse fim, é totalmente descontextualizado e não apresentando as configurações linguísticas próprias de um gênero oral, já que é apenas uma simulação desse tipo de texto.

Inserir-se na perspectiva de Marcuschi (2008) que afirma que os gêneros não são entidades formais, mas sim elementos comunicativos em que se verifica mais os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo. Sendo assim, a característica particular de um gênero se origina de suas personalidades funcionais e composição retórica, sendo essas características desconsideradas na atividade. Dessa natureza, percebe-se que os autores do livro didático possuem pouco conhecimento sobre gênero textual e a sua perspectiva para o ensino.

Dessa natureza, percebe-se que o gênero apresentado possui a sua especificidade que se difere com os demais, como: uma entrevista de emprego, relato de um jogo ou debate. E, é de afirmar que, ele é criado, especificamente, pela questão escolar, desprovido das suas características composicional da conversa informal, ou seja, das marcas linguísticas da fala oral. Entretanto, vale ressaltar que esse gênero poderia ser extraído dum contexto real da comunicação e ser colocado e apresentado pelos alunos, observando a sua composição que lhe caracteriza, marcando a sua diferenciação com os outros. Pois, é um gênero que circula diariamente em diferentes contextos comunicativos, tanto informal ou formal. No entanto, podemos dizer que o gênero em questão se faz necessariamente ser ensinado. Todavia, dependerá do propósito dos autores para o seu ensino, de modo que será notório nas atividades propostas pelos autores do livro didático. Por essa razão, nos interessa analisar as suas atividades colocadas para compreender os objetivos pretendidos pelos autores e sem esquecer das suas adequações sob a realidade social. Segue-se as atividades sugeridas

Figura 3:

LER OUVIR ESCREVER FALAR

1. Lê o texto "Quem sou eu?" na página 17 do teu livro e completa, como no exemplo:

Pergunta	Resposta
<i>Como te chamas?</i>	<i>Eu chamo-me Mamadu.</i>
E ela, se ? chama-se
..... ?	Ele António.
Como se chamam vocês?	Nós Binta e Teresa.
Tu, como te chamas? Joana.

2. Completa, seguindo o exemplo:

Olhos castanhos	<i>Ela não tem olhos castanhos, tem olhos azuis.</i>
Cabelos encarapinhados	<i>Ele</i> _____ _____
Cabelos curtos	<i>Nós</i> _____ _____
Olhos azuis	<i>Tu</i> _____ _____
Cabelos lisos	<i>Eles</i> _____ _____
Cabelos louros	<i>Eu</i> _____ _____

3. Marca com X a resposta certa.

O/A professor (a) é		Ele/Ela tem entre	Ele/Ela nasceu
Senegalês /Senegalesa		25 anos e 30 anos	Em Cabo Verde
Português/ Portuguesa		30 anos e 40 anos	Na Guiné
Guineense		40 anos e 50 anos	No Senegal

Ele/Ela mora em	Ele/Ela é	Ele/Ela tem
Mansoa	Alto / a	De 1 a 4 filhos
Bissau	Magro / a	De 5 a 7 filhos
Bolama	Baixo / a	De 7 a 10 filhos
Em outro sítio	Gordo / a	Mais de 10 filhos

4. Completa as frases, seguindo o exemplo.

Pergunta	Resposta
<i>Quantos anos tem o Mamadu?</i>	<i>Mamadu tem doze anos</i>
Quantos anos a Joana?	Ela tem (10) anos
Quantos anos tens tu?	Eu anos

16

CS Digitalizado com CamScanner

Retirado do livro comunicar em português caderno de exercícios, pág. 16.

Figura: 5

5. Agora responde:

- O João mora numa casa grande. E tu?

- O Mamadu mora na rua das Mangueiras. E onde moras tu?

- Ele mora perto do mercado. E tu?

- A Teresa mora num 2º andar. E tu? _____

6. Completa este diálogo.

- Olá! Como te chamas?

- *Chamo-me Bista. E tu, como te chamas?*

- _____

- Eu tenho 11 anos. E tu?

- _____

- Onde moras?

- _____

- Moras com quem?

- _____

- Gostas da tua casa?

- _____

- É perto da escola?

