



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DO
MANUAL DO ALUNO DE LÍNGUA PORTUGUESA
UTILIZADO NO 11º ANO EM UMA ESCOLA PRIVADA DA
GUINÉ-BISSAU**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

JACEMINE VALÉRIA SAMBÚ

SAO CARLOS/SP

2025

JACEMINE VALÉRIA SAMBÚ

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DO MANUAL DO ALUNO
DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZADO NO 11º ANO EM UMA ESCOLA
PRIVADA DA GUINÉ-BISSAU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção do Título de
Mestra em Linguística.

Orientador: Professor Dr. Nelson Viana

SAO CARLOS/SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jacemine Valéria Sambú, realizada em 04/08/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Christiane da Silva Dias (UFSC)

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

DEDICATÓRIA

In memoriam, ao meu querido e amado pai, Alfam Sambú, que já não está entre nós, mas continua muito presente em mim. Guardo com carinho tudo o que me ensinou, seu amor, sua coragem e sua força. Esta conquista também é sua, pai. À minha mãe, Morto Nanque, mulher forte e guerreira, que, mesmo estando longe, na Guiné-Bissau, nunca deixou de me apoiar. Sua presença me alcança em cada conselho, em cada palavra de encorajamento. Esta vitória é fruto da sua luta e do seu amor. Aos meus irmãos, Suacilene Gecica Sambú, Célia Esmeralda Sambú e Desejado Ludovico Sambú, minha fonte diária de motivação. É por vocês que sigo em frente, com o coração cheio de amor e responsabilidade. Sinto que tenho a missão de cuidar de vocês e de honrar tudo o que nossos pais fizeram por nós.

AGRADECIMENTO

A trajetória acadêmica é marcada por desafios, superações e aprendizados, e, para estudantes africanos no Brasil, essa caminhada carrega ainda outros contornos, muitas vezes invisíveis para quem não compartilha dessa vivência. Dividir o tempo entre os estudos, o trabalho e as responsabilidades familiares, muitas delas mantidas à distância, exige resiliência, foco e coragem. Em meio a essas dificuldades, há também uma força coletiva e espiritual que nos sustenta, e este trabalho é fruto disso: da persistência individual, sim, mas também de muitas mãos, afetos e histórias que me acompanharam até aqui.

Agradeço, primeiramente, à bondade divina e à força dos meus ancestrais, cuja presença espiritual me guiou nos momentos mais difíceis e me proporcionou proteção e sabedoria mesmo quando tudo parecia desabar. Sem essa conexão com o sagrado e com minhas raízes, muitos passos teriam sido ainda mais duros. A espiritualidade foi, sem dúvida, um alicerce fundamental nesta caminhada. À minha mãe, meu mais profundo e eterno agradecimento. Seu amor incondicional, suas palavras de incentivo, suas orações e sua força silenciosa foram combustíveis essenciais para que eu não desistisse. Mesmo de longe, sua presença foi constante, e seus ensinamentos me acompanharam todos os dias. Este trabalho é, também, uma homenagem à mulher que me ensinou a ser forte e a seguir com dignidade.

Aos amigos que, ao longo desses anos, se tornaram verdadeiramente minha família, deixo aqui meu reconhecimento e meu carinho. Em meio às ausências da terra natal, encontrei abraços, conselhos, ombros e risadas que me ajudaram a seguir. Ter pessoas com quem compartilhar dores, conquistas, refeições simples ou desabafos longos foi essencial para manter minha saúde emocional e minha motivação. Quero expressar, de forma especial, minha sincera gratidão às minhas amigas e irmãs de caminhada Janifer Nunes da Fonseca, Morida Djedju e Amélia Rosa Mendes. Sua força, apoio incondicional, escuta atenta e presença constante foram fundamentais para que eu não me sentisse sozinha. Vocês me ajudaram a atravessar dias difíceis e celebraram comigo os momentos de vitória. A irmandade que construímos é um dos maiores presentes que esta experiência me deu.

Agradeço com carinho ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, professores e à minha universidade, pelo acolhimento, pela formação e pelas oportunidades oferecidas ao longo da minha trajetória acadêmica. Embora este trabalho específico não tenha sido objeto das experiências mencionadas a seguir, é importante

reconhecer que, graças ao apoio institucional, pude apresentar outros estudos em eventos significativos, como uma conferência realizada no Rio de Janeiro e, mais recentemente, em um congresso internacional na cidade da Filadélfia, nos Estados Unidos. Essas vivências ampliaram minha visão acadêmica e me fortaleceram como pesquisadora em formação. Este trabalho, portanto, é mais do que um resultado acadêmico: é a concretização de um sonho tecido coletivamente, entre muitos obstáculos e afetos. A todos e todas que, de alguma maneira, estiveram presentes nesta jornada com palavras, gestos, incentivos ou silêncios compreensivos deixo meu mais sincero obrigado.

“O ato de ensinar não é transferir, depositar conhecimento no educando, mas é criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento, por isso que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, aos saberes sociais construídos na prática comunitária”

Paulo Freire

RESUMO

A Guiné-Bissau é um país multilíngue e multicultural, composto por diferentes grupos étnicos, cada um com sua própria língua. Embora o português seja a língua oficial, amplamente utilizada em contextos formais e no sistema educacional, grande parte dos estudantes é alfabetizada nessa língua como segunda ou terceira língua, o que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, torna-se relevante investigar como os materiais didáticos, especialmente o manual de Língua Portuguesa do 11º ano utilizado no Liceu Politécnico SOS, abordam o desenvolvimento das competências comunicativas, a compreensão e a produção escrita de gêneros textuais. Neste sentido, o ensino da língua portuguesa enfrenta desafios, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências comunicativas, à compreensão e à produção escrita de gêneros textuais. Este trabalho tem como objetivo compreender como os gêneros textuais são tratados no manual do aluno de Língua Portuguesa utilizado no 11º ano da Escola Particular Liceu Politécnico SOS. A pesquisa é de natureza qualitativa, com base em análise documental, fundamentada nas contribuições teóricas de Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Leffa (2007), Lucas (2016), dentre outros, cujos estudos discutem o ensino por meio de gêneros textuais, o uso de sequência didática, o ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue e a importância de materiais contextualizados. A análise revelou que o manual do aluno apresenta avanços ao incorporar propostas didáticas voltadas para o desenvolvimento de competências linguísticas em língua portuguesa, como a compreensão de diferentes produções textuais em variados domínios, a apropriação de técnicas de compreensão e expressão oral e escrita, a interação oral sobre temas conhecidos e a apresentação de argumentos, opiniões e informações de forma clara e coerente. No entanto, foram identificadas limitações quanto à variedade dos gêneros abordados, à ausência de explicações teóricas mais consistentes e à progressão metodológica das atividades. Observa-se, ainda, a necessidade de aprofundar a exploração da estrutura e da função dos gêneros trabalhados. Conclui-se que, embora o manual analisado represente um esforço relevante para a renovação do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, ainda carece de ajustes para atender de forma mais eficaz às necessidades linguísticas e formativas dos estudantes.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Ensino de Língua Portuguesa; Manual do aluno; Guiné-Bissau.

RESUMU

¹Guiné-Bissau i un país ku manga di lingus i manga di kultura, formadu pa djintis di diferentis etnias, kada un ku si língua. Apezár di portuguis sta suma lingu ofisiál, i ta uzadu más na kontéxtus formal i na sistéma di edukason, maioria di studantis ta skribi i lei nes lingu suma sugundu ô tirsera lingu, i es fazi ta kaba pa inpakta diretu na procesu di insinamentu i aprendizajen. Na es situason li, i importante pa investiga manéra ku materials di insinamentu spesiálmenti livru di Lingu Portuguesa di 11^o anu ki ta uzadu na skola Liceu Politécnico SOS di Guine-Bissau, kuma ki ta trata disenvolvimentu di kompeténsias komunikativus, komprénson i produson skrita di djenerus textuál. Dentre des kontestu, insinamentu di lingu portuguis ta infrenta difikuldadis garandis, prinsipalmenti na disenvolvimentu di kompeténsias komunikativus, komprénson i produson skrita di djenerus textuál. Objetivu di es trabadju li é pa kumprénderi manéra ku djenerus textuál sta tratadu na livru di Lingu Portuguesa di 11^o anu di skola privadu Liceu Politécnico SOS. Piskisa i di naturaza kuálitativa, baze na análishi di dokumentus, i ta apoiadu na kontribuison teóricu di Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz i Schneuwly (2004), Leffa (2007), Lucas (2016), entri utus, ki ta diskuti insinamentu pa méiu di djenerus textuál, uzadu di sequência didátika, insinamentu di lingu portuguis na kontéxtu multilingui i importância di materials ku ta adapta ku realidadi di studantis. Análishi ta mostra kuma livru di studanti tene alguns avansu sim, pabia i inklui propostas didátikus pa disenvolvi kompeténsias na lingu portuguesa, suma kumprénson di diferentis tipus di textus, di manga di dominiu, ku apropiason di técnica di komprenson i ekspreson oral i skrita, a interason oral sobre témas konsidu i apresentason di argumentus, opinións i informason di forma klaru i koerenti. Mas, i tene limitason na variedadi di djenerus ku livru trata, falta di esplikason teóricu más konsistenti i na progreson metodológiku di atividadis. Ainda, i notadu nesesidadi di disenvolvi mas profundu struktura i funson di djenerus ku na tarbadjadu. Na fin, i konklui di kuma, livru analizadu reprisenta un esforsu importanti pa renovason di insinamentu di língua portuguesa na Guiné-Bissau, mesmu assim, i pirsis inda ajustis pa i pudi rispundi mas direktamenti na nesesidadis linguístikus i formativus di studantis.

Palabras-tchave: Djenerus Textuál; Insinamentu di Língua Portuguesa; Livru di studanti; Guiné-Bissau.

¹ Resumo na Língua Franca da Pesquisadora

ABSTRACT

Guinea-Bissau is a multilingual and multicultural country, composed of different ethnic groups, each with its own language. Although Portuguese is the official language, widely used in formal contexts and within the educational system, a large number of students are literate in Portuguese as a second or third language, which directly affects the teaching–learning process. In this context, it becomes relevant to investigate how teaching materials especially the Portuguese Language textbook for the 11th grade used at Liceu Politécnico SOS address the development of communicative skills, reading comprehension, and written production of textual genres. In this regard, the teaching of Portuguese faces challenges, particularly concerning the development of communicative competences, comprehension, and written production of genres. This study aims to understand how textual genres are approached in the Portuguese Language student’s textbook used in the 11th grade at the private school Liceu Politécnico SOS. The research is qualitative in nature, based on documentary analysis, and grounded in the theoretical contributions of Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Leffa (2007), Lucas (2016), among others, whose studies discuss teaching through textual genres, the use of didactic sequences, Portuguese language teaching in multilingual contexts, and the importance of contextualized materials. The analysis revealed that the student’s textbook presents advances by incorporating didactic proposals aimed at developing linguistic competences in Portuguese, such as the comprehension of different textual productions in varied domains, the appropriation of techniques of oral and written comprehension and expression, oral interaction on familiar topics, and the presentation of arguments, opinions, and information in a clear and coherent way. However, limitations were identified regarding the variety of genres addressed, the absence of more consistent theoretical explanations, and the methodological progression of the activities. It was also observed that further exploration of the structure and function of the genres studied is still needed. It is concluded that, although the analyzed textbook represents a relevant effort for the renewal of Portuguese language teaching in Guinea-Bissau, it still requires adjustments to meet students' linguistic and formative needs more effectively.

Keywords: Textual Genres; Portuguese Language Teaching; Student’s Textbook; Guinea-Bissau.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro – 1 – Plano setorial da educação (2017-2025).....	30
Quadro – 2 – Estrutura e organização do INDE	31
Quadro – 3 – Aspecto da divisão das atividades da INDE	32
Quadro – 4 – Categoria e características do material didático	55
Quadro – 5 – Noção da língua e a sua descrição	63
Quadro – 6 – Etapas de uma sequência didática segundo Dolz et al. (2004)	70
Quadro – 7 – Etapas e característica da pesquisa documental	75
Quadro – 8 – Etapas metodológicas da pesquisa documental	76
Quadro – 9 – Gêneros textuais selecionados para análise	85
Quadro – 10 – Três aspectos fundamentais do gênero resumo	116
Quadro – 11 – Apresentação de diretrizes	117

LISTA DE FIGURAS

FIGURA – 1 – Mapa da Guiné-Bissau	33
FIGURA – 2 – Esquema de sequência didática	69
FIGURA – 3 – Programa vigente de língua portuguesa do 11º ano	80
FIGURA – 4 – Capa do manual de língua portuguesa do 11º ano	81
FIGURA – 5 – Tabela do conteúdo do manual de língua portuguesa do 11º ano	82
FIGURA – 6 – Índice do manual de língua portuguesa do 11º ano	83
FIGURA – 7 – Apresentação do gênero crônica no manual	88
FIGURA – 8 – Crônica 1 - Ai Madre, Moiro de Amor	89
FIGURA – 9 – Atividade de compreensão de leitura e atividade escrita	91
FIGURA – 10 – Crônica 2 - Tenho Que Estar Aberto	94
FIGURA – 11 – Atividade de compreensão de leitura e debate	95
FIGURA – 12 – Crônica 3 Altas Mulheres	98
FIGURA – 13 – Atividade de compreensão de leitura	99
FIGURA – 14 – Atividade de escrita	100
FIGURA – 15 – Apresentação do gênero entrevista	103
FIGURA – 16 – Transcrição da entrevista: “o problema não é a correção dos erros, é a arrogância com que isso se faz” entrevista	104
FIGURA – 17 – Atividade de compreensão de leitura	105
FIGURA – 18 – Gênero entrevista – "África é a Última Fronteira do Capitalismo" ...	109
FIGURA – 19 – Atividade de compreensão de leitura	111
FIGURA – 20 – Atividades de escrita	112
FIGURA – 21 – Critérios de autoavaliação do texto produzido	113
FIGURA – 22 – Apresentação do resumo no manual	114
FIGURA – 23 – Apresentação de aspectos fundamentais para redigir resumo	115
FIGURA – 24 – "Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena: A Outra Face do Homem"	119
FIGURA – 25 – Atividade de compreensão	121
FIGURA – 26 – Apresentação do gênero Carta	122
FIGURA – 27 – Atividade de escrita	125
FIGURA – 28 – Estrutura esquemática da carta	126
FIGURA – 29 – Cartas da Guerra, Fulacunda 72/74	127
FIGURA – 30 – Atividade de compreensão	128
FIGURA – 31 – Atividade de produção escrita	130

LISTA DE SIGLAS

ONGs – Organizações Não Governamentais.

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

FEC – Fundação de Cooperação

ONGD – Organização Não Governamental para Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Contexto Geral.....	18
Objetivos (Geral e Específicos).....	19
Justificativa.....	21
Organização da dissertação	23
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO	24
1.1 O Sistema Educativo da Guiné-Bissau.....	24
1.1.1 Organização do Sistema Educativo.....	25
1.1.2 Ensino Pré-Escolar	25
1.1.3 Ensino Básico.....	26
1.1.4 Ensino Secundário.....	27
1.1.5 Ensino Superior.....	28
1.1.6 O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)	29
1.2 Contextualização Sócio-Histórica e Linguística na Guiné-Bissau	33
1.2.1 Contextualização da Educação Na Guiné-Bissau	35
1.2.2 Ensino da Língua Portuguesa nos PALOP em Contextos Multilíngues: Perspectivas e Desafios	37
1.2.3 O Ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau	44
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	48
2.1 O Material Didático no Contexto de Ensino de L2/LE	48
2.1.1 Definições e Categorias de Material Didático	51
• Material Didático Global	52
• Material Didático Localizado	53
• Material Didático Local.....	54
2.2 Desenvolvimento de Materiais Didáticos e Suas Etapas	56
2.3 Gêneros Textuais e o Ensino da Língua Portuguesa.....	60
2.4 O Papel das Sequências Didáticas no Ensino de Gêneros Textuais.....	68
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	74
3.1 Pesquisa Documental: Conceitos e Características.....	74
3.2 Etapas Metodológicas	76
3.3 Descrição e Apresentação do Manual	78
3.3.1 Programa Vigente.....	80
3.3.2 Manual do Aluno.....	81

3.4 Procedimento de Análise do Manual do Aluno	84
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
4.1 ANÁLISE DO GÊNERO CRÔNICA	87
• Ai Madre, Moiro de Amor	89
• Tenho Que Estar Aberto	93
• Altas Mulheres	98
4.2 ANÁLISE DO GÊNERO ENTREVISTA	102
• “O Problema Não é a Correção Dos Erros, é a Arrogância Com Que Isso Se Faz”	103
• África é a Última Fronteira do Capitalismo	109
4.3 ANÁLISE DO GÊNERO RESUMO	114
4.4 ANÁLISE DO GÊNERO CARTA	118
• Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena: A Outra Face do Homem	119
• Cartas da Guerra – Fulacunda 72/74	126
4.5 Resultados das Discussões.....	131
4.5.1 Abordagem dos Gêneros Textuais no Manual.....	131
4.5.2 Princípios para a Produção de Materiais Didáticos.....	132
4.5.3 Produção Textual e Análise de Gêneros.....	132
4.5.4 Relevância dos Materiais Locais.....	132
4.6 Sistematização das Respostas às Questões de Análise	133
• Que gêneros textuais estão contemplados no Manual Analisado e como são abordados?	133
• Há explicações teóricas ou apenas atividades práticas?	133
• As atividades favorecem a produção escrita?	133
• O manual fornece orientações claras sobre estrutura e função dos gêneros? ...	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO

A diversidade linguística da Guiné-Bissau constitui um valioso patrimônio cultural, no qual diferentes grupos étnicos preservam suas próprias línguas maternas. Nesse contexto, a língua guineense, também chamada de “Kriol”, atua como língua veicular desde o período colonial e tem experimentado ampla expansão, consolidando seu prestígio social e ampliando, progressivamente, o número de falantes.

Embora o português seja a língua oficial do país, utilizado em contextos formais, como relações diplomáticas, documentos oficiais e no sistema educacional, esse idioma não representa a língua habitual da maioria dos estudantes guineenses. Em um cenário multilíngue, o ensino ocorre majoritariamente em língua portuguesa, o que impõe desafios significativos. Muitos alunos ingressam na escola com um repertório linguístico baseado em uma ou mais línguas maternas, o que pode dificultar a aquisição e o domínio do português como língua de escolarização.

Além disso, o modo como o português é ensinado no contexto guineense não favorece, em muitos casos, o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias à produção e à compreensão dos diversos gêneros textuais trabalhados no ambiente escolar. Ainda assim, a língua portuguesa se consolida como a principal via de acesso do estudante guineense ao universo letrado e aos circuitos da globalização, uma vez que é por meio dela que se estruturam todas as etapas do processo educativo, desde os primeiros anos da escolarização até o ensino superior.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1953) já havia constatado que a alfabetização na língua materna é pedagogicamente mais adequada, algo que vem sendo confirmado por diversas pesquisas realizadas em diferentes países. De acordo com a UNESCO (2007 apud Ball, 2010), o ensino baseado na língua materna nos primeiros anos de escolarização tende a favorecer o desempenho acadêmico, ampliando as chances de matrícula e de sucesso escolar.

Estudos reforçam ainda que crianças que aprendem na sua língua de origem apresentam melhor rendimento (Kosonen, 2005 apud Ball, 2010) e que esse tipo de ensino fortalece o envolvimento das famílias no processo educativo (Benson, 2002 apud Ball, 2010). No caso de populações vulneráveis, como as de áreas rurais ou indígenas, essa abordagem mostra-se ainda mais eficaz (Hovens, 2002 apud Ball, 2010).

Diante desse panorama, torna-se essencial refletir sobre como o ensino de língua portuguesa vem sendo conduzido, especialmente no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais. A abordagem de gêneros textuais, que destaca a função comunicativa e

a variação dos textos em diferentes contextos, tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica por diversos autores, dentre os quais destacam-se: Marcuschi (2011), Désirée (2010), Corrêa (2010), Adam (2008). Além disso, as reflexões de Bakhtin e de outros pesquisadores sobre os gêneros textuais chamam a atenção para o caráter mediador e organizador da linguagem no processo de interação social. Segundo autores, os gêneros conectam os alunos à realidade sociocultural em que a língua é utilizada, funcionando como instrumentos que articulam práticas sociais e escolares. Sob essa mesma perspectiva, Marcuschi (2011-2002) defende a utilização dos gêneros textuais no ensino de línguas. Segundo o autor, “os gêneros contribuem para a promoção da competência comunicativa dos alunos e preparam-nos para situações reais de interação verbal e escrita”. Dessa forma, todos os usuários de uma língua modelam sua fala às formas dos gêneros e reconhecem os gêneros nos usos sociais.

Perante o exposto, percebe-se a importância dos gêneros textuais no ensino da língua. Isso porque o trabalho com gêneros possibilita que o aluno desenvolva competências comunicativas reais, aproximando o ensino escolar das práticas sociais de leitura e escrita. Ao lidar com textos que circulam em diferentes esferas da sociedade, o estudante é levado a compreender funções, estruturas e usos da língua em contextos concretos, indo além da simples memorização de regras. No entanto, no contexto guineense, o ensino de língua portuguesa ainda se mostra predominantemente vinculado à gramática tradicional, centrado na apresentação e memorização das dez classes gramaticais. Esse modelo, muitas vezes, resulta em um aprendizado limitado, que privilegia conteúdos abstratos e desarticulados da prática social, dificultando o desenvolvimento pleno das habilidades de fala, leitura e escrita.

Nesse sentido, os alunos guineenses, em sua maioria, têm apresentado dificuldades na leitura, na escrita e na competência comunicativa, por não terem um ensino de língua que lhes possibilita o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas em relação à língua portuguesa. Por outro lado, os professores guineenses vêm de uma formação com o mesmo modelo do ensino (tradicional), o que faz com que esses docentes não tenham conhecimento de diversas propostas, abordagens e técnicas do ensino de línguas. Além disso, os materiais didáticos de língua portuguesa são produzidos por outros países e pelas ONGs internacionais, fazendo com que estes não abarquem a realidade linguística do país. Esses materiais, em geral, trazem poucas propostas e diretrizes do ensino de língua, e quando trazem, elas aparecem de forma limitada.

Além disso, o país conta com o português como língua oficial, que é falado fluentemente por uma parcela limitada da população, coexistindo com mais de vinte línguas locais, sendo o guineense a língua predominante. Esse cenário multilíngue e multicultural dificulta a adoção do português como língua de ensino e exige manuais acessíveis, que contemplem as realidades socioculturais locais. Por outro lado, a dependência de manuais didáticos produzidos em Portugal, muitas vezes, é desconectada do contexto e da realidade dos estudantes guineenses, comprometendo assim a eficácia do ensino. Na busca pela melhoria, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) tem proposto e desenvolvido materiais didáticos que contemplem a realidade linguística do país. Diante disso, considera-se essa iniciativa do INDE um passo importante para o ensino guineense. No entanto, esses manuais se encontram numa fase experimental. Portanto, nota-se que há um caminho longo a percorrer no que tange ao aprimoramento, desenvolvimento e produção dos manuais didáticos apropriados para o ensino de línguas.

Este trabalho, portanto, visa preencher essa lacuna, ao buscar compreender como o manual do aluno favorece a aprendizagem dos gêneros textuais, identificando as possibilidades e limitações que ele apresenta no desenvolvimento da produção escrita, da interpretação e da compreensão textual. A partir disso, pretende-se contribuir com propostas que aprimorem as práticas pedagógicas no contexto guineense, uma vez que o país carece de estudos que deem atenção à análise dos manuais didáticos de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais. Trata-se, assim, de uma área ainda pouco explorada, que necessita de investigações mais aprofundadas, avaliativas e críticas por parte dos pesquisadores guineenses.

Com base nisso, o trabalho tem como objetivo geral compreender como os gêneros textuais são tratados no manual do aluno de Língua Portuguesa utilizado no 11º ano da Escola Particular Liceu Politécnico SOS. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos são: a) analisar como é feita a proposta de produção escrita nesse material didático; e b) examinar de que forma são trabalhadas a interpretação e a compreensão textual no referido manual. Acredita-se que a Guiné-Bissau tem muito a oferecer no que concerne aos estudos de análise dos manuais didáticos, porque as pesquisas sobre o tema se encontram numa fase embrionária.

A partir das reflexões históricas, sociais e educacionais da realidade guineense, apresentadas neste trabalho, serão abordadas questões que possam abrir novas perspectivas sobre o ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, particularmente no

que se refere à presença de uma abordagem baseada em gêneros textuais. Especificamente, será desenvolvida uma análise do manual do aluno de língua portuguesa, usado no 11º ano na Escola Particular Liceu Politécnico SOS, e, para dar conta da pergunta central, indaga-se ainda que gêneros textuais estão contemplados nesse manual do aluno de língua portuguesa, usado no 11º ano na referida escola. As perguntas de pesquisa buscam analisar as práticas pedagógicas relacionadas aos gêneros textuais no manual didático, proporcionando uma base para discussões mais amplas e uma investigação detalhada sobre o tema.

No decorrer da leitura do manual do aluno selecionado para análise, percebe-se que, embora o manual apresente uma descrição do contexto sociocultural da Guiné-Bissau, esta é abordada de forma limitada, o que evidencia a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre como esses gêneros textuais são apresentados e utilizados nas escolas do país. A maioria das pesquisas existentes se concentra no ensino de línguas em níveis básicos ou na análise de livros didáticos em contextos educacionais mais amplos, e essas evidências podem ser observadas nas pesquisas de diferentes autores, como: Cá e Rúbio (2019), Coelho (2022), Encanha (2018), Sambu (2017) e Fonseca, J. N. (2024). Compreende-se, dessa forma, em vista disso, a necessidade de uma investigação mais detalhada sobre o tema, especificamente no que se refere à adaptação e adequação desses manuais à realidade sociocultural local.

O material didático desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino de línguas, por oferecer suporte estrutural à prática pedagógica em diferentes contextos. Sob essa ótica, Bandeira (2009), em sua perspectiva, destaca que “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. E, quando se fala em Guiné-Bissau, o desafio de produzir e utilizar materiais adequados está ligado à diversidade linguística do país, às limitações de recursos nas escolas e à necessidade de relevância cultural desses materiais.

No ensino secundário, particularmente no 11º ano, o domínio de gêneros textuais revela-se fundamental, importante para o desenvolvimento das competências linguísticas e para a inserção acadêmica dos estudantes no ensino superior. Contudo, há uma percepção de que os materiais didáticos disponíveis não abordam de forma eficaz a diversidade de gêneros textuais necessários para a formação integral dos alunos. Essa

lacuna reflete-se em dificuldades na produção e na interpretação de textos, prejudicando o desempenho acadêmico e a comunicação em contextos formais e informais.

A formação de professores também desempenha um papel fundamental nesse cenário. Materiais que não consideram as competências docentes podem comprometer a eficácia do ensino, enquanto políticas educacionais voltadas ao ensino do português enfrentam o desafio de equilibrar a presença de outras línguas no cotidiano escolar. Dessa forma, uma abordagem pedagógica que integre os gêneros textuais ao material didático pode fortalecer a competência comunicativa dos alunos, conectando o ensino às suas realidades culturais e linguísticas². A análise pretende compreender em que medida esses manuais contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, bem como identificar suas limitações. A relevância deste estudo reside na possibilidade de propor melhorias que beneficiem tanto os educadores quanto os estudantes, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas ao contexto sociocultural guineense.

A pesquisa pretende contribuir para um campo ainda pouco explorado: o ensino de línguas e gêneros textuais na Guiné-Bissau. Ao oferecer uma análise detalhada, este trabalho propõe sugestões para a elaboração de materiais didáticos mais adequados e culturalmente significativos, reforçando o papel do ensino da Língua Portuguesa no fortalecimento da identidade linguística e no avanço educacional do país.

O interesse pelo estudo de gêneros textuais surgiu durante a minha trajetória acadêmica, especialmente ao chegar à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab e enfrentar grandes dificuldades na compreensão e na produção de textos. Essa experiência, vivida por muitos discentes guineenses, motivou a investigação sobre como o ensino de gêneros textuais ocorre, principalmente no contexto da Guiné-Bissau. Todo o percurso escolar até o 11º ano foi realizado em escolas privadas situadas no interior da Guiné-Bissau, a uma distância de aproximadamente uma hora de viagem da capital. Até o 9º ano, estudei em uma escola católica chamada São Carlos Lwanga. Nessa instituição, as matrículas incluíam materiais escolares, como livros de leitura e de atividades para a disciplina de português, que podiam ser levados para casa.

² A competência comunicativa pode, então, englobar competência e desempenho, segundo Silva (2004), uma vez que é muito complicado realizar a separação dos dois, pois se entende a competência como o sistema abstrato ‘materializado’ no desempenho. Assim, ‘a competência pode ser definida como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (...) e o desempenho, por sua vez, como alguma coisa que o indivíduo faz com esse conhecimento’ (SILVA, 2004, p.14).

No entanto, as atividades de produção escrita eram centradas em propostas como "Redações de Férias", sem que os gêneros textuais fossem identificados, explicados ou trabalhados em sua estrutura e características. As atividades de compreensão e interpretação de texto eram igualmente limitadas, focando na parte gramatical, na leitura e na interpretação textual, localizando personagens no tempo e no espaço, sem desenvolver competências mais aprofundadas.

Nos 10º e 11º anos, mudei para o Centro de Formação Juvenil, outra escola privada, já que a anterior oferecia apenas até o 9º ano. Nessa instituição, o acesso ao manual dependia dos professores, que os disponibilizavam em uma copiadora, sendo responsabilidade dos alunos arcar com os custos para obtê-los. Já no 12º ano, optei por frequentar uma escola pública, a Escola Regional de Biombo, buscando obter um certificado público, considerado mais vantajoso para concursos e para estudar no exterior. Nessa escola, o método de acesso aos materiais didáticos era semelhante: os professores deixavam os materiais na copiadora, e somente os alunos com condições financeiras podiam adquiri-los.

Esse percurso escolar revelou lacunas significativas na abordagem de gêneros textuais, o que impactou diretamente minha formação acadêmica. Foi somente ao me preparar para o processo seletivo para estudar no Brasil que tive o primeiro contato com explicações mais estruturadas sobre redação, graças a materiais enviados por um amigo e videoaulas. A partir desse ponto, comecei a entender a estrutura, características e finalidades de uma redação, o que me ajudou a superar o desafio do teste e a ingressar na Unilab. Dessa forma, esta pesquisa visa contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ao oferecer subsídios que possam orientar intervenções pedagógicas mais eficazes, fortalecendo a formação dos estudantes e preparando-os melhor para os desafios do ensino superior. A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos principais, além desta introdução e das considerações finais.

O Capítulo 1 apresenta a contextualização geral da pesquisa. Nele, discute-se o sistema educativo da Guiné-Bissau, com destaque para suas diferentes etapas de ensino pré-escolar, básico, secundário e superior, bem como o papel desempenhado pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Esse capítulo também aborda a contextualização sócio-histórica e linguística do país, com ênfase no ensino da língua portuguesa em contextos multilíngues, especialmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

O Capítulo 2 é dedicado à fundamentação teórica da pesquisa. São discutidos os principais conceitos relacionados ao material didático no ensino de línguas, suas categorias (global, localizado e local), as etapas de produção desses materiais e, em seguida, a abordagem dos gêneros textuais e o papel das sequências didáticas no ensino da língua portuguesa.

O Capítulo 3 trata da metodologia adotada. Caracterizada como uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada em análise documental, essa parte descreve as etapas metodológicas, o corpus analisado constituído pelo manual do aluno de Língua Portuguesa utilizado no 11º ano e pelo programa vigente, bem como os procedimentos de análise empregados, de acordo com os objetivos propostos.

O Capítulo 4 contempla a análise e a discussão dos resultados. Nele, são examinados os gêneros textuais selecionados (como crônica, entrevista, resumo e carta), a partir de exemplos concretos extraídos do manual. A análise busca compreender como esses gêneros são abordados no manual, considerando a presença ou ausência de explicações teóricas. O foco das atividades inclui a leitura, compreensão ou produção escrita, bem como a clareza das orientações acerca da estrutura e da função dos gêneros. Além disso, sistematizam-se as respostas às questões de análise à luz dos referenciais teóricos discutidos. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais resultados do estudo, destacando as contribuições da pesquisa para o ensino da língua portuguesa como segunda língua ou terceira língua na Guiné-Bissau, bem como as implicações para a elaboração de materiais didáticos mais adequados ao contexto multilíngue do país.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo apresenta uma contextualização geral do sistema educativo da Guiné-Bissau, destacando suas principais etapas e o papel do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Além disso, aborda aspectos históricos, políticos e sociolinguísticos que influenciam o ensino da língua portuguesa no país. Por fim, introduz brevemente discussões sobre o uso de materiais didáticos e o ensino dos gêneros textuais em contextos multilíngues, preparando o terreno para as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

1.1 O Sistema Educativo da Guiné-Bissau

O sistema educacional da Guiné-Bissau passou por diversas transformações ao longo dos anos, especialmente após a independência do país em 1974. Embora a educação seja considerada um direito fundamental, o setor ainda enfrenta desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, escassez de recursos didáticos e formação precária de professores. Além disso, o contexto multilíngue do país impõe dificuldades adicionais, visto que o português é a língua oficial e do ensino, porém, não se constitui língua materna da maioria dos estudantes. Desse modo, nesta seção, serão abordadas as principais características do sistema de ensino guineense, sua organização e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem.

A Constituição da República da Guiné-Bissau (1996), em seu artigo 49, estabelece que todo cidadão tem direito à educação e o dever de a ela se dedicar. O texto constitucional também afirma que o Estado deve garantir, de forma progressiva, a gratuidade e a igualdade de oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino. No entanto, o documento não especifica de que forma esses direitos seriam efetivamente assegurados. Dessa forma, o primeiro documento do país a apresentar diretrizes educacionais mais concretas é a Lei de Base do Sistema Educativo (2010). Sua implementação é de responsabilidade do Ministério da Educação, das Ciências, da Cultura, da Juventude e dos Desportos, em colaboração com outras instituições, incluindo entidades religiosas, iniciativas privadas e comunitárias.

Assim, o documento estipula que o Estado é responsável pela condução da política educativa e pela formação dos cidadãos. A Lei de base também determina que o Ensino Básico de 6 anos seja obrigatório e gratuito em todo o território nacional.

Além disso, a Lei de Base (2010) no artigo 2, faculta a todos os guineenses o direito à educação e à cultura, conforme os termos da Constituição da República e das leis. O sistema educativo deve adequar-se ao contexto social e visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a democracia e o progresso social. No entanto, a realidade e a diversidade cultural dos alunos frequentemente não são consideradas durante o ensino e a aprendizagem, o que é um ponto importante a ser abordado. O artigo 3 enfatiza a necessidade de "diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país". É fundamental que os alunos usufruam dos benefícios da promoção local, à medida que se busca uma transição do modelo educacional europeu para um mais alinhado com a realidade guineense.

1.1.1 A Organização do Sistema Educativo

O sistema educativo da Guiné-Bissau está organizado em quatro níveis: a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Essa estrutura foi pensada para garantir o acesso gradual ao conhecimento, respeitando as diferentes fases do desenvolvimento dos estudantes e buscando atender às necessidades sociais, culturais e econômicas do país. Cada um desses níveis possui objetivos específicos e contribui de forma complementar para a formação dos cidadãos guineenses. Ao compreender essa organização, é possível perceber como o país estrutura seu processo educativo, desde a infância até a formação profissional e acadêmica, com base nos princípios de inclusão, desenvolvimento humano e progresso social. A seguir, apresenta-se uma breve descrição de cada nível, destacando suas características, duração e principais finalidades no contexto da educação nacional.

1.1.2 O Ensino Pré-Escolar

Na Guiné-Bissau, a educação pré-escolar é a etapa inicial do sistema educativo, que antecede o ensino básico. De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo (2010), essa modalidade funciona de forma facultativa, ou seja, não é obrigatória, mas tem um papel complementar ao da família no cuidado e desenvolvimento das crianças pequenas. Ela é destinada a crianças dos três anos até à idade de ingresso no ensino básico, e tem como principal finalidade garantir uma transição mais harmoniosa para o percurso escolar, especialmente em um contexto como o nosso, onde há diferentes línguas e realidades culturais. No contexto brasileiro, o ensino pré-escolar equivale à educação

infantil, especificamente à etapa da pré-escola, que também atende crianças entre quatro e cinco anos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).

A mesma Lei (Artigo 10.º) estabelece os objetivos da educação pré-escolar, que refletem bem os desafios e as potencialidades dessa fase: identificar precocemente eventuais dificuldades, deficiências ou talentos nas crianças, de modo a orientá-las da melhor forma; estimular as capacidades cognitivas, sociais e emocionais, respeitando o ritmo de cada uma e promovendo um desenvolvimento equilibrado; favorecer a integração em grupos sociais, para que desde cedo as crianças aprendam a conviver e contribuir com a comunidade; despertar valores morais e cívicos, como o respeito, a responsabilidade e o sentido de liberdade; incentivar hábitos de higiene e saúde, que são fundamentais desde a infância.

Além disso, considera-se especialmente importante contribuir para a superação da barreira linguística, facilitando o contato inicial com a língua portuguesa, que é a língua de ensino, mas não a língua materna da maioria das crianças. Mesmo sendo uma etapa opcional, acredito que a educação pré-escolar desempenha um papel essencial no sistema educativo, porque contribui não só para o futuro sucesso escolar das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e preparada.

1.1.3 O Ensino Básico

O ensino básico na Guiné-Bissau constitui uma das etapas mais importantes do sistema educativo nacional, sendo concebido como universal, obrigatório e gratuito até o 6.º ano de escolaridade, conforme estabelece a Lei de Base do Sistema Educativo (2010). A partir do 7.º ano, a gratuidade torna-se tendencial, dependendo das possibilidades econômicas do Estado. O ensino básico desenvolve-se ao longo de nove anos de escolaridade, distribuídos em três ciclos e quatro fases, sendo: o primeiro ciclo, que compreende o 1.º ao 4.º ano, dividido em duas fases (1.ª e 2.ª); o segundo ciclo, que abarca o 5.º e 6.º ano (3.ª fase); e o terceiro ciclo, correspondente ao 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade (4.ª fase).

Para fins de comparação, o ensino básico na Guiné-Bissau equivale, no Brasil, à Educação Básica do Ensino Fundamental, que vai do 1.º ao 9.º ano. Assim como no Brasil, esta etapa representa a base da formação escolar obrigatória. Desse modo, o ingresso nessa etapa é permitido para crianças que completem seis anos de idade até 1.º de outubro. Crianças que atingem essa idade entre 2 de outubro e 31 de dezembro também

podem ser admitidas, mediante solicitação do responsável de educação da criança. Entre os objetivos gerais do ensino básico, destacam-se: a identificação precoce de dificuldades ou talentos; a oferta de uma formação geral ampla que promova o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da sensibilidade ética e estética; a valorização da identidade cultural guineense; o fortalecimento da cidadania e da responsabilidade social; o incentivo à preservação ambiental; e a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para a inserção na vida ativa.

Cada fase do ensino básico está associada a objetivos específicos. As duas primeiras fases (do 1.º ao 4.º ano) concentram-se na iniciação à leitura, escrita, aritmética e às expressões motoras, plásticas, musicais e dramáticas. A terceira fase (5.º e 6.º anos) visa consolidar a formação pessoal e social, abordando temas como educação para a saúde, educação sexual e reprodutiva, educação ambiental, direitos humanos, entre outros. Por fim, a quarta fase (7.º ao 9.º ano) tem como finalidade ampliar os conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, promovendo também a orientação escolar e profissional, para que o aluno possa fazer escolhas conscientes sobre sua formação futura ou ingresso no mercado de trabalho.

O princípio da gratuidade, previsto na Lei, inclui isenção de mensalidades (propinas, usando-se o léxico adotado o para termo no contexto da Guiné-Bissau), taxas de matrícula, frequência e certificação, além do fornecimento gratuito de livros e materiais didáticos, especialmente até o 6.º ano. Dessa forma, o ensino básico guineense é concebido como um instrumento fundamental para a promoção da equidade, do progresso social e do fortalecimento da democracia no país.

1.1.4 O Ensino Secundário

O ensino secundário na Guiné-Bissau é a etapa que sucede o ensino básico e tem como finalidade dotar os alunos de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais que lhes permitam continuar os estudos no ensino superior ou ingressar no mercado de trabalho. De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo (2010), o ensino secundário compreende o 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, e organiza-se em duas vias distintas: a via geral, voltada prioritariamente para o prosseguimento dos estudos superiores, e a via técnico-profissional, destinada principalmente à inserção na vida ativa. Essa etapa do ensino visa favorecer o aprofundamento de saberes através da observação, da reflexão crítica, do estudo e da experimentação, promovendo uma formação alicerçada na realidade social e cultural guineense e estimulando a consciência crítica dos alunos

para a resolução de problemas nacionais e internacionais. A conclusão do ensino secundário dá direito a um diploma e ao certificado de aproveitamento. O ingresso nesse nível está condicionado à conclusão do ensino básico. No Brasil, o ensino secundário corresponde ao Ensino Médio, também composto por três anos, com percursos formativos que preparam os estudantes para o ingresso no ensino superior ou para o mercado de trabalho.

1.1.5 Ensino Superior

Conforme dispõe a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2010), o ensino superior configura-se como o nível final de ensino formal no país e corresponde ao ensino universitário (Art. 25.º, n.º 1). Esse nível tem como objetivo principal a formação de diplomados aptos a ingressar no mercado de trabalho e a contribuir para o desenvolvimento nacional, além de promover a pesquisa científica, a criação cultural e a difusão de conhecimentos técnico-científicos (Art. 27.º).

O acesso ao ensino superior está condicionado à posse do diploma do ensino secundário ou equivalente e à obtenção de resultado positivo nas provas de admissão correspondentes a cada curso ou área afim (Art. 25.º, n.º 2 e 4). Além disso, candidatos com mais de 25 anos que não possuam a habilitação exigida também podem ingressar no ensino superior mediante aprovação em prova especial de avaliação de conhecimentos (Art. 25.º, n.º 3). Quando o curso pretendido pertence a uma área distinta daquela cursada no ensino secundário, o ingresso depende ainda de exame especial de aptidão (Art. 25.º, n.º 5).