- _____

- Gostei de te conhecer. Adeus.

Conforme a verificação das atividades propostas pelos autores, entende-se que essas se direcionam mais para os fins gramaticais, ou seja, objetiva-se mais pela questão de análise gramatical e todas elas são mecanicistas, ou seja, são questões de localização explícitas no texto.

Nessa ótica, percebe-se que o intuito não é conhecer e aprender a dominar o gênero, que no caso da nossa atividade simula uma conversa informal de apresentação, de maneira que corresponde como propósito de qualquer ensino de língua. O texto, como acabamos de dizer acima, é uma versão criada pelos autores de uma conversa entre duas pessoas, transcrita em modalidade escrita da língua. Essa prática bastante comum nos livros didáticos que ensinam língua estrangeiras desconsideram os diálogos reais, desconsideram o modo como efetivamente as pessoas interagem quando criam seus textos. A atividade deveria ser baseada, por exemplo, em uma transcrição real de um diálogo entre duas pessoas em interação real, assim o aluno teria acesso a essa modalidade da língua, com suas características composicionais preservadas.

De acordo com Bronckar (1999: 103, apud MARCUSCHI 2008, p.154), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E era necessário que esse gênero tivesse atividades que voltassem mais pela visão do ensino desejado, que é de aprender a utilizar o “mega-instrumento” (o gênero). Pois, Miller (1984, apud MARCUSCHI 2008, p.154) nos acrescenta, ainda, que os gêneros são formas verbais da prática social estabilizadas e presentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. Dessa forma, os gêneros se figuram como propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas

Por ser atividades mecanicista de reprodução e colagem, não se comprometem a reflexão sob a perspectiva da realidade social do país e o propósito do gênero para a situação comunicativa e discursiva da linguagem. No entanto, quando observamos a afirmação de SCHNEWLY & DOLZ (2004), que se dirige com hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas unidades dos aprendizes, se percebe que o propósito dos autores do livro didático está fugindo da afirmação colocada.

Podemos constatar isso na análise qualitativa contida nos exercícios sugeridos da página 71 a 73 do caderno de atividades, partindo com base no texto de entrevista que se encontra na página 60 do livro da leitura. A entrevista realizado com um jogador de nacionalidade moçambicana, que teve a sua carreira de futebol em Portugal. Veja as atividades:

Figura: 6

LER OUVIR ESCREVER FALAR

1. Depois de leres a entrevista a Chiquinho Conde na página 60 do teu livro assinala com **X** as respostas Verdadeiras (V) e Falsas (F).

	V	F
Chiquinho Conde tem 30 anos		
Ele iniciou a carreira desportiva na Beira		
Chiquinho Conde é português		
A primeira modalidade que praticou foi atletismo		
Chiquinho Conde iniciou a sua carreira desportiva em 1970		
Em Portugal, Chiquinho Conde jogou em 4 clubes		
Na opinião de Chiquinho Conde, as crianças em África não precisam de um campo para jogar		
Chiquinho Conde começou a jogar com bolas de trapos		
Ele marcou os golos mais importantes em Moçambique		
Ele acha que se pode fazer futurologia em futebol		
Ele pensa voltar um dia a Moçambique		

2. Imagina que vais encontrar-te com Chiquinho Conde. Pensa nas perguntas que gostarias de lhe fazer.
3. Certamente que já viste um jogo de futebol. Imagina que tens de fazer um comentário para a rádio. Escreve um pequeno texto como se fosses um jornalista desportivo.

VAMOS LEMBRAR

1. Sublinha, com um traço, os nomes colectivos que aparecem no texto seguinte:

Os macacos gostam de andar em grupo e os peixes em cardume. As pessoas, às vezes, andam sozinhas, mas também formam uma multidão, no mercado.

2. Apresenta dois sinónimos para cada uma das palavras sublinhadas:

- Ela é bonita. _____

- Ele é esperto. _____

3. "O João é esperto". Escreve esta frase mudando o adjectivo para o grau comparativo:

de superioridade: _____

de inferioridade: _____

de igualdade: _____

4. Completa as seguintes frases, utilizando pronomes pessoais.

A gazela é um animal veloz. Eu gostava de correr como _____.
 hiena tem dificuldade em agarrá-_____ em corrida, porque _____ foge-_____
 facilmente.