No que diz respeito à estrutura institucional, o ensino superior é ministrado em universidades (constituídas por faculdades, institutos ou escolas), escolas universitárias não integradas e institutos superiores ou técnicos (Art. 26.º). Essa diversidade institucional visa garantir uma formação abrangente e descentralizada, adequada às necessidades do país em termos de qualificação profissional e científica (Art. 25.º, n.º 6). Além disso, importa destacar que o ensino superior na Guiné-Bissau equivale ao ensino superior brasileiro, que é composto por universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, e que compreende cursos de graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e tecnológicos.

O ensino superior, como aponta o artigo 25, abrange o ensino universitário e requer que o aluno tenha um diploma de ensino secundário ou equivalente e obtenha um resultado positivo na prova de admissão. Além disso, trata-se também da formação de

docentes, regulamentada pelo artigo 48, que exige formação inicial e contínua para todos os educadores. O artigo 50 estabelece os requisitos para a docência no ensino superior, incluindo a obrigatoriedade de ter um grau de doutor ou mestre, com condições para os cargos de professor catedrático, professor associado e professor auxiliar.

Assim, a Lei de Base do Sistema Educacional Guineense fornece um panorama abrangente da educação no país, desde a educação pré-escolar até o ensino superior. Contudo, é essencial que as diretrizes estipuladas sejam efetivamente implementadas para que a educação atenda às necessidades da população guineense e reflita a diversidade cultural e social do país. Dessa forma, após a apresentação da estrutura do sistema educativo guineense à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, passa-se agora à caracterização do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), no próximo capítulo, com destaque para os seus objetivos e atribuições no âmbito da educação nacional.

1.1.6 O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)

³O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Educação e Ensino Superior da Guiné-Bissau, com o objetivo principal de coordenar e desenvolver as políticas educacionais, além de promover a melhoria contínua do sistema educacional do país. O INDE é regido por seu Estatuto, que define sua estrutura, responsabilidades e funções dentro do sistema educacional nacional.

O Estatuto do INDE é o documento legal que regula a organização e o funcionamento do Instituto. Segundo o Estatuto, o INDE tem como principal função a execução de políticas educacionais e a gestão do desenvolvimento curricular, abrangendo a criação de programas de ensino, a elaboração de manuais escolares, guias pedagógicos e a produção de materiais didáticos. O INDE também é responsável pela formação contínua dos professores, a fim de garantir que eles estejam atualizados com as práticas pedagógicas mais eficazes.

Entre as principais atribuições do INDE, destacam-se: o desenvolvimento de políticas educacionais, sendo o Instituto responsável por elaborar, implementar e acompanhar as políticas de educação definidas pelo Ministério da Educação. Isso inclui o desenvolvimento de programas e projetos para melhorar o ensino nas escolas do país; o

³ INDE - Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

desenvolvimento curricular, com um papel central na criação e atualização dos currículos das escolas, incluindo a produção de manuais escolares, guias pedagógicos e materiais didáticos para os diversos níveis de ensino; e a formação contínua de professores, assegurando que os professores recebam formação contínua, para que possam melhorar suas práticas pedagógicas e estar em conformidade com as exigências do sistema educacional em evolução.

A pesquisa em questão, mencionada na parte introdutória, centraliza-se no ensino de gêneros textuais no manual do aluno de Língua Portuguesa no contexto escolar guineense. Esses materiais são desenvolvidos no âmbito do programa do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), que coordena e implementa políticas educacionais na Guiné-Bissau. O INDE busca adaptar o currículo às necessidades locais, considerando o contexto multilíngue e multicultural do país.

De acordo com o Plano Setorial da Educação (2017-2025), o INDE é um dos principais responsáveis pela execução das políticas educacionais no país. Desse modo, o Instituto ocupa uma posição estratégica na administração da educação nacional, sendo o órgão central responsável pelas questões pedagógicas e curriculares, conforme o seu Estatuto e o Plano Setorial da Educação (2017-2025). A seguir, apresenta-se um quadro que resume o papel do INDE e de outras entidades na administração da educação.

Quadro 1: Plano Setorial da Educação (2017-2025).

Órgão	Função Principal
Ministério da Educação e Ensino Superior	Elaboração e implementação das políticas nacionais de educação.
Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)	Desenvolvimento curricular (programas, manuais, guias) e formação contínua dos professores.
Administrações Regionais e Locais da Educação	Implementação das políticas educacionais nas escolas, gestão de recursos.

Fonte: Adaptado com base no Plano Setorial da Educação (2017-2025).

O Estatuto do INDE também descreve sua estrutura organizacional, que visa garantir o cumprimento de suas funções de maneira eficiente e eficaz. O INDE é composto por vários órgãos que trabalham em conjunto para executar as suas responsabilidades, como o desenvolvimento de políticas e a produção de materiais didáticos. Apresentamos a seguir, o quadro que mostra a estrutura e a organização do INDE.

Quadro 2: Estrutura e Organização do INDE

Órgão	Função Principal
Diretor-Geral	Dirige os serviços do INDE e assegura a implementação de políticas educacionais.
Conselho Diretivo	Assessora o Diretor-Geral na gestão administrativa e na elaboração de planos e orçamentos.
Conselho Científico	Consultoria sobre as direções e projetos científicos da instituição.

Fonte: Adaptação com base no Estatuto do INDE

A estrutura do INDE também inclui divisões específicas, cada uma responsável por um aspecto particular das atividades da instituição como se observa no quadro a seguir.

Quadro 3: Aspecto da divisão das atividades da INDE

Divisão	Função Principal
Divisão de Política de Formação	Elabora políticas educacionais e avalia o impacto do sistema de ensino.
Divisão de Programas de Formação	Define objetivos e conteúdo para os programas de formação educacional.
Divisão de Ações de Formação do Pessoal da Educação	Coordena e organiza a formação contínua dos educadores.
Divisão de Meios de Formação	Produz e distribui materiais didáticos, como manuais e recursos audiovisuais.

Fonte: Adaptação com base no Estatuto do INDE

O INDE, conforme estabelecido pelo seu Estatuto e pelo Plano Setorial da Educação (2017-2025), desempenha um papel fundamental na organização e na implementação das políticas educacionais da Guiné-Bissau. Ele é a entidade central no desenvolvimento curricular e na formação de professores, com a responsabilidade de garantir que as práticas pedagógicas e os materiais didáticos atendam às necessidades do sistema educacional. Além disso, o INDE integra uma estrutura organizacional que facilita a execução de suas funções, assegurando que as políticas educacionais sejam implementadas de forma eficiente e eficaz. Diante do papel desempenhado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) na organização curricular e na elaboração de materiais didáticos em Guiné-Bissau, compreende-se sua relevância para o

cenário educacional do país. Tais aspectos são essenciais para contextualizar a presente pesquisa, uma vez que o manual analisado está inserido nesse contexto de produção e orientação institucional.

1.2 Contextualização Sócio–Histórica e Linguística na Guiné–Bissau

A República da Guiné-Bissau, anteriormente conhecida como Guiné Portuguesa, está localizada na costa oeste da África e tem Bissau como capital. O país possui uma população estimada de 1.624.945 habitantes (INE, 2020) e abriga mais de 20 grupos étnicos, cada um com sua própria cultura, língua, história e identidade. Com uma área total de 36.125 km², a Guiné-Bissau faz fronteira ao norte com o Senegal, ao leste e sul com a Guiné-Conacri e, a oeste, é banhada pelo Oceano Atlântico. Seu território inclui tanto a parte continental quanto o Arquipélago dos Bijagós, composto por 88 ilhas e ilhéus (INE, 2020). O português é a língua oficial do país, mas a maioria da população se comunica principalmente em língua guineense, um idioma que se desenvolveu a partir da fusão do português com as línguas étnicas locais.

Figura 1: Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: < <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/> >

A Guiné-Bissau declarou unilateralmente sua independência em 24 de setembro de 1973, sob a liderança do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), tornando-se a primeira ex-colônia portuguesa a alcançar esse feito. Contudo, o reconhecimento oficial por parte de Portugal ocorreu apenas um ano depois. A diversidade é uma das características marcantes do país, que abriga grupos étnicos como Manjaco, Balanta, Mandinga, Fula, Mancanha, Papel, Bijagós, Nalus e Felupe, que falam aproximadamente 20 línguas (Couto; Embalo, 2010). Embora o português seja a língua oficial, apenas 13% da população a utiliza no dia a dia, enquanto a língua guineense é amplamente falada, abrangendo entre 80% e 85% dos habitantes (Couto; Embalo, 2010). Durante o período colonial, a educação era restrita e desigual, oferecendo poucas oportunidades à maior parte da população. Após a independência, o setor educacional tornou-se uma prioridade do governo. Ainda assim, os desafios, como a falta de recursos e a instabilidade política, dificultam seu avanço.

Atualmente, a educação básica é gratuita e obrigatória. Contudo, o país ainda enfrenta obstáculos, incluindo a baixa qualidade do ensino, infraestrutura precária e dificuldades na adaptação ao contexto multilíngue. A língua portuguesa na Guiné-Bissau possui um status que remonta ao período colonial e reflete uma complexa relação com a diversidade linguística do país. Durante a colonização portuguesa, a língua foi imposta como língua administrativa e educacional, mas sua presença nunca foi completamente assimilada pela população local. A situação sociolinguística da Guiné-Bissau é marcada pela coexistência de várias línguas nacionais, o que torna a língua portuguesa um símbolo de prestígio, mas também uma língua de uso restrito a contextos formais.

A escolha do português como língua oficial, após a independência, foi uma decisão que envolveu uma série de considerações políticas e sociais. Segundo Ferreira (1988, apud Ntchala, 2017), a questão do multilinguismo foi um dos maiores desafios enfrentados pelos líderes da independência, especialmente em um país com uma rica diversidade étnica e linguística. Na Guiné-Bissau, como em outros países africanos, a oficialização do português foi vista como uma forma de unificar as diferentes etnias e línguas locais, embora isso tenha gerado debates sobre a legitimidade da escolha, uma vez que havia a necessidade de decidir qual língua seria considerada oficial entre tantas línguas locais.

Amílcar Cabral, líder histórico da luta pela independência e um dos fundadores do PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde), defendia uma visão positiva do português. Para Cabral, o português representava um legado do

colonialismo, uma ferramenta que deveria ser aproveitada para promover a comunicação e o desenvolvimento cultural do país. Ele argumentava que a língua portuguesa, como um meio de expressão, possuía um valor simbólico importante, mesmo não sendo a língua materna da maioria da população (Ferreira, 1988, apud Ntchala, 2017). Após a independência, o português foi oficialmente adotado como língua da administração da educação e da cultura, apesar de ser falado por apenas uma pequena parcela da população, cerca de 13% (Couto e Embaló, 2010, apud Ntchala, 2017). Sua função, conforme apontado por (Peixoto e Carioca, 2013, apud Ntchala, 2017), é predominantemente formal, sendo utilizada principalmente em contextos diplomáticos, administrativos e educacionais.

Por essa razão, o português continua sendo uma língua de prestígio, associada à educação, ao governo e à cultura. Seu ensino é incentivado pelos governos guineenses e de outros países de língua portuguesa, como Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que buscam consolidar o português como língua de domínio acadêmico e profissional. Mesmo assim, as dificuldades na implementação efetiva do ensino da língua permanecem, devido a desafios econômicos, à falta de recursos e à complexidade linguística interna do país, o que impede que o português seja plenamente integrado à vida cotidiana de grande parte da população (Ferreira, 1988, apud Ntchala, 2017).

Desse modo, o português ocupa uma posição de prestígio na Guiné-Bissau. No entanto, a sua adoção como língua oficial é marcada por um contexto de desigualdade linguística, no qual as línguas locais continuam desempenhando um papel fundamental na vida social e cultural da população. A língua portuguesa, embora essencial em contextos formais e governamentais, ainda enfrenta desafios significativos para alcançar uma maior penetração nas diversas camadas da sociedade guineense.

1.2.1 Contextualização da Educação Na Guiné-Bissau

Para compreender a situação atual da educação na Guiné-Bissau, é essencial analisar sua evolução histórica. A educação antes da colonização era marcada por práticas locais que valorizavam o conhecimento tradicional e a cultura da comunidade. Com a chegada dos colonizadores portugueses, houve uma reestruturação significativa do sistema educacional, que impôs um modelo europeu e desconsiderou as línguas e as tradições locais. Após a independência em 1973, o país buscou implementar reformas que visavam adequar a educação às necessidades da população guineense. Ainda assim, esses esforços enfrentaram desafios significativos, como a escassez de recursos e a formação

precária de professores. Atualmente, a educação no país continua a lutar contra essas questões, o que impacta diretamente a formação dos alunos e, se tomarmos, por exemplo, o foco deste estudo, podemos afirmar que impacta também a eficácia do ensino de gêneros textuais nos manuais didáticos.

Segundo Sané (2018), a educação durante o período colonial na Guiné-Bissau era completamente inadequada às realidades do país, e além de não atender às suas necessidades socioeconômicas e culturais, também prejudicava o desenvolvimento da sociedade. O sistema educacional estava desconectado da comunidade. Já antes da colonização, o acesso à educação era visto como a aquisição de conhecimento e padrões de comportamento, como acontece em qualquer sociedade humana. Ainda afirma Sané (2018) que os primeiros modelos das escolas existentes no país eram espelhados em Portugal. Antes da invasão dos portugueses na sociedade africana, já existiam o ensino e a aprendizagem dos indivíduos que lá habitavam, pois a educação acontecia de forma oral, que é transmitida de geração a geração.

No entanto, essa educação é substituída pela escrita europeia com a colonização. Entretanto, os jovens que ali habitavam antes da colonização adquiriram o conhecimento necessário para produzir e sobreviver, de acordo com as normas do comportamento e os valores fundamentais da vida cotidiana, valorizando os hábitos e costumes locais. Em vista disso, observa-se que a ausência de instituições escolares formais antes da chegada dos portugueses na sociedade africana não significava que não havia ensino e aprendizagem, uma vez que eles aconteciam através da transmissão oral, que foi sobreposta pela cultura escrita europeia com a colonização.

Ainda segundo Sané (2018), o desenvolvimento do sistema escolar foi lento durante os anos 1950 e 1960. No princípio dos anos 1960, só havia 12.500 alunos inscritos no ensino básico de uma população de, aproximadamente, 800.000 habitantes, cuja maioria era praticamente analfabeta.

No período colonial, o ensino na Guiné-Bissau era limitado, com apenas quatro classes para os “civilizados” e um único liceu criado em 1958. O acesso à educação além da quarta classe era restrito, favorecendo filhos de famílias urbanas, majoritariamente de origem portuguesa e mestiça. Como herança desse sistema, o país enfrentava um alto índice de analfabetismo (90%), uma rede escolar insuficiente, escassez de professores e de materiais didáticos, além de um currículo desconectado da realidade guineense, ministrado em uma língua falada por apenas 10% da população. Esses fatores dificultavam o progresso educacional após a independência. (Sané, 2018, p. 59)

Ca (2005) aponta que a educação colonial dividia o povo africano em duas partes: os chamados civilizados e os não civilizados. Os considerados civilizados eram aqueles que sabiam ler e escrever em português, enquanto os que não tinham essas habilidades eram considerados não civilizados.

A instabilidade político-governativa tem sido um dos principais desafios enfrentados pela Guiné-Bissau ao longo das últimas décadas, impactando diretamente diversos setores, incluindo o sistema educativo. Desde a independência em 1974, o país tem vivenciado sucessivos golpes de Estado, revoltas militares e crises institucionais, que comprometeram a estabilidade das políticas públicas e a continuidade de investimentos na educação. Segundo o relatório da situação do sistema educativo da Guiné-Bissau (2013), "este contexto de forte instabilidade política fragilizou a administração pública, sobretudo no domínio da gestão econômica e financeira do país; o sistema educativo não foi poupado".

Essa instabilidade afeta, entre outros aspectos, a produção e a adoção de manuais didáticos adequados ao ensino da língua portuguesa, resultando em desafios tanto para professores quanto para alunos.

1.2.2 O Ensino da Língua Portuguesa nos PALOPs em Contextos Multilíngues: Perspectivas e Desafios

O ensino da língua portuguesa nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como é o caso da Guiné-Bissau, é profundamente marcado pela diversidade linguística. Teixeira (2020) destaca que, nesses contextos multilíngues, os estudantes enfrentam desafios significativos para aprender o português, que, embora seja a língua oficial, não corresponde à língua materna da maioria dos alunos. Essa realidade exige uma abordagem pedagógica adaptada, que considere a convivência de múltiplas línguas no cotidiano dos estudantes, sendo o português muitas vezes adquirido como segunda língua. As políticas linguísticas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) configuram-se como estratégias de intervenção voltadas ao tratamento das línguas em suas respectivas sociedades.

Para compreender as concepções de língua e as escolhas adotadas nesses contextos, é essencial realizar um mergulho no passado histórico desses países (IÉ, 2018). Apesar de o português ser uma língua de origem europeia, é considerado língua nacional e atende às necessidades comunicativas das populações dos PALOP (Timbane; Balsalobre, 2017). No entanto, essa escolha resultou de políticas e planejamentos

linguísticos impostos pelo sistema colonial, cujo objetivo era a dominação e a exploração, provocando a perda da identidade linguística local e contribuindo para o subdesenvolvimento (Abdula; Timbane; Quebi, 2017).

As constituições dos PALOP, incluindo a Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, frequentemente não fazem referência explícita ao uso e ao estatuto das línguas faladas localmente, ou tratam as línguas africanas como “línguas aborígenes” de pouco prestígio (Timbane; Balsalobre, 2017). Essa desvalorização, oriunda da ideologia colonial que as classificava como “dialetos” sem estrutura, ainda persiste, refletindo-se em práticas escolares nas quais muitos professores proíbem o uso de línguas africanas em sala de aula e em outros espaços da escola (Abdula; Timbane; Quebi, 2017). A imposição de uma língua oficial não materna para a maioria da população, como ocorre com o português na Guiné-Bissau, tem gerado problemas linguísticos persistentes (Ca, 2015).

De acordo com a mesma autora, os estudantes guineenses chegam às escolas com um domínio limitado ou, em alguns casos, sem nenhum conhecimento do português, o que torna o ensino da língua um desafio ainda maior. Esse desafio não se restringe ao ensino da gramática, mas estende-se também ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção textual. Ainda assim, observa-se que o ensino da língua portuguesa no país permanece centrado, majoritariamente, em uma abordagem gramatical. Essa ênfase pode limitar a formação de competências comunicativas mais amplas. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 53) adverte:

Não basta saber a gramática para falar, ler e escrever com sucesso. [...] Saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. (Antunes, 2007, p.53)

Diante disso, é fundamental repensar as abordagens didáticas adotadas, garantindo que os alunos desenvolvam não apenas o conhecimento gramatical, mas também a capacidade de interpretar e produzir textos adequados às diversas situações comunicativas. Como ressalta Teixeira (2020), para além de ensinar as estruturas da língua, "é necessário trabalhar a língua como um instrumento de comunicação e expressão em situações sociais, utilizando as línguas maternas dos alunos como recursos para facilitar o processo de aprendizagem".

A centralidade excessiva da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa tem sido alvo de críticas em diferentes estudos. Araujo e Almeida (2020) citam Antunes (2003, apud Araujo; Almeida, 2020, p. 29), que observa:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo de nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (Araujo, 2020, p.29)

Essa reflexão evidencia que um ensino centrado exclusivamente em regras gramaticais pode dificultar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sobretudo para alunos que necessitam de competências práticas imediatas. Considerando-se o contexto da Guiné-Bissau, onde o português é a língua oficial, mas não a primeira língua de grande parte dos estudantes, esse desafio se intensifica, exigindo práticas pedagógicas que se aproximem da realidade e das necessidades dos aprendizes.

No caso guineense, embora o português seja ensinado como se fosse língua materna, ele é raramente utilizado no cotidiano. A reflexão de Teixeira (2020) torna-se ainda mais pertinente diante desse quadro. Marcuschi (2008), ao tratar do ensino de língua portuguesa, também destaca a importância do contexto sociocultural: "ao ensinar língua portuguesa, é fundamental considerar as práticas sociais e culturais que permeiam a vida dos alunos". Dessa forma, o ensino da língua deve ultrapassar o ensino de regras formais e adotar uma abordagem mais contextualizada, que favoreça a integração de diferentes gêneros textuais e suas funções sociais no cotidiano dos estudantes. Nesse processo, a formação docente é elemento central para a superação dos desafios, exigindo-se a capacitação de professores para lidarem com uma realidade linguística complexa. Nessa mesma perspectiva, Ndombele e Timbane (2020) afirmam que:

O ensino em contextos multilíngues “apresenta desafios, pois a criança, ao chegar à escola com a estrutura de uma língua africana já consolidada, encontra dificuldades para compreender a estrutura do português, o que pode levar à transferência de construções gramaticais e a baixos desempenhos na disciplina de língua portuguesa” (Ndombele & Timbane, 2020, p. 296).

Com base na citação, percebe-se que as práticas de ensino nos países dos PALOP apresentam características semelhantes. A realidade descrita por Ndombele e Timbane (2020), embora referida ao contexto angolano, também se verifica na Guiné-Bissau, país igualmente multilíngue. Na maioria dos casos, as crianças guineenses chegam à escola dominando pelo menos uma das línguas étnicas locais. Ao entrarem em contato com o

português apenas no ambiente escolar, essas crianças enfrentam dificuldades na compreensão da estrutura da língua oficial, o que compromete seu desempenho nas aulas. Os autores também destacam que:

O ensino de língua deve ter em conta essas realidades porque uma língua é a soma de variedades [...]. A criatividade lexical é um fenômeno normal de qualquer língua em uso, que não pode ser ignorado pelo professor de português. (Ndombele & Timbane, 2020, p. 297).

O que é apresentado na citação sobre o ensino da língua portuguesa em Angola é semelhante ao que ocorre nos demais países dos PALOP. Portanto, é importante reconhecer que, apesar das semelhanças, cada país possui sua própria variedade da língua portuguesa. Em todos esses contextos, há também a ideia de que “falar bem o português” é falar como os portugueses de Portugal, uma concepção ainda presente em diferentes países da lusofonia, que compartilham o mesmo problema. Isso leva à crença de que o português europeu representa a forma correta da língua, enquanto as demais variedades seriam formas inferiores ou erradas. Essa visão está presente também na Guiné-Bissau e, por experiência própria, acredito que se repete em outros países irmãos do espaço lusófono.

É muito comum que, ao aprender uma nova língua, marcas da língua materna do falante apareçam em sua fala. Essas marcas não devem ser vistas como erro, mas sim como parte da identidade linguística do falante. No contexto angolano, por exemplo, é normal o uso de palavras de línguas africanas junto ao português, formando a variedade angolana da língua. Pimentel (2015 apud Ndombele e Timbane, 2020, p. 296-297) apresenta um exemplo de variações lexicais:

[...] Os kotas, uns papoites malaiques que nunca ajudam, têm muito kumbu mas preferem gastar com as mamaites. Naquele cubico, mesmo com as makas, ninguém banzela. Todas as manhãs, depois do matabicho, uma magoga, um pincho e um bebe-e-me-deixa do janela-aberta do mais-velho Minguito, os putos bazam a um dos arreiós – na baúca do candongueiro – comprar uns mambos para revender. É o único bisno que dá jeito por enquanto. O negócio dá para se manterem vivos. Paíam de tudo um pouco, até mbilas e parte-os-cornos. E as mboas não maiam. Querem lá saber do que as pessoas pensam delas quando levam as bacias à cabeça para zungar? O importante é bumar e comprar cadernos para os canucos. Andam à vontade e ninguém mais os estiga. Mas as mamaites e as suas cassules não podem maiar. Há muitos uís por aí com bué de chacho que só querem ngombelar. Abram os olhos, ou ainda pensam que vocês são bombós... (Pimentel, 2015 apud Ndombele e Timbane, 2020, p. 296-297).

Entre os angolanos, o significado dessas palavras não causa estranhamento. As unidades lexicais destacadas fazem parte da construção sintática e semântica da variedade

local do português, pois são palavras utilizadas no cotidiano. No entanto, em contextos como o da Guiné-Bissau, expressões similares podem ser motivo de zombarias, e a pessoa que fala com traços locais pode ser acusada de “não saber falar bem o português”.

Essa situação evidencia o fenômeno de interferência das línguas autóctones no ensino e uso do português. Na Guiné-Bissau, essa influência pode ser observada, por exemplo, na pronúncia de algumas palavras por falantes de línguas étnicas: “jardim” por zardim, “jarro” por zarro, “Jacemine” por Zacemine, “Janifer” por Zanifer, “janela” por zanela, “biologia” por biolozia, entre outras. O mesmo ocorre em Angola, como mostra um estudo de Bengui (2018), realizado com turmas de português como L2 no município de Buegas, província do Uíge:

Os alunos pronunciam biolozia (biologia), ziz (giz), pedagozia (pedagogia), catuno (gatuno), casolina (gasolina). Observa-se a troca de /g/ por /c/ ou /z/. Essa pronúncia resulta, obviamente, das interferências das línguas africanas que os alunos falam como L1. (Bengui, 2018 apud Ndombele e Timbane, 2020, p. 301).

Esse tipo de variação gera muitas vezes constrangimento entre os alunos e contribui para o preconceito linguístico. Esse preconceito, por sua vez, causa insegurança na comunicação, impedindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Ainda por experiência própria, posso afirmar que, entre os países dos PALOP, a Guiné-Bissau é muitas vezes considerada como o país “que não sabe falar bem o português”. Por quê? Porque os próprios guineenses, em vez de se apoiarem, acabam por sabotar uns aos outros quando o assunto é o uso da língua portuguesa. Em vez de prestarem atenção ao conteúdo da mensagem, os ouvintes costumam monitorar a fala alheia em busca de possíveis erros gramaticais. Isso faz com que o falante, com medo de errar, também passe a monitorar sua própria fala.

Em outros pontos comuns com a realidade de Angola, observa-se que a forma como o ensino é conduzido nas escolas pode comprometer o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos estudantes. Conforme explicam Ndombele e Timbane (2020, p. 304):

Nas escolas angolanas, o que se observa é que os alunos decoram os conteúdos ou os textos apresentados pelos professores, respondendo de forma repetitiva e memorizando as perguntas das provas aplicadas. Esse tipo de aprendizagem mecânica pouco contribui para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Além disso, as frases artificiais, criadas pelos professores e desconectadas da linguagem cotidiana, comprometem significativamente o processo de aprendizagem e reforçam o preconceito linguístico em relação à variedade angolana do português. (Ndombele e Timbane, 2020, p.304)

Essa constatação também se aplica à realidade guineense, onde os alunos são frequentemente instruídos a reproduzir exatamente os conteúdos fornecidos pelos professores, sob pena de suas respostas não serem consideradas corretas. Tal prática enfraquece a capacidade crítica e comunicativa dos estudantes e perpetua um modelo de ensino centrado na memorização em detrimento da interação e do uso real da língua. Ainda segundo Ndombele e Timbane (2020, p. 307-308), a educação em Angola enfrenta diversos desafios estruturais que comprometem diretamente a qualidade do ensino: “há fraca formação profissional pedagógica dos professores, isto é, alguns professores dão aulas sem sequer saber quais as fases de uma aula; os professores são atribuídos a disciplinas que não são da sua área de formação; o fraco domínio da norma culta da língua portuguesa, e o outro elemento também que pode contribuir para a fraqueza da qualidade de ensino em Angola é a falta de planificação das aulas.”

Esses desafios observados no sistema educacional angolano também são evidentes no contexto da Guiné-Bissau. Muitos professores guineenses enfrentam limitações semelhantes, como a escassa formação pedagógica, a atribuição de disciplinas fora de sua área de formação e a dificuldade em lidar com as exigências da norma-padrão do português. Além disso, a ausência de um planejamento sistemático das aulas compromete o processo de ensino-aprendizagem, refletindo-se no desempenho dos alunos e na construção de competências linguísticas e comunicativas. Assim, torna-se urgente repensar as políticas de formação docente e as práticas pedagógicas adotadas nas salas de aula guineenses.

É fundamental valorizar as diferentes formas de falar português sem preconceito, pois não existe uma única maneira correta de falar essa língua. Diante dessa realidade em sala de aula, qual deve ser o papel do professor? De acordo com Ndombele e Timbane (2020, p. 307-308), o papel do professor é, antes de tudo, conscientizar os alunos de que as marcas linguísticas não representam erro, mas a influência das línguas maternas, não devendo, portanto, ser motivo de vergonha. Os autores destacam ainda que, além das dificuldades na produção escrita, os estudantes enfrentam desafios na competência comunicativa. Por isso, defendem que é essencial promover atividades que estimulem a oralidade entendida como o uso efetivo da língua falada, uma vez que é por meio dessa prática que se desenvolve a comunicação, elemento fundamental no processo de aprendizagem de qualquer língua.

Sobre esse aspecto, Ndombele e Timbane (2020, p. 297) defendem que “o ensino da língua deve considerar as realidades linguísticas locais”, uma vez que a língua

portuguesa é composta pela soma de suas variedades como o português angolano, brasileiro, moçambicano, guineense, europeu, entre outras. Para os autores, a criatividade lexical é algo natural nas línguas em uso, e o professor de português não deve ignorar essa dinâmica. Nesse mesmo sentido, destaca-se que:

A Língua Portuguesa (LP) falada ou escrita hoje é resultado de constantes modificações que culminam com a variação, observada ao longo de vários séculos da presença portuguesa na África. [...] Para já, importa garantir que a LP falada em Moçambique é dos moçambicanos, é uma língua nacional do país e possui a função para satisfazer as necessidades comunicativas do cotidiano, especialmente nas zonas urbanas e suburbanas. (Timbane, 2022, apud Timbane, 2013, p. 2)

Dessa forma, é fundamental que a escola reconheça e valorize a variedade local, principalmente em contextos em que ela representa a forma de expressão predominante entre os falantes e atende às necessidades comunicativas do cotidiano. Ignorar essa realidade contribui para o apagamento das identidades linguísticas locais e compromete a eficácia do ensino da língua. Araujo e Almeida (2020), ao refletirem sobre os desafios no ensino da língua portuguesa, enfatizam que “muitas vezes a formação docente falha ao não articular teoria e prática de forma efetiva”. Segundo as autoras, “a falha na formação, muitas vezes, não favorece o contato com a prática em sala de aula e não privilegia a prática de professores para o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conteúdos necessários para o aprendizado” (Araujo; Almeida, 2020).

As autoras recorrem a Selbach et al. (2014, p. 68, apud Araujo; Almeida, 2020), para destacar que “Ensinar a língua portuguesa é trabalho profissional e, assim sendo, é ação que jamais se improvisa. É por essa razão que um bom ensino começa com a formação do professor [...]”. Nessa mesma linha de raciocínio, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, observa-se que muitos alunos enfrentam dificuldades tanto na leitura e na escrita quanto na expressão e na compreensão oral. De acordo com Selbach (2013, apud Ndombele e Timbane, 2020, p. 304), o ensino do português envolve três personagens principais: o aluno, os conteúdos conceituais e o professor. Cabe ao professor organizar e mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, compreendendo que ensinar português vai além da simples transmissão de conteúdo. Os alunos não são “tábuas rasas”, especialmente no contexto urbano, pois muitos deles já chegam à escola com conhecimentos prévios de português adquiridos no ambiente familiar.

Conforme Ndombele e Timbane (2020, p. 307), o professor deve buscar desenvolver técnicas que ajudem o aluno a aperfeiçoar suas habilidades, principalmente

no que diz respeito à leitura, escrita e interpretação de textos em língua portuguesa, uma vez que essas competências são fundamentais e contribuem também para o desempenho nas demais disciplinas. Assim, para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário que o professor saiba identificar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, para que assim consiga buscar uma solução adequada para o problema.

Embora tais reflexões estejam situadas no contexto brasileiro, observa-se que elas dialogam diretamente com os desafios enfrentados no ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, especialmente diante da complexidade linguística do país. Mesmo não sendo um estudo voltado especificamente para contextos multilíngues, os apontamentos sobre a formação docente, a ausência de práticas significativas em sala de aula e a distância entre o ensino e a realidade dos alunos também são aspectos que marcam a realidade guineense.

Logo, a inclusão dessas discussões se justifica pela pertinência das ideias que elas trazem, visto que permitem refletir sobre caminhos possíveis para um ensino mais eficaz, mesmo em contextos linguísticos diversos. A seguir, apresenta-se uma breve contextualização do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, país multilíngue.

1.2.3 O Ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

O ensino de Língua Portuguesa em contextos multilíngues tem sido um tema de crescente interesse nos debates educacionais internacionais, especialmente em países caracterizados por grande diversidade linguística, como é o caso da Guiné-Bissau. A coexistência de múltiplas línguas em um mesmo território apresenta desafios significativos para os sistemas educacionais, exigindo políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente sensíveis a essa realidade. A educação em contextos multilíngues é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva e para o fortalecimento da diversidade cultural. O multilinguismo, definido como o conhecimento individual de várias línguas ou a presença de múltiplas línguas em uma sociedade, é uma realidade global, com aproximadamente 70% da população mundial sendo bilíngue ou multilíngue (Malta et al., 2025).

Na Guiné-Bissau, a língua portuguesa é o idioma utilizado no ambiente escolar, tornando seu domínio essencial para o aprendizado de professores e estudantes, tanto nas disciplinas curriculares quanto nas extracurriculares. Embora seu ensino seja obrigatório em todas as instituições escolares, a maioria dos alunos tem o primeiro contato com a

língua apenas na escola, durante o processo de alfabetização. Retomando a posição da UNESCO (1953), a alfabetização na língua materna constitui a forma pedagogicamente mais adequada de iniciar a escolarização, conforme comprovado em diferentes contextos ao redor do mundo. De acordo com a mesma instituição (2007 apud BALL, 2010), a educação multilíngue deve valorizar as línguas locais, sem deixar de assegurar o desenvolvimento de competências nas línguas oficiais, pois essa abordagem amplia as oportunidades de matrícula, de aprendizagem e de sucesso escolar. Além dos desafios enfrentados pelos alunos, os professores também lidam com obstáculos significativos. Muitos profissionais não recebem formação específica para atuar em contextos multilíngues e carecem de materiais didáticos adaptados à realidade local. Soma-se a isso a falta de políticas educacionais que orientem o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Apesar desse cenário desafiador, a diversidade linguística também pode ser vista como uma oportunidade pedagógica. Estratégias criativas, práticas contextualizadas e metodologias inclusivas podem transformar a pluralidade linguística em um recurso educativo valioso, contribuindo para o desenvolvimento das competências linguísticas em português e para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

De acordo com Scantamburlo (2013, p.1), o crioulo é, de maneira geral, a língua mais falada na Guiné-Bissau, ocupando um papel central como a principal língua de comunicação e interação entre os diferentes grupos étnicos do país. Com o passar do tempo, o crioulo se tornou uma ferramenta vital para a coesão social e a formação de uma identidade nacional compartilhada. Contudo, apesar de sua importância no cotidiano dos guineenses, o português permanece essencial no contexto educacional. Ele atua como a língua que possibilita a inserção das crianças no mundo da cultura escrita e no ensino formal, funcionando como um elo entre as novas gerações e os conhecimentos acadêmicos.

Na concepção de Petter (2023) apud Rúbio e Cá (2019), o uso linguístico em Guiné-Bissau se baseia, portanto, num modelo trifocal, ou seja, em que três línguas são faladas na mesma comunidade, mas resguardando, cada uma delas, um papel distinto. Nessa dinâmica, o português é a língua oficial, usada nos ambientes formais, relações diplomáticas, documentos oficiais e língua de ensino nos níveis básico e superior. O guineense é a língua falada por mais de 90% da população, serve de intermediário na comunicação diária, tanto entre os habitantes da capital quanto entre os falantes das

línguas étnicas. Por último, estão as línguas étnicas que possuem um uso “quase restrito” aos membros de cada grupo étnico.

Ainda no seu estudo, Scantamburlo (2013, p. 1) afirma que "a língua portuguesa como a única língua de ensino continua sendo uma das grandes limitações no sistema educativo guineense". A especificidade do contexto da Guiné-Bissau, como um país multilíngue, implica que a maioria de sua população tem o português como segunda língua. Fora do ambiente escolar, os estudantes interagem predominantemente em suas línguas maternas ou no crioulo, a língua da socialização e do cotidiano. Essa realidade contribui para que o domínio do português, dentro e fora da escola, seja insuficiente, gerando um desafio significativo para o processo de aprendizagem e integração dos alunos no sistema educacional formal. Essa dinâmica pode levar ao afastamento dos estudantes de suas identidades culturais e linguísticas, quando a escola não reconhece a língua falada em casa (Pina, 2022; Veber, 2024).

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

Na visão de Correia (2021), Guiné-Bissau enfrenta um cenário difícil no processo de aprendizagem, porque para além de aprender uma língua diferente que o aluno usa no dia a dia, há também os desafios das deficiências do sistema de ensino em si mesmo: da falta de materiais didáticos, metodologias didáticas ineficientes e raras possibilidades de prática efetiva de uso da língua portuguesa, uma vez que os alunos possuem mais interlocutores falantes do guineense e das línguas étnicas. Apesar da Lei de Bases (LDB) de 2010 da Guiné-Bissau prever que o ensino pré-escolar considere as realidades locais, na prática, o currículo ainda se foca nos saberes eurocêntricos (Pina, 2020). A ausência de estudos específicos e de pessoas engajadas na estruturação das línguas locais impede sua inclusão no ensino escolar, mantendo o português como a única língua de ensino-aprendizagem (Ca, 2015; Ié, 2018).

Na sua análise dos problemas do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, Cá (2019) sublinha que, dentre as inadequações, destaca-se o uso de material didático que

desconsidera o perfil linguístico dos estudantes guineenses, apresentando características típicas de quem tem o português como língua materna. Assim, o distanciamento entre o material didático e a realidade guineense; o contato tardio com o português; os procedimentos metodológicos e didáticos adotados; um ensino focado na dimensão normativa da língua (um ensino de metalinguagem, não de gramática), que recorre a frases soltas sem conexão e contextualização, são marcas da educação escolar guineense.

Pesquisa realizada pelo guineense Có (2021, p.126), ex-aluno da Unilab, sublinha que os estudantes guineenses apresentam dificuldades no que diz respeito:

à escrita dos gêneros discursivos; em relação à oralidade, sobretudo em relação à variedade do português brasileiro, ou melhor, dificuldade na compreensão da comunicação com os brasileiros, principalmente, com os professores; e em relação à realização das atividades solicitadas pelos professores.

Essas observações reforçam a importância de compreender que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não se limitam apenas ao domínio da língua portuguesa, mas também envolvem aspectos culturais e comunicativos. Nesse sentido, é papel das instituições de ensino promover estratégias pedagógicas que favoreçam a integração linguística e sociocultural desses alunos, ampliando suas competências comunicativas tanto na escrita quanto na oralidade.

Concluído o capítulo de contextualização, o próximo capítulo apresentará a fundamentação teórica do estudo, com a exposição dos principais conceitos e referenciais que sustentam a análise desenvolvida nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica constitui um elemento essencial desta pesquisa, pois estabelece as bases conceituais que orientam a análise dos gêneros textuais presentes no material didático de língua portuguesa utilizado no 11º ano do ensino secundário da referida escola. Trata-se, portanto, de um capítulo dedicado à apresentação e à discussão dos principais conceitos que sustentam a investigação. Nessa sessão são discutidos os principais conceitos relacionados ao material didático no ensino de línguas, suas categorias (global, localizado e local), as etapas de produção desses materiais e, em seguida, a abordagem dos gêneros textuais e o papel das sequências didáticas no ensino da língua portuguesa.

2.1 O Material Didático no Contexto de Ensino de L2/LE

Os materiais didáticos são recursos indispensáveis no ensino de línguas. Esses materiais são primordiais para organizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, atuando como ferramentas que orientam o professor e auxiliam o aluno na construção de seu conhecimento. A criação desses materiais baseia-se em princípios pedagógicos que buscam oferecer uma abordagem clara e acessível ao conteúdo linguístico, adequando-se às necessidades dos aprendizes. Ao refletir sobre a natureza dos materiais didáticos voltados ao ensino de línguas estrangeiras, Dell'Isola (2021, p. 13) afirma que:

Os manuais de LE, além de serem um suporte textual, podem ser compreendidos como um gênero do discurso acadêmico, resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos.

Essa concepção amplia a compreensão dos manuais para além de sua função instrumental, reconhecendo-os como produtos discursivos inseridos em práticas acadêmicas e pedagógicas específicas. No contexto da Guiné-Bissau, essa leitura é particularmente relevante, pois permite analisar os materiais de língua portuguesa usados no ensino secundário como construções ideológicas e metodológicas, ou seja, eles não apenas transmitem conteúdos, mas também revelam visões de língua, ensino e aprendizagem que influenciam diretamente o modo como os estudantes guineenses se relacionam com o português em sala de aula.

Assim, no contexto da elaboração de materiais didáticos, é essencial que os manuais escolares atendam a critérios que garantam não apenas a qualidade científica e pedagógica, mas também sua adequação às necessidades dos alunos e ao desenvolvimento de competências fundamentais. Nesse sentido, Teixeira (2012, p. 56) destaca:

No que refere aos manuais escolares, consideramos ser fundamental a existência de critérios orientadores² da elaboração de manuais escolares, que se rejam por princípios não só científicos e pedagógicos, mas também, linguístico, concetual, de articulação e conformidade com os *curricula*, de adequação ao desenvolvimento de competências – gerais, específicas e facilitadoras de uma integração na vida activa de um qualquer cidadão -, informando adequadamente e de modo perceptível à faixa etária a que se destina, primando pela coerência, seja escrita, seja em imagens, destacando sempre valores que se revelam a partir da não discriminação de etnias, culturas, religiões e sexo e da ausência de propagandas ideológicas, religiosas e políticas.

A partir dessa perspectiva, observa-se que a produção de materiais didáticos deve considerar não apenas os aspectos linguísticos e pedagógicos, mas também os valores que promovem a inclusão e a diversidade. Isso é particularmente relevante no ensino de línguas, contexto em que os livros didáticos desempenham um papel central na formação cultural e identitária dos aprendizes. Dessa forma, garantir que esses materiais respeitem critérios claros e coerentes contribui para um ensino mais equitativo e alinhado às necessidades dos alunos.