5. Completa a conjugação dos verbos, mantendo os tempos utilizados.

Eu lavo	Eu comprei	Eu irei
Tu	Tu	Tu

6. Preenche os espaços em branco das seguintes frases, utilizando os tempos verbais adequados.

Eu hoje _____ (ir) a Bissau, ele _____ (vir) a Bula.

O Rui, ontem _____ (fazer) anos, e _____ (receber) um livro.

Amanhã, nós _____ (trazer) uma bola nova, vocês _____ (ver) como ela é bonita.

7. Escreve o nome de três passatempos ou jogos para completar cada frase.

Eu gosto de _____.

O meu irmão gosta de _____.

A minha maior amiga gosta de _____.



Verifica-se que essas atividades não são relacionadas ao estudo do gênero apresentado (entrevista), dado que o assunto se refere a ação gramatical. Entretanto, podemos afirmar que o gênero serviu somente como um suporte de estudo e não como objeto de ensino.

Constata-se, logo no início de todas as atividades, é colocado o título “ler, ouvir, escrever e falar. Com isso, se coloca a pergunta, como o aluno pode ler, ouvir escrever e falar uma vez que o propósito não era voltado a construção leitora, que se dá a potencialidade a escrita e a fala?

Bakhtin (1992, p. 297) postula que os indivíduos não se comunicam por meio de orações, nem trocam palavras, mas trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua, de forma que a comunicação humana se dá, pelos gêneros textuais, que são frutos de um uso comunicativo da linguagem em sua realização dialógica.

O livro é formado por diferentes gêneros o que possibilitaria a construção de várias atividades reflexivas e produtivas voltado mais para o estudo de gêneros, dado que o estudo dos gêneros tem o intuito de ampliar a competência comunicativa e habilidade reflexiva aos alunos. Todavia, as tarefas sugeridas não diferem de propósito alguma conforme a variabilidade dos gêneros colocados.

Foi desse propósito que Marcuschi (2010, p.37) afirma que o trabalho com gêneros textuais é uma ocasião relevante de lidar com a língua em seus mais variados usos autênticos no dia a dia. Visto que nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Repare o propósito dos exercícios acima colocados e os do poema abaixo. Todos eles têm o mesmo objetivo, estudo gramatical. Nós não estamos a ignorar o ensino gramatical, pode ser estudada, mas da maneira que leve o aluno a ter mais a habilidade retórica sem fugir do seu contexto, depois que desenvolvesse a competência da leitura reflexiva.

Figura:9

LER OUVIR ESCREVER FALAR

1. Completa a frase com os adjectivos retirados do poema "Jogo da bola".

- A bola é _____, _____ e _____.

2. Escreve um sinónimo para cada uma das palavras sublinhadas.

A bola é bela _____
 A bola rola _____
 A bola pula _____

3. Consulta o REPARA da página 59 do teu livro e preenche as colunas seguintes, como nos exemplos.

Diminutivo		Aumentativo
_____	sapato	_____
_____	corpo	_____
_____	pássaro	_____
_____	cão	_____
_____	casa	_____

4. Escreve um pequeno poema sobre um objecto com que gostes de brincar.

As atividades do poema não condizem com o propósito de ensino de língua por meio de gêneros textuais. Pois elas são de frases soltas e sem contexto reflexiva, voltada para gramática. É exatamente nessa visão de contexto que Antunes (2014) apresenta a teoria sobre a gramática contextualizada, mostrando que o contexto é a parte interna da ação de linguagem de forma que os efeitos dos sentidos decorrem também dos elementos contextuais vivenciados. Dessa maneira, conforma a autora, o contexto é a parte do poder de significação da linguagem.

Se o texto se materializa nos gêneros, como postula Bakhtin (1992) é de concordar com Marcuschi (2010) que se verifica a relevância maior de tratar os gêneros textuais no campo da linguística aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, uma vez que ensina produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

É de se perceber que todas as atividades solicitadas, ou seja, sugeridas pelos autores do livro didático “comunicar... em português 5” não possui implicações para a formação de leitor desenvolvendo várias funções que instrumentalize o aluno na leitura e na escrita. Pois todos os textos são de produção mecânica, reprodutiva, com frases isoladas.

6.1 Os gêneros privilegiados nos livros didático e as implicações para o ensino de língua portuguesa

Para finalizar nossa análise, é relevante, e, também do nosso intuito, catalogar os gêneros presentes no livro didático em questão de análise. Segue-se a tabela dos gêneros que estão nesse instrumento de análise pretendida.

Tabela 1:

Texto	Gênero
Africa	Mapa e poema
Guiné-Bissau	Mapa e poema
Quem sou eu?	Dialogo
Os Direitos das Crianças.	Lei
A galinha	Crônica
O urso castanho	Crônica
Os periquitos	Cônica
Arafan e os primos	Conto
O professor	Diário
Eleições na turma	Conto
Trabalhos agrícolas	Poema
As pessoas e o trabalho	Poema
Trabalho ignorado	Conto
O jornalista	Crônica

Aprender a estudar	Poema
Profissões	Conto
Fátima e Djassi conversam sobre os tempos livres	Conversa entre amigos
Eu brinco	Crônica
Uma viagem de sonho.	poema
Vamos fazer - Papagaio de papel	Instrução
Papagaio amarelo	Poema
O menino e o arco	Poema
Giz branco no passeio	Conto
Os dias da semana	Poema
Mini-futebol	Crônica
Jogo de bola	Poema
Chiquinho Conde	Entrevista
N'dulé...n'dulé	Instrução do jogo
No mercado	conto
Ir as compras	Nota informativo
Ir ao café	Nota informativo
Uma ida ao Banco	Nota informativo
O gila (djila)	Conto
Frutos da nossa terra	Poema
Os direitos do consumidor	Artigos de Lei
Chegou uma carta	A carta
Na estação dos correios	Conversa no correio
Os correios	Nota informativo
Um amigo...avisa-se	Conversa entre amigos
Do outro lado do fio	Conversa telefônica
Notícias sem selo	conto

Tabela criada pelo autor

Apresentando a quantidade de aparecimento de cada modalidade de gêneros

Tabela 2:

Gêneros que aparecem			
Gêneros orais		Gêneros escritos	
Conversa entre amigos (conversa espontânea)	02	Poemas	11
Apresentação oral	01	Mapas	02
Conversa telefônica	01	Contos	08
Entrevista	01	Crônicas	06
		Carta	01
		Leis	02

		Nota informativo	04
		Cartas instrucionais	02
		Diário	01
Total	05	Total	37

Tabela criado pelo autor

É do nosso interessa analisar o tratamento dado ao texto em atividades de leitura e produção de texto contidas no livro didático, verificando a importância do contexto de produção e as entradas linguísticas nas atividades analisadas. Por isso, constatamos que esses textos na tabela são colocados sob a perspectiva gramatical no livro didático, limitados na forma reprodutora e os exercícios sem contextos nas frases soltas. Desse modo, não desenvolvem atividades que voltassem mais para formação dos alunos leitores, capazes de desenvolverem habilidades reflexivas sobre as suas realidades sociais e conseqüentemente possibilitando-os a competência comunicativas para as suas inserções no mundo literário.

Constata-se que todos os gêneros da modalidade oral são criados e adaptados no Livro Didático, aliás, quase maioria dos textos são adaptados tanto orais assim como escritos ou mesmo criado apenas para a função de ensinar algum aspecto gramatical. Os textos que corresponde a modalidade oral textualizados em modalidade escrita da língua, apagando todos os vestígios dessa forma oral, desconsideram o modo como efetivamente as pessoas interagem quando criam seus textos. As características da fala deveriam ser colocadas servindo como elementos para apresentar aos alunos no ato de ensino e aprendizagem. Dessa natureza, os textos deveriam ser baseados em uma transcrição real da fala (entrevista ou de um diálogo entre duas pessoas), nesse contexto, proporcionaria o aluno a ter acesso a essa modalidade da língua, com seus elementos composicionais preservadas.