De acordo com Tomlinson (2001, apud Tomlinson, 2011), os materiais de aprendizagem de línguas compreendem uma ampla variedade de recursos como vídeos, e-mails e dicionários e podem exercer diferentes funções, como ensinar aspectos da língua, proporcionar experiências de uso real, incentivar a prática comunicativa e favorecer descobertas sobre o funcionamento linguístico. Sob perspectiva semelhante, Dell’Isola (2021) compreende o manual didático como um instrumento essencial na mediação do ensino e da aprendizagem de línguas. Para a autora:

Trata-se de um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua alvo, com falantes dessa língua. É importante que esse material ofereça plenas condições para o aprendizado da língua alvo através de atividades que viabilizem a construção de sentido de modo que o aluno possa se familiarizar e explorar textos que circulam em diversos cenários onde essa língua é falada. (Dell’Isola, 2021, p. 13).

Esse entendimento destaca que o manual didático não deve apenas apresentar estruturas linguísticas, mas deve possibilitar práticas reais de uso da língua, considerando contextos sociais autênticos. No caso do ensino de português na Guiné-Bissau, isso exige que os materiais utilizados não sejam apenas traduções de modelos estrangeiros ou desconectados do cotidiano dos estudantes, mas que se articulem com os contextos multilíngues e multiculturais do país. Dessa forma, torna-se fundamental que o material didático promova experiências de linguagem que ajudem o aluno a compreender e atuar em diferentes esferas discursivas em que o português circula, inclusive em diálogo com as línguas nacionais.

Ainda, Dell’Isola (2021, p.14) ressalta que o manual didático de língua estrangeira voltado ao ambiente escolar tem um papel claro na prática pedagógica. Segundo a autora:

O livro didático de LE que se destina especificamente para o ensino de um idioma em ambiente escolar tem o papel idealizado de servir de apoio ou roteiro de trabalho. O livro didático deve atender às condições de êxito apresentadas em Maingueneau (2001), a saber: uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, o suporte material e a organização textual. (Dell’Isola, 2021, p.14)

Ao recorrer às condições de êxito propostas por Maingueneau, Dell’Isola reconhece que o livro didático, como instrumento discursivo, só cumpre sua função plenamente quando está inserido em um contexto de legitimidade pedagógica e comunicativa. No cenário educacional da Guiné-Bissau, essa compreensão é essencial: muitos dos materiais utilizados não foram originalmente elaborados para o contexto local, o que compromete sua adequação em termos de finalidades, suportes e reconhecimento por parte dos professores e alunos. Por isso, pensar no desenvolvimento de materiais que respeitem as condições de êxito pode ser um caminho para tornar o ensino do português mais eficaz e significativo para os estudantes guineenses. A autora, Dell’Isola (2021), ao refletir sobre o papel e a legitimidade do livro didático de língua estrangeira, afirma que:

Sua finalidade reconhecida é a de ensinar a língua e a produção de texto, criando condições para que quem não saiba, passe a saber a língua. O livro didático também atende à condição de estatuto de parceiros legítimos porque ele envolve alunos que dele se utilizam, escolas que o adotam e professores que dele fazem um recurso pedagógico. Ele é direcionado a um trabalho de ensino-aprendizagem no qual um professor promove condições para a aquisição de um idioma e as lições, invariavelmente, pautam-se nos textos. Reconhecendo os textos como unidades diversas e empíricas de produção verbal, que realizam uma função comunicativa, defendemos, com Coutinho (2003, p. 109), que os textos correspondem a ‘ações de linguagem’, a sua produção mobiliza as representações que o sujeito tem do contexto de acção e o seu conhecimento efetivo de géneros ‘formas comunicativas’ elaboradas pela

actividade de operações precedentes e sincronicamente disponíveis. (Dell'Isola, 2021, p. 113-114).

Essa concepção reforça a centralidade do texto enquanto ação de linguagem como unidade fundamental no ensino de línguas. Para além de servir como um guia, o livro didático se apresenta como espaço em que se concretizam as práticas discursivas que o aluno deverá reconhecer e dominar. No contexto do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, essa abordagem é especialmente importante, já que torna o texto não apenas objeto de estudo, mas meio de socialização linguística e cultural. No entanto, a eficácia dessa função depende diretamente da adequação dos materiais às realidades sociolinguísticas dos alunos, o que exige uma análise crítica sobre quais textos e gêneros estão sendo oferecidos, e como eles contribuem (ou não) para a construção das competências comunicativas em língua portuguesa.

Neste capítulo, abordaremos os conceitos teóricos sobre o material didático, incluindo suas principais categorias, como materiais globais, locais e localizados, e suas características distintivas. O objetivo é fornecer uma base sólida sobre a elaboração e a organização desses materiais, preparando o leitor para a análise crítica dos recursos pedagógicos utilizados no contexto educacional da Guiné-Bissau.

2.1.1 Definições e Categorias de Material Didático

Os materiais didáticos desempenham um papel relevante na formação dos estudantes, influenciando diretamente suas habilidades de escrita e compreensão textual. Lucas (2016) destaca a importância de materiais bem elaborados na prática de ensino de línguas, argumentando que a qualidade desses materiais pode afetar significativamente os resultados da aprendizagem. Nessa mesma direção, Bandeira (2009) define o material didático como “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”, enfatizando que sua elaboração deve estar vinculada a propósitos pedagógicos claros.

Conforme Lucas (2016), existem dois tipos principais de materiais didáticos utilizados em sala de aula: o Caderno do Professor (CP) e o Livro Didático (LD). O Caderno do Professor oferece orientações e estratégias que ajudam os educadores a planejar e facilitar as aulas, enquanto o Livro Didático fornece o conteúdo estruturado que os alunos precisam para aprender. A interação entre esses materiais enriquece a prática docente, promovendo uma abordagem mais integrada e eficaz na educação.

Tomlinson (1998) citado por Vilaça (2009), também define material didático como “qualquer instrumento que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Esse conceito amplia a compreensão sobre o que pode ser considerado material didático, englobando uma variedade de ferramentas. Lucas (2016) destaca que é essencial considerar os diferentes tipos de materiais, projetados para finalidades específicas. López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) apud Lucas (2016) reforçam a importância de caracterizar os materiais como globais, localizados e locais.

A discussão sobre a adoção de materiais didáticos nacionais e internacionais revela a necessidade de reflexão sobre a situação da Guiné-Bissau, onde muitos materiais educacionais ainda são baseados no modelo pedagógico de Portugal. Esse cenário está sendo revisto pelo INDE, que promove a elaboração de manuais didáticos adaptados às realidades locais e globais. Esses novos materiais buscam uma abordagem mais equilibrada, incorporando elementos globais e sensibilidades locais, embora ainda haja espaço para aprimoramento na atenção às questões regionais.

Portanto, materiais didáticos adequados não apenas facilitam a compreensão do conteúdo, mas também fornecem ferramentas que permitem aos educadores planejar e ministrar suas aulas de maneira mais eficiente. A interação entre o material didático e o processo de ensino e aprendizagem é fundamental, uma vez que a qualidade e a relevância dos recursos utilizados influenciam significativamente o engajamento dos alunos e a eficiência do ensino.

Na sequência, apresenta a definição e as principais características de material didático global.

- Material Didático Global

O material didático global é aquele que não é elaborado especificamente para aprendizes de uma determinada cultura ou país, mas com o objetivo de ser utilizado por qualquer aprendiz, independentemente de sua localização geográfica. Segundo Vilaça (2012), materiais considerados “globalizados” são amplamente utilizados, sobretudo em cursos de idiomas oferecidos por instituições privadas, estando frequentemente associados à percepção de qualidade e credibilidade do curso. Contudo, essa predominância de materiais internacionais pode desconsiderar especificidades socioculturais locais, além de reforçar a concepção de que apenas o falante nativo representa um modelo linguístico legítimo.

Os materiais globais são concebidos com a intenção de serem utilizados por aprendizes de diferentes culturas e contextos, sem se limitar a um país ou cultura específicos. Nesse sentido, Tomlinson (1998, apud Lucas, 2016) explica também que esses “materiais são projetados para qualquer aprendiz, de um determinado nível e idade, em qualquer lugar do mundo”. Essa característica busca garantir ampla acessibilidade e flexibilidade, mas também levanta questões sobre a adequação cultural e a relevância local desses materiais.

Materiais didáticos globais podem abranger uma ampla gama de recursos, como livros, vídeos, jogos e outros meios educativos. Geralmente, são desenvolvidos por grandes editoras e empresas do ramo educacional, com o objetivo de criar materiais de alta qualidade que possam ser usados globalmente. A criação desses materiais visa atender às necessidades de um público heterogêneo, sem levar em conta sua cultura ou língua nativa, sendo frequentemente padronizados e focados no ensino de habilidades e conhecimentos gerais.

A seguir, são apresentadas as definições e características do material didático localizado.

- **Material Didático Localizado**

Conforme Lucas (2016), os materiais localizados oferecem uma alternativa favorável para o ensino de línguas, promovendo um ambiente mais dinâmico e contextualizado. A capacidade dos professores de (re)significar o material didático é fundamental para desenvolver competências linguísticas que atendam tanto aos padrões acadêmicos quanto à realidade de uma sociedade multilíngue e multicultural. No contexto educacional, especialmente no ensino de Língua Estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), a utilização de materiais didáticos globalmente padronizados muitas vezes não atende às especificidades culturais e sociais dos aprendizes.

A utilização de materiais que não são localizados pode gerar uma desconexão entre o conteúdo oferecido e a realidade vivida pelos estudantes, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Segundo estudos de Tomlinson (2008), materiais didáticos eficazes precisam ser adaptados para os contextos locais, porque o ensino de uma língua não pode ser dissociado do contexto cultural e social dos alunos. A adaptação dos materiais ao contexto local é fundamental para que os estudantes se reconheçam no conteúdo, o que pode aumentar sua motivação e potencializar o processo de aprendizagem.

Ainda, conforme Garton e Graves (2014), a utilização de materiais didáticos que consideram as realidades locais é uma estratégia de ensino que envolve a personalização dos recursos pedagógicos, visando melhor atender às necessidades dos alunos. O uso de materiais não adaptados pode resultar em um ensino desconectado da vivência dos estudantes, criando barreiras cognitivas e emocionais para a aprendizagem. Portanto, é essencial que os professores, ao escolherem materiais didáticos, se preocupem em adaptá-los de maneira que reflitam a realidade cultural, social e linguística dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais significativo e eficaz.

Em seguida, irei definir e apresentar as características de um material didático local.

- Material Didático Local

Segundo Lucas (2016 apud Tomlinson, 1998), “os materiais locais possuem maior capacidade de atender às necessidades dos aprendizes, especialmente no ensino de uma língua estrangeira”. Esses materiais são projetados para refletir realidades que fazem parte do cotidiano dos alunos, conectando-se diretamente ao contexto em que vivem. Além disso, desempenham um papel significativo no desenvolvimento da prática pedagógica, porque permitem ao professor identificar-se com o recurso didático utilizado.

No contexto da Guiné-Bissau, o ensino de português como língua segunda está fundamentado no entendimento geral acerca da relação entre materiais didáticos e os desafios educacionais em contextos de diversidade linguística e cultural, e não em uma fonte específica. Entretanto, a importância da adaptação de materiais didáticos às necessidades locais dos alunos, especialmente no ensino de línguas, é um tema amplamente discutido na literatura. Tais como na área de desenvolvimento de materiais didáticos e ensino de línguas enfatizam a necessidade de se considerar as particularidades culturais e sociais dos aprendizes, visando a uma aprendizagem mais adequada e relevante.

Lucas (2016) menciona que, segundo López-Barrios, Villanueva de Debat e Tavella (2008), materiais didáticos locais são elaborados com base no Currículo Nacional e nas experiências locais dos alunos, utilizando personagens e lugares da região. Por outro lado, embora “os livros didáticos globais sejam amplamente utilizados, os locais e localizados oferecem maior adequação ao contexto educacional” (López-Barrios Arrios; Villanueva de Debat, 2014, tradução nossa). No entanto, ambos requerem adaptações pelos professores.

No contexto da Guiné-Bissau, observa-se uma gradual melhoria na qualidade dos materiais didáticos utilizados no ensino. Contudo, ainda permanecem lacunas significativas a serem preenchidas. Entre os avanços, destacam-se alguns livros didáticos, incluindo o material que será analisado neste trabalho, que já apresentam características importantes de um material local. Esses materiais incorporam elementos como nomes de personagens e referências a lugares da região, aspectos necessários para tornar o ensino mais contextualizado e relevante para os aprendizes.

Após apresentar as definições teóricas e características fundamentais dos materiais didáticos globais, localizados e locais, é importante oferecer uma síntese visual que permita ao leitor compreender, de maneira prática, as diferenças e semelhanças entre esses conceitos. Para isso, é utilizado um quadro, que organiza as informações de forma comparativa e interativa, evidenciando os aspectos exclusivos de cada tipo de material e os pontos em que eles se sobrepõem. Este recurso facilita a análise e a memorização das principais características discutidas, tornando mais clara a relevância de cada categoria no ensino de línguas. A seguir, é apresentado um quadro que consolida essas informações e ilustra como os diferentes tipos de materiais didáticos podem contribuir para práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Quadro 4: Categoria e Características do Material Didático

Categoria	Característica	Exemplos
Materiais Globais	- Produzidos para qualquer parte do mundo. - Desconectados de contextos culturais específicos. - Visam à acessibilidade e padronização.	Livros didáticos internacionais, como English File ou Cambridge English.
Materiais Localizados	- Materiais globais adaptados a contextos locais. - Personalizados para atender realidades culturais e linguísticas específicas.	Adaptação de livros internacionais com referências locais (tradução, adição de cultura local).
Materiais Locais	- Criados exclusivamente para uma região. - Refletem o cotidiano e a realidade social e cultural dos alunos. - Incorporam a cultura local.	Livros didáticos nacionais, materiais baseados em programas educacionais locais.

Fonte: adaptado com base em Lucas (2016)

Após a apresentação das principais características dos materiais didáticos globais, localizados e locais, acompanhada de um quadro comparativo que sistematiza essas categorias, foi possível observar as diferenças e semelhanças que orientam suas aplicações em contextos distintos. A seção seguinte trata das etapas envolvidas na produção de materiais didáticos. Para tanto, são discutidos os principais conceitos e aportes teóricos que fundamentam o processo de elaboração desses recursos no âmbito do ensino de línguas.

2.2 Desenvolvimento de Materiais Didáticos e Suas Etapas

O desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas envolve um conjunto de etapas fundamentais para garantir sua eficácia no processo de aprendizagem. Segundo Leffa (2007, p.1), "a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem". Essas atividades podem ser organizadas de diferentes formas, mas devem contemplar, no mínimo, quatro momentos essenciais: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Ainda de acordo com o autor, essas etapas devem formar um ciclo recursivo, no qual a avaliação leva a uma nova análise, possibilitando melhorias contínuas no material.

A elaboração de materiais didáticos não é uma tarefa simples, visto que envolve diversas decisões pedagógicas, metodológicas e contextuais. Leffa (2007, p.2) enfatiza que "a produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada". Isso significa que a criação de um material de ensino não se resume apenas à seleção de conteúdos, mas requer uma análise criteriosa das necessidades dos alunos, dos objetivos de aprendizagem e das condições de uso do material. Nessa mesma perspectiva, Almeida e Rammé (2024) ressaltam que o livro didático não deve ser utilizado como um roteiro fixo e imutável, mas como um recurso flexível, passível de adaptação conforme o contexto de ensino.

Além disso, os autores defendem que o professor deve estar preparado para elaborar suas próprias atividades sempre que necessário, de modo a atender às especificidades de sua turma. Para isso, a formação docente precisa enfatizar o desenvolvimento da habilidade de selecionar, avaliar e produzir materiais didáticos de forma crítica e contextualizada. Diante disso, torna-se necessário compreender como esses princípios têm sido aplicados na elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa, especialmente no contexto da Guiné-Bissau.

Além disso, a efetividade do material depende do equilíbrio entre teoria e prática, garantindo que ele seja útil tanto para professores quanto para alunos. A seguir, serão discutidas as quatro etapas propostas por Leffa (2007) e suas implicações para a qualidade do ensino.

O primeiro princípio fundamental no desenvolvimento de materiais didáticos é a análise, que começa com um exame detalhado das necessidades dos alunos. Leffa (2007, p.16) destaca que, para que o material seja eficaz, “é necessário considerar tanto o nível de conhecimento prévio dos alunos quanto suas expectativas e preferências de aprendizagem”. As necessidades dos alunos são mais bem atendidas quando se leva em conta suas características pessoais e seu estilo de aprendizagem, respeitando o ritmo e os desafios específicos de cada um.

Ademais, o material deve estar adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que o aluno já sabe deve servir como uma base para que ele consiga avançar no aprendizado de novos conteúdos. Nesse sentido, Leffa (2007) afirma que “ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo”, o que implica que o aprendizado ocorre de forma gradual, com base no conhecimento pré-existente.

A análise inicial deve, portanto, identificar o que o aluno já sabe e, a partir disso, ajustar o material às lacunas que precisam ser preenchidas. O autor também enfatiza que as competências exigidas em determinado contexto não podem ser consideradas de forma isolada, porque o que o aluno precisa aprender deve ser ajustado ao seu nível de desenvolvimento. Dessa forma, a análise permite a criação de materiais que atendam às necessidades exatas dos alunos, contribuindo para seu progresso contínuo.

A etapa de desenvolvimento é diretamente influenciada pelos objetivos definidos na análise das necessidades dos alunos. Segundo Leffa (2007, p.17), a definição clara desses objetivos “é relevante para dar uma direção ao processo de ensino-aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os elaboradores do material”. Para os alunos, os objetivos ajudam a esclarecer o que é esperado deles, proporcionando uma visão mais clara de suas metas de aprendizagem. Para os responsáveis pela criação do material, a definição de objetivos oferece parâmetros para avaliar o desenvolvimento satisfatório da aprendizagem, facilitando ajustes e melhorias no processo.

De acordo com Leffa (2007), os objetivos podem ser classificados como gerais ou específicos. Os objetivos gerais são elaborados para períodos mais longos de aprendizagem, como o planejamento de um curso inteiro. Já os objetivos específicos são

voltados para períodos menores, como uma aula ou atividade. Ambos devem ser formulados a partir de verbos que descrevam comportamentos observáveis e o resultado esperado da aprendizagem. Leffa (2007) destaca que, enquanto os verbos utilizados nos objetivos gerais são mais abstratos e envolvem competências como compreender, interpretar ou analisar, os verbos nos objetivos específicos são mais concretos e indicam comportamentos diretamente observáveis, como identificar, escrever ou definir.

Além do mais, a construção de um objetivo educacional eficiente deve contemplar três componentes essenciais: (1) as condições de desempenho, (2) o comportamento esperado do aluno (expressado por um verbo), e (3) o critério de execução da tarefa. Leffa (2007) lembra que os objetivos devem sempre ser formulados a partir da perspectiva do aluno, enfatizando a aprendizagem e o comportamento que ele deve demonstrar, e não o ensino ou o material em si. Esse modelo coloca o foco na aquisição de competências pelo aluno, ao invés de se concentrar nos métodos de ensino ou no material didático utilizado. No domínio cognitivo, os objetivos de aprendizagem estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e de compreensão que permitem ao aluno adquirir e aplicar o conhecimento de maneira eficiente. Leffa (2007) descreve uma série de objetivos que podem ser aplicados ao ensino de línguas, como:

Conhecimento do vocabulário: Esse objetivo envolve o domínio de palavras e expressões específicas de um determinado tópico. As habilidades relacionadas a esse objetivo incluem a identificação de sinônimos e antônimos, a definição de palavras, a nomeação de objetos, a soletração de palavras e a dedução do significado de palavras desconhecidas a partir do contexto. Esses objetivos ajudam o aluno a expandir seu vocabulário e aprimorar sua capacidade de compreender e usar a língua de forma mais precisa e fluida.

Compreensão da estrutura gramatical: Os alunos devem ser capazes de identificar, transformar e aplicar corretamente a estrutura gramatical da língua. Exemplos de objetivos incluem a substituição de palavras em frases, a transformação de frases (como interrogação e negação), a identificação de anomalias gramaticais, o fornecimento do tempo verbal correto, a identificação de sentenças completas e a identificação de sinonímia estrutural. Esses objetivos são fundamentais para que os alunos compreendam e utilizem a gramática de forma funcional e flexível.

Aplicação das regras gramaticais: Esse objetivo está diretamente relacionado à aplicação prática do conhecimento gramatical. Assim, os alunos devem ser capazes de construir frases, responder oralmente e por escrito, traduzir para o português ou para a

língua estrangeira, apresentar alguém, cumprimentar e atender a pedidos. Esses objetivos indicam a capacidade do aluno de utilizar as regras gramaticais para interagir de maneira eficaz em diferentes contextos comunicativos.

Análise de textos escritos: Os alunos devem ser capazes de analisar textos em diferentes níveis. Isso inclui a capacidade de inferir emoções, identificar estereótipos culturais, deduzir consequências, descrever personagens, esquematizar o enredo, descrever o contexto, identificar o tema e relacionar a informação textual com informações extratextuais. Esses objetivos são fundamentais para que o aluno desenvolva uma compreensão profunda e crítica dos textos que lê, permitindo-lhe realizar análises mais sofisticadas e precisas.

Leffa (2007) ainda destaca que a implementação de materiais didáticos pode variar conforme o grau de envolvimento do professor no processo. Quando o próprio docente elabora o material, sua aplicação ocorre de maneira intuitiva, complementada por explicações orais e ajustes conforme necessário. No caso de materiais destinados a outros professores, é necessário fornecer orientações detalhadas sobre os objetivos, a condução das atividades e o tratamento das respostas dos alunos. Já quando o material é utilizado sem a presença do professor, há desafios adicionais, como a necessidade de prever dúvidas dos alunos e equilibrar a acessibilidade com a complexidade do conteúdo.