É de suma importância ressaltar, conforme Cá (2017), que a língua portuguesa é ensinada como a primeira língua, ou seja, como a língua materna dos alunos apesar de se configurar como segunda língua de muitos alunos, falada por minoria da população. Mesmo se ela tivesse sido a língua materna dos alunos, o ensino deveria pautar para questão do gênero como objeto de ensino, pois leva o aluno a compreender a sua realidade e participar da prática social, visto que, segundo Crescitelli e Reis (2018, p.32):

a escola é um lugar em que o ensino de língua materna deve consolidar o desenvolvimento da competência linguística interlocutiva, leitora e escritora de seus alunos, de maneira que possam interagir adequadamente em diversas instâncias

sociais, que exigem constantemente uma grande variedade de gêneros orais e escritos. (CRESCITELLITI & REIS 2018, p.32),

Porém, no contexto da Guiné-Bissau, a língua portuguesa deve ser ensinada como a segunda língua, traçando os seus desafios particulares que do ensino da língua materna, mas com base nos gêneros textuais para ampliar a competências dos alunos e inseri-los nas atividades sociais da linguagem.

É com base nessa perspectiva que Paiva (2014, p.150-1) nos postula que, observar aprendizagem de segunda língua, no ponto de vista de complexidade, é compreender que adquirir uma segunda língua não é assunto de unificação ou formação dos hábitos da maneira automáticos de estruturas linguísticas, nem de agrupar as informações gramaticais. É um percurso de transformação, de mudança, e que agrega diversos fatores, entre os quais se verifica autonomia e a identidade. Destacando que, o aluno necessita de atuar num universo onde procura “propiciamentos” que o conceda o envolvimento em ações sociais de linguagem com intermédio de outros e por artefatos culturais. Com isso, o aluno se ganha novas forças que o impulsionam na maneira de transformação em interlíngua e dando lhe novas experiências identitárias, transformando o eu do aprendiz e tornando-o cada vez mais competente, de fazer coisas com a nova língua e de participar em novas comunidades, sejam elas imaginadas ou de práticas reais.

Os textos criados tiram os alunos fora do contexto social, ou seja, excluem os aprendizes das questões reais da linguagem, dado que esses textos, muitas das vezes, não representam as falas reais das interações sociais, principalmente os da modalidade oral, como é verificado no texto de diálogo entre duas pessoas e no da entrevista.

Desse modo, não é evidente trabalhar especificamente com os textos criados, como foi colocado no livro didático e com suas propostas das atividades colocados no caderno de exercícios. Os autores do livro didático poderiam inserir os gêneros da circulação real na sociedade com todos os seus vestígios, dado que, são de imensa relevância, o material didático é, da maioria das vezes, o único objeto de transmissão do conhecimento pelos professores e de assimilação do conhecimento pelos alunos. Aspectos ligados ao contexto de produção são totalmente apagados, não há a problematização sobre o autor do texto, nem sobre o lugar físico ou social de produção e circulação do texto, nem os objetivos da interação, ou a problematização sobre os destinatários. Todos esses aspectos são desconsiderados quando o trabalho com a

língua portuguesa é focado em textos artificializados, criados apenas para ensinar certos aspectos linguísticos.

É notório que a escolha dos gêneros prefigura na relevância dada pela gramática e ensino prescritiva da norma culta que desde muito tempo tem sido verificado, o que se transcorre a visão de que ter conhecimento das estruturas ou classe agramatical é fundamental para falar e redigir qualquer texto de maneira eficiente. Dessa forma, ensinar funções dos verbos, dos pronomes, dos adjetivo, classificação das conjunções etc... em palavras e frases soltos, está se ensinar o aluno a falar escrever bem como tem afirmado por Antunes (2014) . É exatamente nesse contexto que a autora exemplifica que “nas atividades de português, depois de apresentado um poema, se pede um aluno que retire ‘todos os pronomes e classifique-os’” (ANTUNES, 2014, p.16-7)

É com esse desenquadre que a escritora apresenta a gramática dentro do contexto, estipulando que a sua pertinência se insere, propriamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, observando a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos. E por fim, a autora conceitua Gramática contextualizada que “é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vista a uma interação qualquer”. (ANTUNES, 2014, p.47)

Se o texto se materializa nos gêneros, como postula Bakhtin (1992), é de concordar com Marcuschi (2010) que se verifica a relevância maior de tratar os gêneros textuais no campo da linguística aplicada. De modo especial no ensino de língua, uma vez que ensina produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos no início do trabalho que o nosso intuito é analisar a perspectiva dos gêneros textuais empregados nos textos em atividades de leitura e produção de texto expressas em livro didático, “Comunicar... em Português 5” de quinto ano, utilizado em escolas de Guiné-Bissau. Dentro disso, investigar a noção de gênero textual que é assumida por autores do livro didático, e, também catalogar os gêneros textuais analisados e contidos nas propostas leitura e de produção de texto nesse objeto de ensino, observando a implicação dessa proposta de ensino de gêneros para a formação de leitores e produtores de textos, e por fim, averiguar o tratamento dado ao texto em atividades de leitura e produção de texto contidas no livro didático, verificando a importância do contexto de produção e as entradas linguísticas nas

atividades analisadas, dado que, e os objetivos da perspectiva do ensino por meio dos gêneros textuais é a ampliar as competências comunicativas dos alunos

Dentro dessa perspectiva, analisamos o livro didático e foi verificado que os gêneros são colocados sob a perspectiva gramatical no livro didático, limitados na forma reprodutora contidos em exercícios sem contextos e com nas frases soltas. Desse modo, não desenvolvem atividades que voltassem mais para formação dos alunos leitores, capazes de desenvolverem habilidades reflexivas sobre as suas realidades sociais e conseqüentemente possibilitando-os a competência comunicativa,

Verifica-se que todas as atividades carecem de estímulo a compreensão e a expressão oral, que são muito importantes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e não possui implicações para a formação de leitor, desenvolvendo várias funções que instrumentalize o aluno na leitura e na escrita. Pois todos os textos são de produção mecânica, reprodutiva, com frases isoladas.

E, também é verificado que a maioria dos gêneros são adaptados para o ensino e foram totalmente descontextualizados e não apresentando as configurações linguísticas próprias de um gênero, por exemplo, oral, já que é apenas uma simulação desse tipo de texto. Diante dessa análise, constata-se que os autores do livro didático “comunicar... em português 5” não tinham conhecimento amplo sobre os gêneros e o foco da leitura e escrita se configuram na perspectiva gramatical.

Desse modo, entendemos que se concretiza as nossas hipóteses, que se deduziam que os autores do livro, manifestam, nas atividades de leitura e produção de texto, pouco conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais, desconhecendo os objetivos dessa perspectiva que é a ampliação das competências comunicativas dos alunos, E, também as específicas que postula que o livro didático, “Comunicar... em português 5” de quinto ano, a analisar, não trabalham com base na perspectiva do texto, que materializa o gênero como unidade de ensino da língua portuguesa. Por isso, os gêneros textuais são como suportes de ensino de língua portuguesa e não como o objeto de ensino aprendizagem nas atividades de leitura, produção de texto; e a outra questão verificada é que os gêneros textuais são poucos utilizados para o ensino de língua portuguesa nas escolas e isso não se materializa nas atividades de leitura e produção de textos contidas no livro didático analisado; e, por fim, concretiza-se que o texto é concebido como produto para análise gramatical, desse modo, o ensino se

contempla na forma prescritiva, em que a análise gramatical é epicentro das aulas de leitura, produção de textos e propriamente de gramática.

Além disso, é interessante ressaltar que o contexto social Guineense não era levado em conta nas atividades de leitura e produção de textos já que o intuito era nas questões de análise gramaticais, mecanicistas em frases soltas descontextualizadas do seu contexto de produção e circulação.

Acreditamos que formar leitores proficientes capazes de lidar com a pluralidade de sentidos, segundo Freitag (2015), é formar pessoas com condições para desenvolver sentidos que são atualizados a cada circunstância enunciativa.

Acreditamos que é valioso trazer os estudos relacionados à análise do material didático voltado ao contexto de ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. Por essa razão trouxemos Dissertação de Mestrado de Maimuna Sambu (2017) sobre o Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, em que analisou o livro didático “Periquito Beta” do 1º ano do ensino Básico na Guiné-Bissau, com o intuito de averiguar o nível de adequação do manual para a aprendizagem da língua portuguesa no país.