Nesse contexto, a aprendizagem autônoma exige alta motivação do aluno e enfrenta dificuldades na avaliação do desempenho. O avanço da tecnologia, no entanto, tem possibilitado melhorias na gestão desse tipo de aprendizagem, oferecendo suporte automatizado e promovendo a interação em redes de conhecimento, o que contribui para um aprendizado mais colaborativo e menos individualizado. Leffa (2007) ressalta que a avaliação de materiais didáticos pode ocorrer de maneira informal ou formal, dependendo do contexto de uso. Quando um único professor elabora um material, a revisão acontece de forma contínua, com ajustes a partir da experiência em sala de aula. Já em situações em que o material é produzido coletivamente por um grupo de docentes, a avaliação tende a ser mais sistemática, podendo envolver especialistas, questionários ou entrevistas com os alunos.

Em casos de publicação de livros didáticos, o processo costuma incluir uma fase de pilotagem para testar a adequação do material ao público-alvo. No entanto, métodos como entrevistas e questionários são frequentemente criticados pela possibilidade de respostas influenciadas pela relação professor-aluno. Por isso, a observação direta do uso do material em contexto real é considerada uma abordagem mais confiável, pois permite

identificar se o nível de conhecimento pressuposto pelo material corresponde ao nível real dos alunos e quais ajustes são necessários para aprimorar sua eficácia.

Concluída a exposição sobre os tipos de materiais didáticos e as etapas envolvidas em sua produção, a próxima seção dedica-se à discussão sobre os gêneros textuais. A seguir, apresentam-se os principais conceitos teóricos acerca dos gêneros, suas classificações e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com base em autores que se destacam nesse campo de estudo.

2.3 Gêneros Textuais e o Ensino da Língua Portuguesa

No ensino de língua portuguesa, a reflexão sobre “o que se ensina quando se ensina língua” é central para compreender as práticas pedagógicas. Marcuschi (2008), ao abordar os gêneros textuais, oferece uma discussão rica que transcende a mera transmissão de regras gramaticais ou de estruturas linguísticas. Sua abordagem dialoga com a questão levantada por Batista (1997), em *Aula de português: discurso e saberes escolares*, quando o autor indaga: “Quando se ensina português, o que se ensina?” (p. 1). Essa pergunta, segundo Marcuschi (2008), ganha ainda mais relevo se considerarmos que não se trata apenas de ensinar uma língua específica, mas de estudá-la como objeto complexo. Cabe ainda ressaltar que a perspectiva de Marcuschi está voltada ao ensino da língua materna, o que exige cuidados ao transpor suas reflexões para contextos em que o português ocupa o lugar de língua segunda, como é o caso da Guiné-Bissau.

A concepção de gêneros textuais parte da noção de que a linguagem se materializa em formas relativamente estáveis de enunciados, associadas a práticas sociais específicas (Bakhtin, 2003). Assim, ensinar língua por meio dos gêneros significa considerar os usos reais da linguagem, as intenções comunicativas e os contextos em que os textos circulam. Segundo Marcuschi (2008), “os gêneros são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da competência textual e devem ser selecionados conforme a realidade social e cultural dos alunos”. Em contextos multilíngues como o da Guiné-Bissau, esse trabalho deve ser ainda mais sensível às condições de aquisição da língua portuguesa.

Dell’Isola (2021) destaca que “Gêneros textuais são manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ou não verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa”. Ao abordar a relevância dos gêneros textuais no ensino de línguas, Dell’Isola (2021, p. 119) retoma a concepção de Marcuschi (2002), para destacar que:

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002), referem-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Tendo em vista que gêneros textuais realizam-se em situações discursivas, é de se estranhar que muitos livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira ainda não explorem importantes aspectos comunicativos inerentes aos gêneros. O que muda é considerar os gêneros como ações sociais. Sendo interdependentes a materialidade linguística e o processo discursivo, o ensino de LE volta-se para práticas verbais veiculadas sempre por meio de gêneros textuais. Esses gêneros são construções sociais que vinculam a produção da linguagem ao contexto sócio-histórico em um momento de interlocução. Em função disso, qualquer que seja a prática (oral, escrita, auditiva, leitora), ela deve ser contextualizada e isso envolve gênero e condições de produção textuais. (Dell’Isola, 2021, p. 119).

Essa reflexão reforça a ideia de que ensinar uma língua, seja ela materna ou segunda, exige mais do que domínio estrutural: requer uma abordagem sensível ao contexto social de produção da linguagem. No caso da Guiné-Bissau, onde a língua portuguesa circula em contextos institucionais, mas é pouco presente em muitos espaços informais, o ensino com base em gêneros textuais pode ser um caminho potente para aproximar os estudantes do uso real e significativo do idioma. Ao considerar os gêneros como práticas sociais, abre-se espaço para integrar a diversidade sociolinguística local aos processos de aprendizagem, respeitando as condições concretas de produção e interpretação textual que os alunos enfrentam no cotidiano.

Ao se considerar o papel sociocomunicativo dos gêneros textuais, torna-se evidente que sua presença no ensino de línguas não pode ser meramente ilustrativa ou decorativa. Eles devem ser compreendidos como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas. Segundo Deusdará (2013, p. 340), “os debates em torno da noção de texto têm atravessado abordagens de natureza tanto textual, quanto discursiva e são aqui indicados como elemento que parece confirmar a produtividade das diversas iniciativas de sua conceituação”. Ainda segundo Deusdará (2013, p. 349), a compreensão do texto está diretamente relacionada à intencionalidade do sujeito falante, ou seja, entender um texto implica reconhecer as intenções comunicativas presentes nele e as ações correlatas que as revelam. Essa perspectiva reforça a importância de considerar o sujeito produtor do texto e os sentidos que ele pretende construir, o que contribui para uma abordagem mais crítica e interpretativa da leitura, especialmente no ensino de língua.

Nessa direção, Dell’Isola (2021) ressalta que a utilização eficiente dos gêneros é de extrema importância no processo de aprendizagem, seja em língua materna, seja em

língua estrangeira. A autora ancora sua reflexão na concepção de gênero como ação social, defendida por Bazerman (1994), o qual enfatiza que:

Uma forma textual que não é reconhecida como sendo de um tipo, tendo determinada força, não teria status nem valor social como gênero. Um gênero existe apenas na medida em que seus usuários o reconhecem e o distinguem. (Bazerman, 1994, p. 81, apud Dell’Isola, 2021, p. 111).

Essa perspectiva reforça a necessidade de que o ensino de língua portuguesa, especialmente em contextos multilíngues, trate os gêneros não apenas como formatos fixos, mas como práticas sociais situadas, reconhecíveis e com função comunicativa clara para os aprendizes.

De acordo com Batista (1997) apud Marcuschi (2008), “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas” (p. 3). Essa perspectiva destaca que o ensino de línguas é mediado por visões específicas do objeto e de suas finalidades. Do mesmo modo, o papel da escola e do professor é fundamental para propor um ensino que leve em conta não apenas a forma, mas também a função social da língua. Dell’Isola (2021) defende que o ensino de gêneros textuais vai além do desenvolvimento de competências linguísticas: ele tem implicações sociais e formativas amplas. Segundo a autora:

Faz-nos pensar também que, no plano do ensino-aprendizagem de produção textual, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas linguísticas, mas também lhe amplia a compreensão de realidade, ao mesmo tempo em que lhe aponta formas concretas de participação social como cidadão. (DELL’ISOLA, 2021, p. 114).

Esse posicionamento reforça a ideia de que trabalhar com gêneros textuais não é apenas uma estratégia didática, mas um projeto de formação cidadã. No contexto da Guiné-Bissau, onde muitos estudantes acessam o português prioritariamente pela escola, oferecer oportunidades para que eles compreendam e dominem diferentes gêneros pode significar não só aprender a língua, mas também desenvolver meios para interagir criticamente com o mundo ao seu redor tanto no plano institucional quanto comunitário, ou seja, o ensino de gêneros pode ser uma via de fortalecimento da cidadania linguística e da inclusão social.

Marcuschi (2008) reforça que, ao ensinar língua, é preciso discutir e trabalhar aspectos como a oralidade, a expressividade, os recursos de produção textual e a

textualidade. Ele destaca quatro principais noções de língua que influenciam o ensino. Essas noções estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 5: Noção da língua e a sua descrição

Noção da Língua	Descrição
A língua como forma ou estrutura	Foco nas regras e estruturas formais da língua, como gramática e normas linguísticas.
A língua como instrumento de comunicação	Abordagem voltada para a funcionalidade da língua, priorizando seu uso para interação e troca de informações.
A língua como atividade cognitiva	Ênfase nos processos mentais envolvidos no uso da língua, como interpretação e construção de sentidos.
A língua como atividade sócio interativa situada	Consideração dos aspectos sociais, culturais e contextuais que influenciam a interação linguística.

Fonte: adaptação com base em Marcuschi (2008)

Essas noções convergem para a ideia de que o ensino de língua deve ir além da transmissão de conteúdos normativos, envolvendo também a compreensão de gêneros textuais como práticas sociais. Igualmente, os gêneros textuais desempenham um papel central no ensino de língua, já que representam formas de comunicação que emergem de contextos sociais específicos e respondem a necessidades comunicativas distintas. Bakhtin (1986) define os gêneros textuais como “instrumentos fundamentais de interação social”, enfatizando que cada gênero está “associado a situações comunicativas concretas e reflete a diversidade das práticas discursivas humanas”. Esse autor destaca que compreender um gênero não significa apenas reconhecer sua estrutura, mas também entender seu papel na dinâmica da comunicação.

Ao refletir sobre os fundamentos teóricos dos gêneros textuais, Dell’Isola (2021, p. 116) recupera a concepção proposta por Swales:

Para Swales (1990), os gêneros textuais têm base em rituais comunicativos de um grupo de interactores, por ele definido como comunidade comunicativa. Os gêneros podem ser identificados a partir do objetivo que trazem explícita ou implicitamente, pela forma e pelo

posicionamento, já que, segundo esse autor, o gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. (Swales, 1990, apud Dell'Isola, 2021, p. 116).

Essa definição contribui para ampliar a compreensão dos gêneros não apenas como estruturas formais, mas como práticas que emergem das interações no âmbito de comunidades discursivas específicas. Essa perspectiva é especialmente útil no caso do ensino de português na Guiné-Bissau, onde o contexto multilíngue desafia tanto professores quanto alunos a reconhecerem os gêneros como ferramentas de pertencimento e participação social. Quando os materiais didáticos não exploram essa dimensão interacional dos gêneros, correm o risco de apresentar a língua portuguesa como algo distante das práticas comunicativas reais vividas pelos estudantes.

Conforme Marcuschi (2008), “os gêneros textuais são práticas discursivas socialmente reconhecidas e exercem funções comunicativas específicas”. Ele reforça que o trabalho com gêneros amplia a competência comunicativa dos alunos, conectando as práticas de leitura e escrita às demandas reais da sociedade. Nesse sentido, Dionísio, Machado e Bezerra (2010) argumentam que “os gêneros textuais são formas de comunicação que se adaptam a diferentes contextos e finalidades, sendo fundamentais para a compreensão e produção textual em diversos níveis de ensino” (p. 22). Essas ideias reforçam a importância de abordar os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa.

Dell'Isola (2021, p. 115) defende que a inclusão de diferentes gêneros textuais no ensino de línguas é um elemento central para conectar o aprendiz às práticas sociais da cultura da língua em estudo. A autora afirma que:

A inserção de variados gêneros de texto na didática de línguas é necessária para o acesso às diversas as práticas sociais da cultura da língua aprendida. Considerando-se o gênero uma ação social, é preciso preparar o aluno para desenvolver habilidades de leitura que envolve a compreensão dos modos de produção dos diferentes gêneros de textos. Por meio dos gêneros, o aprendiz pode compreender o funcionamento sócio interativo das comunidades discursivas e as formas da língua em uso. Daí a proposta de se trabalhar com textos de jornal, de revista, publicitários, epistolares, opinativos, etc. Mas não basta que o professor leve essa diversidade para as aulas de português, sem haver um planejamento prévio. É preciso que sejam analisados os potenciais dos gêneros e as atividades propostas para o trabalho com esses diversos gêneros.” (Dell'Isola, 2021, p. 115)

Esse posicionamento reforça uma perspectiva didática que vai além da simples exposição a diferentes tipos de texto. No contexto guineense, onde os estudantes muitas vezes têm pouco contato com a variedade de gêneros presentes na esfera pública formal em português, a inserção planejada e orientada de gêneros pode promover avanços significativos na compreensão da língua como prática social. No entanto, como alerta Dell’Isola, essa diversidade textual precisa estar acompanhada de intencionalidade pedagógica, o que exige do professor um olhar crítico sobre os potenciais comunicativos de cada gênero e sobre como trabalhá-los de forma contextualizada com os alunos.

Os gêneros textuais desempenham um papel central no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. Marcuschi (2008) argumenta que “os gêneros são formas de organização dos textos que refletem práticas sociais” e que, por isso, devem ser integrados ao ensino de língua como ferramentas para ampliar as capacidades de produção e compreensão textual. Ele observa que, “mais do que ensinar a forma, é preciso ensinar o uso”, promovendo a textualidade em contextos significativos. O autor destaca também a importância da multimodalidade como uma tendência contemporânea no ensino de línguas. Com a crescente presença de recursos tecnológicos e de textos multimodais na vida cotidiana, é necessário que a escola incorpore tais elementos ao processo de ensino. “Praticamente todos os alunos têm celular hoje em dia. Então, como a escola vai transformar isso no âmbito do conhecimento?”, questiona Marcuschi (2008), enfatizando a relevância de aproximar o ensino da realidade dos alunos.

O processo de compreensão textual, segundo Marcuschi (2008), envolve mais do que a leitura superficial de um texto. Ele inclui inferências, relações intertextuais e o desenvolvimento de habilidades críticas para interpretar as informações de forma contextualizada. Para o autor, ensinar a compreensão textual implica trabalhar as estratégias que permitam ao aluno interagir com textos de diferentes gêneros e contextos. Nesse sentido, Marcuschi sugere que o professor proponha atividades que estimulem os estudantes a praticar o que aprenderam, como a produção de textos que dialoguem com os gêneros estudados e a análise de textos reais em situações de uso. Ele também ressalta que o ensino deve preparar o aluno para compreender os princípios de textualidade, como coesão e coerência, fundamentais para a construção de sentidos.

A abordagem proposta por Marcuschi (2008) leva a refletir sobre o contexto da Guiné-Bissau, onde o português é ensinado como língua materna, mas muitas vezes não é a língua mais usada no cotidiano. Frequentemente, os alunos chegam à escola com algum domínio do português oral. Dessa forma, o desafio do ensino não está apenas em ensinar a falar ou escrever, mas em desenvolver habilidades que permitam aos estudantes compreender e produzir textos de maneira eficaz, considerando as demandas sociais e culturais locais. Marcuschi (2008) pontua que é papel da escola trabalhar a oralidade, a expressividade e os recursos de produção textual como elementos fundamentais para a formação linguística. Ele também destaca a importância de discutir a textualidade de forma crítica, explorando os princípios que regem a organização e a interpretação dos textos. Dell'Isola (2021, p. 113) chama atenção para a lacuna existente nos materiais voltados ao ensino de línguas estrangeiras, ao afirmar que:

Embora essa meta seja um dos principais desafios para professores, estudiosos e teóricos da Linguística Aplicada, é de se estranhar que, nos livros didáticos de Língua Estrangeira, ainda seja inexpressiva a exploração da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. Apesar de haver certa diversidade de gêneros nas atuais obras de ensino de LE, ainda é embrionária a abordagem que promove a exploração de aspectos multidimensionais dos textos, ou seja, aspectos que envolvem língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem. (Dell'Isola, 2021, p. 113).

A autora acrescenta ainda que os livros voltados especificamente ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) raramente investem em práticas didáticas sustentadas por gêneros textuais. Diante dessa carência, propõe uma discussão sobre a importância de se trabalhar com os gêneros de forma mais aprofundada, considerando suas naturezas, delimitações e esferas de uso (Dell'Isola, 2021, p. 113).

Essa crítica nos permite refletir sobre a realidade do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, onde, apesar de seu status oficial, ela é, na prática, uma segunda língua para grande parte da população. Em debates realizados em redes sociais ou mesmo em ambientes acadêmicos, muitas pessoas acabam classificando o português como língua estrangeira, dada a distância entre a língua e a vivência cotidiana dos falantes.

Portanto, essa classificação é equivocada do ponto de vista sociolinguístico e político, uma vez que o português ocupa uma posição institucional central. Essa

aparente contradição reforça a necessidade de se repensar os materiais didáticos usados no país, especialmente no que tange à abordagem dos gêneros textuais, que podem servir como ponte entre a língua formal e os usos sociais reais. Portanto, ao integrar os gêneros textuais e os princípios de compreensão textual ao ensino de língua portuguesa, o professor, na Guiné-Bissau, pode propor atividades que não apenas valorizem a produção escrita e oral, mas também conectem o aprendizado à realidade dos estudantes. É nesse ponto que o ensino se torna verdadeiramente significativo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes em seu contexto social.

Dell’Isola (2021, p. 112) reconhece que os professores de língua estrangeira buscam mais do que o ensino formal da língua: “Professores de língua estrangeira (LE) almejam oferecer condições para que seus aprendizes sejam capazes de usar plenamente a língua alvo.” Para alcançar esse objetivo, segundo a autora, é necessário investir em um ensino que vá além da estrutura linguística, promovendo uma compreensão mais ampla da linguagem como ação no mundo: “É preciso investir em um ensino que promova a compreensão de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo.” Ela ainda destaca que “O trabalho com gêneros textuais certamente favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão auditiva e produção de textos orais e escritos na língua alvo” (Dell’Isola, 2021, p. 112).

Essa perspectiva reforça a centralidade dos gêneros textuais no ensino de línguas, especialmente quando se busca uma aprendizagem significativa e funcional. No contexto multilíngue guineense, por exemplo, essa abordagem pode ampliar as oportunidades dos estudantes de se apropriarem da língua portuguesa de forma ativa, crítica e contextualizada, desenvolvendo competências reais de uso linguístico.

A seguir, discutimos o papel das sequências didáticas no ensino de gêneros textuais abordando como essa proposta pode contribuir para o aprimoramento das competências linguísticas dos alunos.

2.4 O Papel das Sequências Didáticas no Ensino de Gêneros Textuais

⁴A abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa é fortalecida pelo uso de sequências didáticas, definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 96). Ainda segundo os autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97). Por outro lado, Queiroz et al pontuam que (2018, p. 130), as sequências didáticas são definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, apud Queiroz et al., 2018, p. 130).

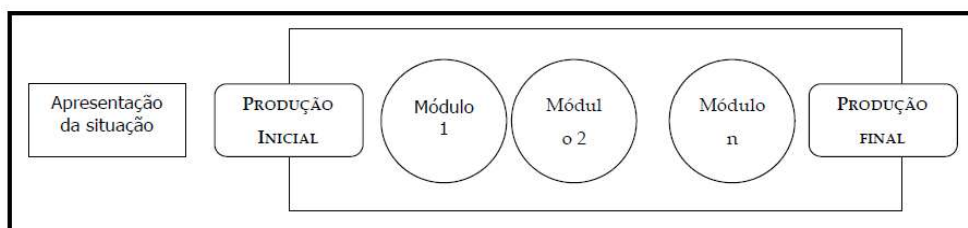
Segundo Queiroz (2018, p. 131), uma sequência didática (SD), como unidade de ensino, envolve um conjunto de aulas planejadas, que podem ser distribuídas ao longo de um mês, um bimestre ou de outra unidade temporal. O desenho da SD está relacionado aos objetivos estabelecidos pelo(a) professor(a), com base no currículo de Língua Portuguesa. Tendo em mãos os objetivos e a previsão de tempo para desenvolvê-los, o(a) docente precisa escolher um tema que oriente a SD.

“Sua habilidade de reconhecer temas que mobilizem o interesse dos estudantes é essencial. No contexto da escola pública, essa decisão deve estar relacionada tanto à escolha de um tema significativo quanto ao empoderamento dos(as) estudantes. A seguir, o(a) professor(a) fará a distribuição dos conteúdos de aprendizagem, integrando leitura, produção de textos orais e escritos e análise e reflexão linguística” (QUEIROZ, 2018, p. 131).

Assim, percebe-se que as sequências didáticas têm como finalidade possibilitar aos alunos o contato e o desenvolvimento de práticas de linguagem que são novas ou de difícil apropriação. Esses procedimentos didáticos visam promover o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos de forma gradual e significativa. Nessa perspectiva, Dolz et al. (2004) apontam que a estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada por meio da seguinte figura.

⁴ DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Tradução de Roxane Rojo e Gláucia Muniz Proença. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Figura 2: Reproduzida integralmente conforme o original dos autores



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), a sequência didática inicia-se com a apresentação da situação, na qual a tarefa de produção oral ou escrita é descrita de forma detalhada. Em seguida, os alunos realizam uma primeira produção, denominada de produção inicial, que corresponde ao gênero em estudo. Essa etapa tem uma função diagnóstica, pois permite ao professor avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir disso, ajustar as atividades da sequência às reais necessidades da turma.