A análise da pesquisadora concluiu que o livro possui falta de conteúdos que leva a criança ao uso oral da língua. Diante disso, se verifica insuficiência das atividades que conduzem a compreensão do sentido, a compreensão e a expressão oral, que são relevantes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. As atividades exigidas se configuram longe de estimular a imaginação, a criatividade e a iniciativa da criança. Ainda constatou-se a incompatibilidade do manual com as necessidades linguísticas do seu contexto de uso, onde se observou a falta de propósito de ensino da língua propriamente dita

E, também trouxemos o estudo de Imelson Ntchala Cá que fez análise do mesmo livro didático que Maimuna Sambu fez, porém, o objetivo de Cá é de averiguar o perfil linguístico de estudantes guineenses e as características do material utilizado para ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, com a perspectiva de fazer um comparativo entre as necessidades dos aprendentes e o que é ofertado pelo material para aprendizado de português.

Depois de análise do material, Cá (2017, p.60), concluiu que existe várias incompatibilidades existentes nesse processo de ensino, sobre perfil linguístico dos estudantes

guineenses, dos procedimentos metodológicos para o ensino do português, a partir das características do material didático analisado e das entrevistas orais.

Ele verificou que o material didático que não leva em consideração o perfil linguístico ou realidade linguística dos alunos, porque o material apresenta características típicas de quem tem o português como língua materna, onde o português é ensinado como uma disciplina normativa, com o objetivo na gramática, na estrutura da língua, no sistema abstrato, na nomenclatura dos elementos gramaticais, em frases soltas, sem ligação entre elas, com ausência total de textos reais para o ensino do português. Em que, a abordagem comunicativa, nesse ensino, é ausente e as atividades sugeridas para ensino estão voltadas à cópia, à repetição como maneira de decorar as regras da gramática normativa, e com isso, não se verifica os incentivados a desenvolver a capacidade de oralidade, através do ensino da conversação para os alunos. Além disso, o contexto de multilinguismo observado na Guiné-Bissau não é levado em conta, em que desconsidera a perspectiva do ensino de uma língua nova pelos estudantes que se encontra como segunda língua, de modo que se verifica a carência da contribuição do material para aprendizagem .60

Percebe-se que é constatado na pesquisa de Cá, quanto de Sambu, que o português é ensinado como uma disciplina normativa, com o objetivo na gramática, na estrutura da língua, no sistema abstrato, na nomenclatura dos elementos gramaticais, em frases soltas, sem ligação entre elas, com ausência total de textos reais para o ensino do português, assim como é verificado no nosso análise do livro didático de quinto ano, sobre os gêneros textuais.

Bezerra (2010), afirma que o estudo dos gêneros possui finalidade positiva nas aulas de português, pois considera seus usos e funções no contexto comunicativo. Por isso, as aulas se abdicam a perspectiva “dogmático e/ou fossilizado, porque a língua a ser aprendida se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno se desenvolve o seu conhecimento na interação com o instrumento de ensino por parceiros mais experientes.

Nesse contexto, entende-se que os “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (COUTINHO, 2004:35-7, apud MARCUSCHI, 2008, p.83)

Por isso, entendemos que em todos os livros didáticos e as aulas de português Marcuschi (2008, p.218) que se desenvolva atividades com situações reais com contextos em que facilita

reproduzir em diferentes âmbitos a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

E, por fim, acreditamos, conforme Crescitelliti e Reis (2018, p.32) que postula com base na ideia de Marcuschi (2005), de que possuir o texto como unidade básica da língua significa que é necessário que abdicasse de segmentos descontextualizados como palavras, frase ou sentenças. Todavia, precisa levar em conta a perspectiva do conjunto que compreende o texto como evento discursivo ou entidade comunicativa, em que o uso central dele não baseia especificamente em sua natureza informativo.

Acreditamos que, segundo Sambu (2017, p.52), é interessante desenvolver a competência oral para o desenvolvimento da habilidade da escrita, porque um bom leitor e um bom escritor se dá também de um eloquente, que compreende o que lê e o que escreve. Ler e escrever bem exige compreender e expressar-se bem.