Os módulos subsequentes da sequência contemplam atividades e exercícios que oferecem aos alunos os instrumentos necessários para o desenvolvimento das capacidades exigidas pelo gênero em foco. Tais módulos são organizados de forma progressiva, permitindo uma abordagem sistemática e aprofundada dos desafios característicos do gênero textual. Por fim, a produção final representa o momento em que os alunos mobilizam os saberes adquiridos ao longo do processo e demonstram os avanços obtidos.

Além disso, essa etapa final permite uma avaliação somativa, voltada especificamente para os aspectos trabalhados durante toda a sequência didática. Essas etapas oferecem uma base metodológica para planejar o ensino de gêneros textuais de forma sistemática e eficaz. A utilização de sequências didáticas permite que os alunos compreendam profundamente os gêneros e desenvolvam competências para atuar em diferentes situações comunicativas.

Ainda, os autores mostram a estrutura de base de uma sequência didática de forma visível que dá ao leitor uma compreensão mais clara.⁵

⁵ A Figura 2 apresenta o esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), reproduzida integralmente conforme o original dos autores.

Com a finalidade de tornar mais visível a organização das etapas que compõem uma sequência didática, conforme proposto por Dolz et al. (2004), apresenta-se a seguir um quadro que sintetiza os principais momentos desse processo e suas respectivas funções no trabalho com os gêneros textuais:

Quadro 6: Etapas de uma sequência didática segundo Dolz et al. (2004)

Etapas	Descrição
Apresentação da situação	O professor apresenta detalhadamente a tarefa de produção oral ou escrita que será realizada, inserindo os alunos no contexto do gênero a ser trabalhado.
Primeira produção	Os alunos elaboram um texto inicial (oral ou escrito), que corresponde ao gênero em foco. Essa produção permite ao professor identificar os conhecimentos prévios e ajustar as atividades às necessidades da turma.
Desenvolvimento (módulos)	A sequência se desenvolve por meio de módulos compostos por atividades e exercícios que abordam, de forma sistemática, os problemas colocados pelo gênero. Esses módulos fornecem os instrumentos necessários para que os alunos avancem na compreensão e domínio do gênero.
Produção final	Os alunos realizam uma nova produção, aplicando os conhecimentos construídos ao longo da sequência. Essa etapa também serve como avaliação somativa, permitindo medir os progressos alcançados.

Fonte: Adaptado com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97

A proposta de sequências didáticas, conforme apresentada por Dolz et al. (2004), organiza o ensino dos gêneros textuais em etapas sistemáticas que permitem o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Essa estrutura favorece a adaptação das atividades às necessidades específicas de cada turma, facilitando o domínio

progressivo dos gêneros. Entretanto, é importante destacar que, além dessa organização, os gêneros textuais envolvem múltiplas semioses, o que amplia a dimensão do ensino para além do aspecto escrito ou oral. Essa diversidade semiótica, como observam Queiroz et al. (2018), ainda é pouco explorada no contexto educacional, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem essa riqueza expressiva.

Como ressaltam Queiroz et al. (2018, p. 131), os gêneros textuais apresentam uma natureza multimodal, refletindo as diversas formas de expressão presentes nas práticas sociais contemporâneas:

Os gêneros textuais são, por natureza, marcados por múltiplas semioses, como o som, a imagem, os gestos, o movimento, presentes nas ruas, nos meios de comunicação, nos equipamentos, nas roupas – nesse sentido, os gêneros textuais expõem a diversidade de modos de ser. Apesar de toda essa riqueza, associada a vários contextos da vida social, constatamos que, no contexto educacional, não se explora adequadamente essa diversidade semiótica. (Queiroz et al. 2018, p.131)

A partir dessa consideração, Queiroz evidencia (p. 131) a distância entre a diversidade semiótica presente nos gêneros textuais e a forma como eles são explorados no contexto educacional. No campo do ensino de língua portuguesa, especialmente em contextos multilíngues e multiculturais como o da Guiné-Bissau, observa-se que essa diversidade de semioses como: som, imagem, gestos, movimento, raramente é considerada nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. A valorização quase exclusiva da linguagem verbal escrita acaba por restringir o potencial formativo dos gêneros textuais, que, em sua natureza, refletem diferentes modos de significar e de interagir com o mundo. Tal constatação reforça a necessidade de repensar as abordagens de ensino, de modo a incorporar uma visão mais ampla e coerente com as práticas sociais de letramento vivenciadas pelos alunos em seus cotidianos.

Melo (2014) ressalta que a abordagem dos gêneros no ensino deve considerar a diversidade de modos de representação, uma vez que muitos textos utilizados na sociedade atual apresentam elementos multimodais. Assim, compreende-se que a multimodalidade está presente em grande parte dos gêneros textuais, ainda que de forma variável, dependendo do contexto e do propósito comunicativo.

Como aponta Dionisio (2011, p. 142), existem diferentes níveis de organização multimodal, que variam conforme o tipo de gênero e a situação comunicativa a que ele se destina. Gêneros como palestras, por exemplo, apresentam uma composição mais estruturada e formal em comparação com outras interações orais mais espontâneas. Tal

constatação evidencia a necessidade de que o ensino de gêneros considere não apenas os aspectos verbais, mas também os recursos visuais, sonoros e corporais envolvidos na construção de sentidos, favorecendo práticas pedagógicas mais alinhadas às reais condições de circulação dos textos na sociedade.

A multimodalidade desafia os materiais didáticos a incluir textos que reflitam essa complexidade e estimulem nos alunos a capacidade de interpretar diferentes recursos semânticos. Segundo Rojo (2012), é essencial que os professores adotem uma postura crítica em relação à produção e seleção dos gêneros textuais nos materiais didáticos, garantindo que eles atendam às demandas comunicativas reais dos alunos. A seleção de gêneros textuais nos materiais didáticos é um aspecto que merece atenção especial. Rojo (2012) destaca que a escolha dos gêneros deve estar alinhada às necessidades culturais e sociais dos estudantes, permitindo que eles interajam com textos relevantes para sua realidade. É importante investigar se os materiais didáticos utilizados no ensino médio guineense promovem uma formação abrangente e significativa.

Pode-se afirmar que a maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais está atrelada a uma relação direta com a audiência e com o meio físico que transmite o gênero. Nesse sentido, a reflexão de Bazerman (1997, p. 14), citada por Dionisio (2011), é pertinente ao destacar que “gêneros moldam os pensamentos que nós formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são espaços familiares nos quais criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar a não familiar”. Tal perspectiva reforça a noção de que os gêneros não são apenas formas de organização textual, mas instrumentos cognitivos e sociais que estruturam nossas interações e percepções do mundo. No contexto educacional, reconhecer essa função orientadora dos gêneros é essencial para que o ensino vá além da mera reprodução formal, promovendo práticas comunicativas mais reflexivas e contextualizadas.

Além disso, Marcuschi (2008) reforça que o ensino de gêneros deve priorizar a diversidade textual, expondo os alunos a diferentes formas de comunicação para que possam atuar em múltiplos contextos. A inclusão de gêneros multimodais é uma estratégia relevante para desenvolver competências mais amplas de leitura e escrita. Por fim, a análise crítica dos materiais didáticos é necessária para garantir que eles abordem de forma adequada tanto os aspectos estruturais quanto os contextos sociais em que os gêneros circulam. Portanto, os alunos estarão mais bem preparados para os desafios da produção e interpretação textual em seu percurso acadêmico e profissional.

Diante do exposto, fica evidente que a compreensão do papel das sequências didáticas e a análise crítica dos gêneros textuais são fundamentais para a efetividade do ensino de língua portuguesa. Ao considerar tanto os aspectos estruturais quanto os contextuais dos gêneros, este capítulo fundamenta a necessidade de investigar de maneira sistemática como os materiais didáticos empregados nas escolas podem potencializar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Com base nessas reflexões teóricas, o capítulo seguinte apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados que permitem avaliar a proposta didática dos materiais estudados.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

O presente capítulo expõe os procedimentos metodológicos adotados na condução desta pesquisa. O trabalho se enquadra na abordagem qualitativa e de natureza documental. Inicialmente, são apresentados os conceitos e as características que fundamentam essa abordagem, bem como as etapas que orientaram o desenvolvimento do estudo. Na sequência, descreve-se o material selecionado para a análise: o manual do aluno da disciplina de Língua Portuguesa, utilizado no 11.º ano do ensino secundário, da escola privada (particular) Liceu Politécnico SOS da Guiné-Bissau, contextualizado a partir do programa curricular vigente que fundamenta sua elaboração. A seguir, delineiam-se os procedimentos de análise, a explicitação dos critérios utilizados para a seleção dos gêneros textuais e a organização do processo analítico. Por fim, são discutidas as etapas da análise dos dados, com ênfase nos quatro gêneros selecionados para exame de acordo com os objetivos traçados.

3.1 Pesquisa Documental: Conceitos e Características

A pesquisa documental é uma abordagem metodológica que se distingue pelo uso de documentos como fontes primárias para a coleta e análise de dados (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009). Essa modalidade de pesquisa se caracteriza pelo exame de materiais que, embora não tenham sido originalmente produzidos para fins investigativos, fornecem informações essenciais para responder às questões do estudo.

Além disso, “a pesquisa documental se diferencia da pesquisa bibliográfica por utilizar documentos originais, nem sempre publicados, elaborados em contextos específicos e contendo informações relevantes sobre a temática investigada” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009). Tais documentos podem incluir: textos oficiais, relatórios institucionais, atas, manuais e outros registros que possam fornecer evidências sobre o objeto de estudo.

Por outro lado, a abordagem metodológica da pesquisa documental é amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, especialmente quando se busca uma compreensão aprofundada de fenômenos a partir de fontes documentais. Como nos lembram Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), “essa metodologia permite uma análise sistemática e crítica de documentos escritos, digitais ou audiovisuais, proporcionando compreensões relevantes sobre o tema investigado”. Ademias, os autores destacam que “a pesquisa documental desempenha um papel fundamental na pesquisa qualitativa, pois possibilita a

análise aprofundada e contextualizada de informações já existentes”. Nesse sentido, esse tipo de investigação segue um percurso metodológico bem definido, que abrange desde a seleção do corpus documental até a interpretação e síntese dos resultados. Assim, para elucidar a compreensão dessas características, apresenta-se a seguir um quadro com os principais aspectos destacados pelos autores acima referenciados.

Quadro 7: Etapas e característica da pesquisa documental

Aspecto	Descrição
Definição	Uso de documentos como fontes primárias para coleta e análise de dados.
Diferença da Pesquisa Bibliográfica	Utiliza documentos originais, nem sempre publicados, elaborados em contextos específicos.
Exemplos de Documentos	Textos oficiais, relatórios institucionais, atas, manuais, registros administrativos, entre outros.
Tipo de pesquisa	Frequentemente associada à pesquisa qualitativa, permitindo análise aprofundada de fenômenos.
Metodologia	Análise sistemática e crítica de documentos escritos, digitais ou audiovisuais.
Percurso Metodológico	Seleção do corpus documental → Análise e interpretação → Síntese dos resultados.
Importância	Fornece evidências relevantes sobre o objeto de estudo, permitindo contextualização aprofundada.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Após a apresentação das características e fundamentos que definem a pesquisa documental, passa-se, a seguir, à descrição das etapas metodológicas que orientaram a condução deste estudo.

3.2 Etapas Metodológicas

A “pesquisa documental se caracteriza pelo uso exclusivo de documentos como fonte de dados”. (Marconi e Lakatos 2003). Além disso, “a pesquisa documental é uma metodologia que utiliza fontes documentais como base para a obtenção de informações, permitindo analisar e compreender fenômenos de maneira aprofundada” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009). Esse método diferencia-se pela exploração de documentos existentes, como livros, regulamentos, manuais e outros registros escritos ou digitais, sendo especialmente útil em contextos educacionais. Os autores identificam etapas essenciais para a realização de uma análise documental eficiente, conforme descritas abaixo.

Quadro 8: Etapas metodológicas da pesquisa documental

Etapas	Descrição
Definição do corpus documental	Selecionar os documentos que serão analisados, considerando a relevância ao tema.
Leitura exploratória	Realizar uma leitura inicial para identificar elementos-chave relacionados ao objetivo da pesquisa.
Classificação dos documentos	Agrupar os documentos de acordo com critérios estabelecidos, como categorias temáticas ou tópicos específicos.
Análise e interpretação	Examinar criticamente os dados, identificando padrões e relações relevantes.
Síntese dos resultados	Estruturar as conclusões e destacar as implicações dos achados para o contexto estudado.

Fonte: Adaptado com base em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Essas etapas oferecem uma orientação prática para pesquisadores interessados em explorar documentos como fonte primária de dados, assegurando uma abordagem sistemática e consistente. No contexto deste estudo, a pesquisa documental é utilizada para analisar os materiais didáticos de Língua Portuguesa adotados no ensino secundário da Guiné-Bissau. Por meio dessas etapas, busca-se identificar as práticas pedagógicas associadas aos gêneros textuais, avaliando suas potencialidades e limitações para o ensino de língua portuguesa nesse contexto.

Essas etapas oferecem uma orientação prática para pesquisadores interessados em explorar documentos como fonte primária de dados, assegurando uma abordagem sistemática e consistente. No contexto deste estudo, a pesquisa documental é utilizada para analisar o manual do aluno de Língua Portuguesa usado no 11º ano na Escola particular Liceu Politécnico SOS da Guiné-Bissau. Por meio dessas etapas, busca-se identificar as práticas pedagógicas associadas aos gêneros textuais, avaliando suas potencialidades e limitações para o ensino de língua portuguesa nesse contexto.

Em vista disso, essas ideias contribuíram para o entendimento das especificidades da pesquisa documental. Segundo Paiva (2023), essa modalidade permite investigar um problema de forma indireta, estudando documentos produzidos pelo ser humano. De acordo com Grant (2019 apud Paiva, 2023), os documentos são “conteúdo ou objetos que incluem material escrito, gráfico ou pictórico, ou uma combinação desses tipos, a fim de transmitir ou armazenar informação ou significado”. Essa definição amplia a compreensão do que constitui um documento, englobando diversas formas que visam transmitir informações.

Esses documentos, considerados fontes primárias, podem ser criados quando o evento ocorre ou posteriormente. O foco da pesquisa documental está na análise de registros já existentes, o que a diferencia de outras metodologias, como a pesquisa de campo. Flick (2013) complementa essa perspectiva ao discutir a análise de documentos, que pode incluir uma variedade de materiais que não foram utilizados anteriormente em contextos de pesquisa. O autor ainda ressalta que “a diversidade das fontes documentais oferece novas perspectivas e insights, permitindo ao pesquisador explorar dados originalmente criados para outros fins”.

Ademais, “a pesquisa qualitativa compreende, descreve e, algumas vezes, explica fenômenos sociais a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007 apud Paiva, 2019). Dessa forma, essa abordagem busca capturar a complexidade dos fenômenos sociais a partir das perspectivas dos participantes, ao contrário das abordagens

quantitativas que tendem a simplificar a realidade. Conforme Flick (2013:127) a diferença fundamental entre pesquisa quantitativa e qualitativa, é que “a primeira busca mensurar dados, enquanto a segunda foca na compreensão aprofundada”. Essa complementaridade entre as abordagens enriquece a pesquisa, oferecendo uma visão mais holística dos fenômenos investigados. Por outro lado, “a pesquisa qualitativa é útil para examinar como os significados são construídos e interpretados pelos participantes” (David, 2013). Além disso, “a análise qualitativa proporciona uma visão mais profunda das práticas pedagógicas e das representações presentes nos materiais didáticos” (Silverman, 2009). Feito isso, na seção posterior será apresentada a descrição do manual do aluno de língua portuguesa (11º ano) do Liceu Politécnico SOS.

3.3 Descrição e Apresentação do Manual

Antes de iniciar a descrição do manual, é importante destacar que realizar uma pesquisa voltada à Guiné-Bissau apresenta desafios significativos, especialmente quando se trata do acesso a documentos e acervos digitais. A falta de infraestrutura tecnológica e a inexistência de plataformas digitais abrangentes dificultam o acesso a materiais específicos. As escolas, de modo geral, não possuem acervos digitais organizados para guardar e compartilhar seus documentos, e, quando esses existem, muitas vezes são limitados em termos de abrangência e acessibilidade. Essa realidade leva muitos pesquisadores a trabalharem com os materiais disponíveis, mesmo que sejam insuficientes para atender plenamente às demandas de suas pesquisas. Além disso, a dificuldade de acessar trabalhos originais faz com que a utilização de citações secundárias (Apud) seja bastante comum, reforçando a necessidade de buscar alternativas criativas para encontrar fontes confiáveis.

Este trabalho propõe focalizar o manual do aluno utilizado na Escola Liceu Politécnico SOS da Guiné-Bissau, especificamente no nível do 11.º ano, em virtude das limitações de acesso a outros contextos educacionais. Inicialmente, minha intenção era desenvolver a pesquisa com base nos materiais adotados pela rede pública de ensino. No entanto, não tive acesso a esses documentos. Diante do tempo restrito do mestrado com duração de apenas dois anos e visando à viabilidade da investigação, decidi utilizar o material que estava disponível no momento. Assim, a escolha pela escola privada e por esse nível de ensino se deu por questões práticas, relacionadas ao acesso e ao cronograma do programa.

É importante destacar que essa limitação de acesso não compromete os objetivos da pesquisa, uma vez que o foco da análise está na proposta didática de gêneros textuais presentes no material, o que pode oferecer contribuições relevantes para o ensino de língua portuguesa em diferentes contextos educacionais da Guiné-Bissau.

O percurso da busca pelo material didático exigiu tempo e esforço, envolvendo contatos com colegas que estudaram no Brasil e que atualmente estão trabalhando na Guiné-Bissau. Entre eles, consegui contato com um profissional que atua no Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), órgão responsável pela elaboração dos materiais didáticos em nível nacional. Ele gentilmente disponibilizou o material em formato PDF, permitindo que eu prosseguisse com a análise proposta na pesquisa.

Entretanto, essa comunicação também foi marcada por desafios, como o fuso horário, que atrasava as respostas e dificultava a troca de informações. Essa experiência evidencia que o processo de pesquisa em contextos com poucas opções de acervos digitais é muitas vezes lento e trabalhoso, mas, ao mesmo tempo, demonstra a importância de redes de contato para acessar materiais essenciais.

Dessa forma, o material a ser analisado é o resultado da compilação do trabalho realizado em Bissau no ano de 2018 a 2019, supervisionado com base no programa vigente da Instituição Nacional da Educação (INDE), em articulação com a Coordenação Nacional da Língua Portuguesa da Guiné-Bissau. O material é adotado para uso restrito pelo Liceu Politécnico SOS, cujo coordenador nacional da Língua Portuguesa também é professor da instituição e promoveu sua adoção junto aos colegas docentes. Outras escolas privadas, como o Liceu João XIII e a Escola São José, possuem seus próprios materiais didáticos, visto que são instituições autônomas. Portanto, uma vez que o material não foi produzido pelo INDE com o objetivo de vigorar a nível nacional, nenhuma instituição escolar é obrigada a adotá-lo, cabendo essa decisão exclusivamente à própria escola.

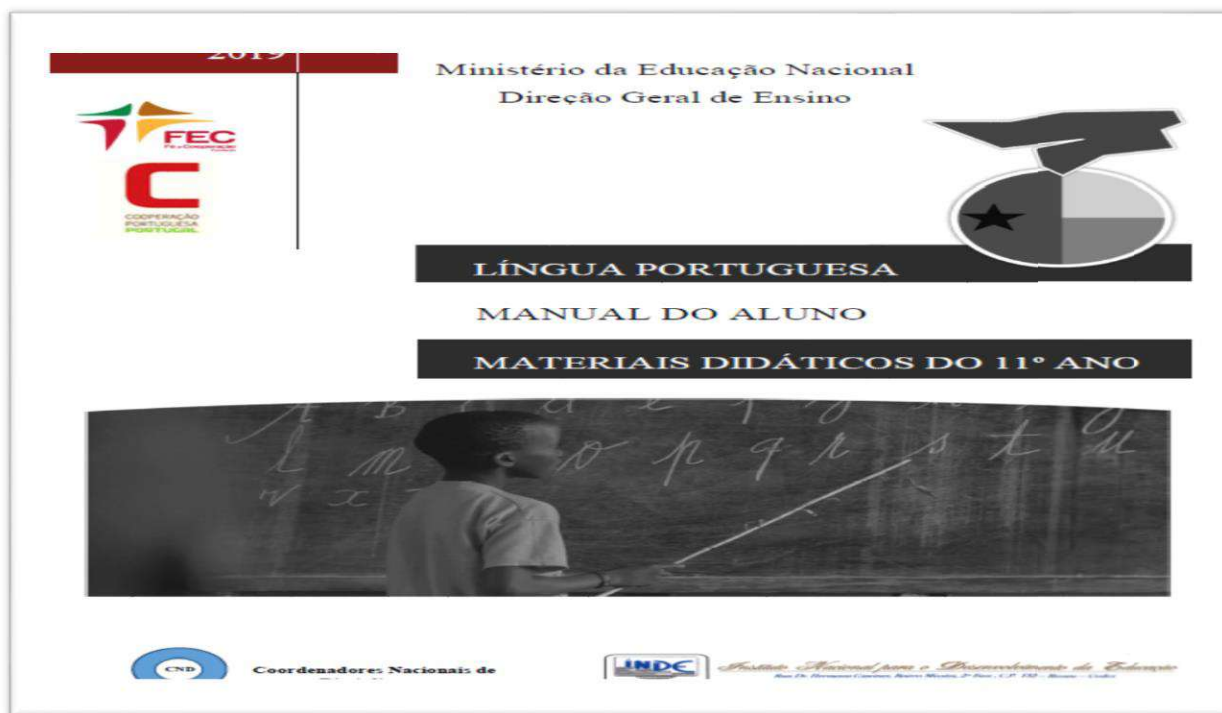
A única instituição nacional responsável pela produção de materiais didáticos é o INDE. Por outro lado, esse material específico, que será o foco da nossa análise, foi desenvolvido com a participação do INDE e da Fé Cooperação Fundação (FEC), uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) que promove o desenvolvimento integral de comunidades nos países lusófonos. Na Guiné-Bissau, a FEC implementa diversos projetos nas áreas de educação, proteção da criança e igualdade de gênero. A FEC é uma instituição de caráter canônico-civil, de direito privado, sem fins lucrativos, que se rege por estatutos próprios e pelas disposições legais aplicáveis à sua

A partir da compreensão do programa vigente, torna-se possível contextualizar o material didático adotado. Na seção a seguir, apresenta-se o manual do aluno utilizado na disciplina de Língua Portuguesa do 11º ano, com a descrição de suas principais características e da forma como está estruturado.