Situamo-nos na mesma perspectiva dos trabalhos aqui expostos nessa conclusão de que o ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau deveria levar em consideração o fato da língua materna não ser o português, uma vez que, muitas vezes, o aluno só tem contato constante com a língua portuguesa na escola. O trabalhando para o ensino de língua portuguesa deveria ser centrado nos gêneros textuais que circulam fora da escola, com o estudo dos parâmetros definidores do contexto de produção e de circulação do gênero, isso daria um parâmetro de comunicação para o aluno que ainda não domina a língua portuguesa e precisam ampliar suas competências comunicativas nessa língua para interagir em situações formais e institucionais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé – **Gramática Contextualizada Limpando:** limpando ‘o pó das ideias simples’/Irandé Antunes – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014, (39 á 50 p.)
- BALDÉ B. Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior “Tchico Té” - Guiné Bissau. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa Língua Estrangeira/Língua Segunda) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2013. 2013 115, pag.
- BAKHTIN, Mikhail - Estética da Criação Verbal. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira) São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, M. A. – Ensino De Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Methodológico, cap. 2. In: Gêneros textuais e ensino / Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras), - São Paulo: Parábola Editorial, 2010 (39 a 49)
- CÀ, I. N. - **Entre o Real e Ideal:** uma Análise Contrastiva Entre o Material Didático e as Necessidades dos Estudantes no Ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Tese (Graduação Em Letras Língua Portuguesa) - Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-brasileira-Unilab, 2017, 63 pag.
- CRESCITELLI, Mercedes canha; REIS, Amália Salazar, o ingresso do texto oral na sala de aula cap.2. 29 a 39 pag. In: **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**/organizadora Vanda Maria Elias / 1.ed. 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018
- CICUREL, Francine, - o Agir Professoral, cap. 4. In CICUREL, Francine, - **As Interações das Línguas:** o agir professoral e práticas de sala de aula/Francine Cicurel; tradução: Eulália Vera Lucia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Filipe Aragão dos Santos – Fortaleza, parole, 2020.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa : contribuições para prática docente / Raquel Meister Ko. Freitag, Taysa Mércia dos Santos Souza Damasceno. – São Cristóvão :Editora UFS, 2015. 125p
- GIL, Antônio Carlos. - **Métodos e Técnica da Pesquisa Social**/Antônio Carlos GIL. – 6, ed. – São Paulo: Atlas, 2008. p. 10, 100.
- LAKATOS, Eva Maria. - **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. p.186, 195.
- MARCUSCHI, L. A, - Gêneros Textuais: definição e funcionalidade cap. 1. In: **Gêneros Textuais E Ensino** / Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras), - São Paulo: Parábola Editorial, 2010 (19 a 38)
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e, - **Aquisição de Segunda Língua**/Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014

PAVÃO, Antonio Carlos - **O Livro Didático Em Questão**/Antônio Carlos Pavão. Boletim 5, 2006. Visto em: <https://docplayer.com.br/22719497-O-livro-didatico-em-questao.html>, no dia 02 de julho de 2021

PEIXOTO, C. M. M. - Análise da Proposta de Planejamento de Aulas de Leitura do Material Didático do Projovem, 2007, 114 P. Dissertação (Pós-Graduação Em Lingüística) Universidade Federal Do Ceará, 2007.

SCHENEUWLY, Bernard. - Gênero e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, cap. I. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEWLY, Bernard; E Colaboradores – **Gêneros Oraís e Escritos Na Escola**/Joaquim Dolz, Bernard Schnewly, E colaboradores/tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras 2004. 3ª edição 19 à 34.

SCHNEWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim – *Os Gêneros Escolares: Das Praticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. Cap3.* In: DOLZ, Joaquim; SCHNEWLY, Bernard; E Colaboradores – **Gêneros Oraís e Escritos Na Escola**/Joaquim Dolz, Bernard Schnewly, E colaboradores/tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras 2004. 3ª edição. (p. 61-75)

SAMBU, M. - **Análise Do Manual Didático Periquito Beta Da Guiné-Bissau: Uma Reflexão Na Perspetiva De Português Língua Segunda**, 2017, 66 P. Dissertação (Mestrado Em Ensino Do Português Como Língua Segunda E Estrangeira) - Faculdade De Ciências Sociais E Humanas – Fcsh, Universidade Nova De Lisboa, 2017.