3.3.2 Manual do Aluno

Após a apresentação do programa vigente de Língua Portuguesa para o 11º ano, passa-se à descrição do manual do aluno utilizado na Escola Politécnico SOS, na Guiné-Bissau. O manual analisado conta com 190 páginas e apresenta versões específicas para professor e aluno. Sua estrutura está organizada em duas grandes unidades de conteúdo. A primeira unidade é dedicada ao desenvolvimento da competência de Leitura, Compreensão e Produção Escrita, contemplando treze (13) gêneros textuais, cada um abordado em uma seção própria. Já a segunda unidade foca no Funcionamento da Língua, em que são trabalhados quinze (15) aspectos linguísticos, também organizados em tópicos acompanhados por lições e atividades. A seguir, apresenta-se a capa, tabela do conteúdo e o índice do manual, com o intuito de ilustrar sua organização geral e contextualizar o manual a ser analisado.

Figura 4: Capa do Manual de Língua Portuguesa do 11º ano



Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.01)

A figura a seguir ilustra o conteúdo abordado no manual referente à unidade analisada.

Figura 5: Tabela dos Conteúdo do Manual de Língua Portuguesa do 11º ano

TABELA DE CONTEÚDOS LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA ☐ TEXTO NARRATIVO ☐ TEXTO ARGUMENTATIVO ☐ CONTO ☐ PROVÉRBIOS ☐ RESUMO ☐ CRÔNICA ☐ ENTREVISTA ☐ RELATÓRIO ☐ CARTA ☐ DECLARAÇÃO ☐ CV ☐ TEXTO POÉTICO ☐ TEXTO EXPOSITIVO
FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ☐ PROCESSOS FONOLÓGICOS ☐ PROCESSOS MORFOLÓGICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS ☐ A SÍLABA E A ACENTUAÇÃO ☐ REGRAS DE TRANSLINEAÇÃO ☐ SUBSTANTIVOS ☐ DETERMINANTES ☐ PONTUAÇÃO E SINAIS AUXILIARES DE ESCRITA ☐ ADJETIVOS ☐ VERBOS ☐ PRONOMES PESSOAIS ☐ ADVÉRBIOS ☐ PREPOSIÇÕES ☐ CAMPO LEXICAL E CAMPO SEMÂNTICO ☐ DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO ☐ FRASE SIMPLES E FRASE COMPLEXA (COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO)

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.02)

Figura 6: Índice do Manual de Língua Portuguesa do 11º ano

Índice	
LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA	p.5
Texto Narrativo	p.6
O Irã Bebê	p. 9
Pal Contra Mãe	p. 16
Texto Argumentativo	p. 26
Bem-Vindos ao Paraíso	p. 28
Conto	p. 30
Menina de Ouro	p. 31
O Filtro do Amor	p. 36
Provérbios	p. 40
Resumo	p. 43
Crónica	p. 44
Al Madre, Moiro de Amor	p. 45
Tenho que Estar Aberto	p. 48
Altas Mulheres	p. 51
A Etnia Bijagó	p. 53
Perguntas à Língua Portuguesa	p. 55
Uma Língua Que Aceita Brincadeiras	p. 57
A Encruzilhada Cultural Africana	p. 59
Paraíso Escondido	p. 63
Entrevista	p. 65
"O problema não é a correção dos erros [...]"	p. 65
"África é a última fronteira do Capitalismo"	p. 77
Relatório	p. 82
Carta	p. 84
Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena	p. 84
Cartas da Guerra, Fulacunda 72/74	p. 90
Declaração	p. 93
Declaração dos Direitos do Homem, dos Animais e das Plantas	p. 93
CV – Curriculum Vitae	p. 96
Texto Poético	p. 98
Casa dos Estudantes do Império	p. 100
Amílcar Cabral e Vasco Cabral	p. 102
As portas que Abril abriu	p. 104
Odete da Costa Semedo	p. 106
O que é S. Tomé	p. 108
Revolução	p. 109
Texto Expositivo	p. 111
Bijagós: Património Arquitectónico	p. 112
FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA	
Processos Fonológicos	p. 121
Processos Morfológicos de Formação de Palavras	p. 124
A Sílabas e a Acentuação	p. 132
Acentuação gráfica	p. 133
Regras de Translineação	p. 136
Flexão dos Substantivos	p. 138
Determinantes	p. 142
Pontuação e Sinais Auxiliares de Escrita	p. 146
Adjetivos – Feminino e Plural	p. 151
– Graus	p. 155
– Classes	p. 157
Verbos	p. 160
Pronomes Pessoais	p. 165
Advérbios	p. 167
Deícticos	p. 168
Preposições	p. 169
Campo Lexical e Campo Semântico	p. 171
Denotação e Conotação	p. 173
Frase Simples e Frase Complexa	p. 178
ANEXOS	
Compreender Enunciados	p. 184
Autoavaliação do texto produzido	p. 186
Exercícios de tradução (crioulo – português)	p. 187
Exercícios de Escrita	p. 188

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.03)

Com base na apresentação anterior, esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na análise do manual do aluno de língua portuguesa, utilizado no 11º ano do ensino secundário na escola particular Liceu Politécnico SOS, na Guiné-Bissau, detalhando os critérios de seleção, os instrumentos utilizados e a forma como a investigação foi conduzida.

3.4 Procedimentos de Análise do Manual do Aluno

Com o intuito de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi realizada uma análise do manual didático Língua Portuguesa Manual do Aluno, utilizado no 11º ano do ensino secundário na Escola Particular Liceu Politécnico SOS, na Guiné-Bissau. A investigação concentrou-se em compreender de que forma os gêneros textuais são tratados no material, com foco nas habilidades de produção escrita, leitura, interpretação e oralidade.

Para orientar essa análise, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Identificação e seleção dos gêneros textuais presentes na unidade de Leitura, Interpretação e Produção Escrita do manual;
- Mapear as lições e páginas em que os gêneros aparecem, com o intuito de facilitar a visualização dos dados;
- Análise das atividades propostas para cada gênero selecionado, com base na forma como são trabalhados os processos de leitura, interpretação e produção escrita;
- Interpretação dos dados, com foco na identificação de padrões, estratégias didáticas adotadas e possíveis lacunas no desenvolvimento das competências linguísticas.

Para análise foram selecionados quatro gêneros textuais: Crônica, Entrevista, Resumo e Carta. A escolha desses gêneros se justifica por sua relevância no contexto escolar, especialmente na promoção da competência escrita e da capacidade de leitura e interpretação dos estudantes. Além disso, são gêneros que possibilitam observar com clareza a abordagem didática adotada no manual.

A análise foi orientada pela seguinte questão central:

Como são tratados os gêneros textuais no manual do aluno de língua portuguesa usado do 11º ano na Escola Particular Liceu Politécnico SOS?

Com base nessa pergunta geral, foram definidas as seguintes questões específicas de análise:

- Que gêneros textuais estão contemplados no manual analisado e como são abordados?
- O material apresenta explicações teóricas sobre os gêneros textuais ou apenas atividades práticas?
- As atividades favorecem a produção escrita?
- O manual fornece orientações claras sobre a estrutura e a função dos gêneros apresentados?

A seguir, apresenta-se um quadro com os gêneros escolhidos, acompanhados das respectivas unidades, lições e páginas do manual nas quais estão localizados, com o objetivo de facilitar a visualização da organização do corpus analisado.

Quadro 9: Gêneros textuais selecionados para análise

Gênero Textual	Lição	Página
Crônica	Ai Madre, Moiro de	44
	Amor Tenho que estar Aberto	45
	Altas Mulheres	48
Entrevista	O problema não é a correção dos erros [...]	65
	África é a última fronteira do Capitalismo	67
Resumo	Resumo	47
Carta	Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena	84
	Cartas da Guerra, Fulacunda 72/74	90

Fonte: Elaboração própria, com base no manual do aluno (INDE, 2018-2019).

Finalizada a etapa metodológica, no capítulo a seguir são apresentados e analisados os conteúdos (excertos), com base no exame das atividades referentes aos gêneros textuais selecionados no manual. A análise considera os aspectos teóricos discutidos ao longo do trabalho e os objetivos estabelecidos para esta investigação.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados e analisados os gêneros textuais identificados na seção de Leitura, Compreensão e Produção Escrita do material didático utilizado no 11º ano do ensino secundário da escola privada SOS. O objetivo da análise é examinar como esses gêneros são abordados no material, considerando aspectos como a presença de explicações teóricas, a natureza das atividades propostas e sua relação com o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão, interpretação e produção escrita. Para isso, primeiramente, foram identificados os gêneros textuais presentes no material, seguidos da análise detalhada das atividades propostas para cada um deles. Buscou-se verificar se há orientações explícitas sobre a estrutura e função dos gêneros, se as atividades estimulam a produção escrita ou se concentram na interpretação e compreensão, e se há incentivo à autonomia na escrita ou apenas reprodução de modelos. A seguir, cada gênero será analisado separadamente, destacando-se suas características, a forma como é apresentado no material e os tipos de atividades associadas a ele.

4.1 ANÁLISE DO GÊNERO CRÔNICA

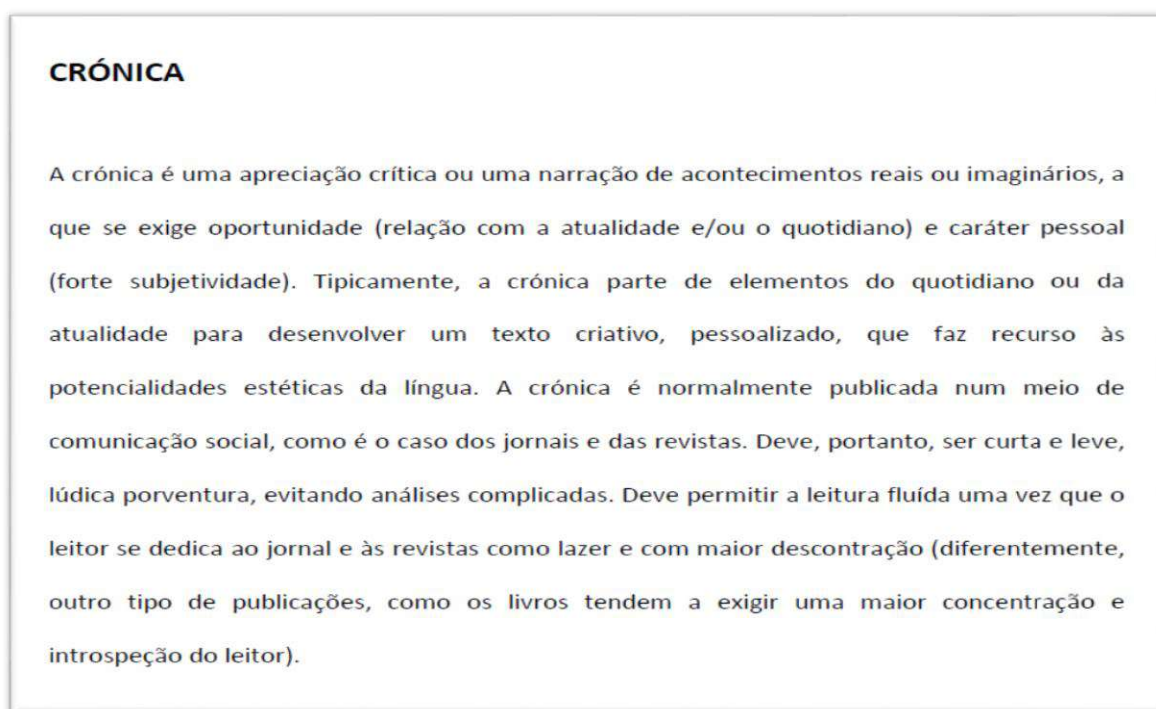
Segundo o manual do aluno (2018-2019), o Gênero Crônica é definido como “uma apreciação crítica ou uma narração de acontecimentos reais ou imaginários, a que se exige oportunidade (relação com a atualidade e/ou o quotidiano) e caráter pessoal (forte subjetividade)”. Além disso, o manual reforça que a crônica “parte de elementos do quotidiano ou da atualidade para desenvolver um texto criativo, pessoalizado, que faz recurso às potencialidades estéticas da língua”. Numa outra perspectiva, a crônica “é um gênero textual híbrido, que combina elementos narrativos, descritivos e argumentativos, geralmente centrado em fatos do cotidiano”. Por suas características de linguagem acessível, temática variada e possibilidade de leitura crítica do mundo, a crônica é amplamente utilizada no ensino de língua portuguesa (Antunes, 2003; Cereja & Magalhães, 2012).

Desse modo, o seu uso em sala de aula permite desenvolver habilidades de leitura interpretativa e produção textual com base em situações reais ou simuladas. Além disso, a crônica pode servir como ponto de partida para debates e reflexões sociais, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. No entanto, seu aproveitamento depende de como

ela é apresentada nos materiais didáticos, das atividades propostas e das estratégias pedagógicas empregadas pelo professor.⁶

No material em análise, o gênero “crônica” é introduzido por meio de três textos exemplares, acompanhados de atividades voltadas tanto à compreensão leitora quanto à produção escrita. Essa organização revela uma tentativa de articular os processos de leitura e escrita a partir de modelos textuais. A seguir, são apresentados trechos do manual do aluno que exemplificam a abordagem do gênero crônica, incluindo os textos selecionados e as respectivas atividades de leitura e escrita.

Figura 7: Apresentação do Gênero Crônica no manual



Fonte: Manual de língua Portuguesa 11º ano. INDE (2018/2019, pg.44)

Na análise da sequência didática, Dolz et al. (2004) destacam sua relevância para a aprendizagem de gêneros textuais, estruturando-a em quatro etapas fundamentais: Apresentação do gênero no manual: a crônica é introduzida por meio de textos autênticos, permitindo aos alunos observar sua estrutura e função; produção inicial: são propostas atividades de interpretação, que favorecem a compreensão do gênero e a internalização

⁶ As figuras apresentadas neste capítulo são recortes parciais dos textos originais dos materiais didáticos, utilizados apenas para fins ilustrativos e de análise.

de suas características; intervenção pedagógica: o material inclui questões que promovem a reflexão sobre o uso da língua em contextos relacionados à crônica, incentivando a análise e a discussão; produção final: propõe-se a escrita de uma crônica com base em experiências pessoais dos alunos, estimulando a autonomia na produção textual.

A seguir, é apresentada a imagem referente a esse primeiro exemplo de crônica.

- Ai Madre, Moiro de Amor

Figura 8: Crônica 1 - Ai Madre, Moiro de Amor

AI MADRE, MOIRO DE AMOR

Passei a noite a sonhar com cantigas de amor e cantigas de amigo, feliz de ter nascido nesta nossa língua portuguesa, cujo som me lembra o do vento em setembro, na Beira Alta, quando eu era pequeno e tudo parecia cantar, os pinheiros, o granito, a erva, a serra ao longe, o burro da nora às voltas, às voltas, e eu dentro daquele milagre de sons enquanto o correio das seis passava lá em baixo.

Que saudades da minha avó a chamar-me
– Filho

à janela, do meu pai a fumar na varanda para a serra, dos bandos de pássaros que só voltariam para o ano e eu sentado numa pedra no pinhal do Zé Rebelo, a assistir à chegada das primeiras nuvens do outono. Os Quatro Caminhos, velhas de luto, um cão magríssimo que não dava por mim, trotando sem pressa a pensar, a pensar. Muito pensam os cães, não é, muito pensam os cães. Muros de pedra vã. Um lagarto quieto, numa atitude de arranque. Os primeiros assobios secretos do vento. O meu avô, de casaco de linho, a olhar os castanheiros, a minha mãe tão nova. Os surpreendentes olhos azuis do meu irmão Miguel, as extraordinárias covinhas nas bochechas do seu sorriso. A Senhora Dona Lucrécia sentada no alto das escadas, em silêncio, imóvel, e eu, não sei porquê, cheio de medo dela: se por acaso me olhasse lá de cima desatava a fugir. E uma voz muito distante de mim no meu ouvido sempre:

Ai madre, moiro de amor

enquanto o Mondego

(que bonita palavra, Mondego)

nascia num fiozinho, na serra, a tropeçar, coitado, a tropeçar. E o cheiro da vinha, as pipas que levavam as uvas, um par de bois enormes a puxarem aquilo. Que esquisito ser bicho, que esquisito ser pessoa também, tomar banho numa selha, mover a bomba da água: o Vergílio parava a carroça sempre ao lado do poço, às vezes deixava-me pegar um bocadinho na rédea, o João não tinha medo das vespas. A cozinha sempre quente, e grande e escura.

Querer eu em maneira de provençal
fazer um cantar de amigo

O Pedro a abrir castanhas com uma pedra sobre outra pedra. À tarde vinham buscar a Dona Lucrécia da varanda, ao colo. Ciganos de bigode que não cumprimentavam a gente vendiam na feira mulas, roupa, no largo a seguir à Igreja de São Miguel. O senhor vigário jogava as cartas ao domingo, sob a latada, a empregada dele para nós

– Meninos meninos

45

a oferecer-nos figos e eu não sabia o que pensar. A minha avó comprou-me um caderno no senhor Casimiro para eu escrever lá dentro. O meu pai

– Mostra cá

e devolia-me aquilo em silêncio, intrigado

Ai eu coitada
como vivo em grã cuidado

e então a noite começava devagarinho, insectos, sombras, as primeiras luzes da serra. O meu medo do escuro porque tantos sons secretos sempre, um galho contra o nosso postigo, a bater, a bater, pessoas crescidas no andar de cima, o meu avô em silêncio sempre: como não ouvia equilibrava um sorriso vago na boca. Nunca falou connosco e gostava de trovoadas, ia para a varanda assistir aos relâmpagos. A gente tratava-o por Avô Dois, o Avô Um era o pai do meu pai, lia livros gordos, coisas de guerras. Explicaram-me que ficou surdo numa delas, em França, porque apanhou gases nas trincheiras. Não perguntei o que significavam gases, o que significavam trincheiras. Lia o jornal também, que íamos buscar ao meio dia, à estação dos comboios. No jornal havia sempre uma página cheia de retratos com cruces em cima, ou seja pessoas que moravam debaixo da terra, num lugar ao lado da Igreja. Não, a sério, o que seria a morte?

Querer eu em maneira de provençal
fazer um cantar de amigo

e depois acordei. Aqui. Feliz de ter nascido nesta nossa língua portuguesa. Se me passar pela veneta chegar à porta agora estou na Beira outra vez. E pode ser que encontre um miúdo loiro a atazanar um sapo com um pedaço de cana. Porque é setembro. O mês em que nasci, o mês em que não páro de nascer.

António Lobo Antunes, Revista VISÃO 1340, 15/11/2018.

Fonte: Manual de Língua Portuguesa, 11º ano. INDE (2018/2019, pg.45)

A figura a seguir reúne as atividades de compreensão leitora e produção textual referentes ao gênero crônica 1, conforme apresentadas no material didático.

Figura 9: Atividade de compreensão de leitura e Atividade Escrita

<u>Compreensão</u> 1. Selecciona a opção correta. 1.1 Cantigas de amor são: i) poemas medievais que têm como sujeito lírico uma mulher. ii) poemas medievais que têm como sujeito lírico um homem. 1.2 Cantigas de amigo são: i) poemas medievais que têm como sujeito lírico uma mulher. ii) poemas medievais que têm como sujeito lírico um homem. 1.3 Beira Alta e Mondego são: i) substantivos próprios
ii) substantivos comuns 1.4 'Vigário' significa: i) pessoa que vigia ii) padre adjunto 1.5 O termo 'trovador' refere-se: i) a alguém que tem medo de trovões. ii) um artista medieval que compunha e cantava as suas obras acompanhado por instrumentos musicais. 1.6 Uma 'trincheira' é: i) uma escavação que serve de parapeito aos combatentes ii) um instrumento que serve para trincar 2. As memórias de infância e rurais do cronista são provocadas pelo quê? _____ _____ _____ 3. Por que razão a frase "Ai madre, moiro de amor" é repetida várias vezes ao longo do texto? _____ _____ _____ 4. A quem se refere a expressão "pessoas que moravam debaixo da terra"?

Exercício de escrita - Crónica

Escreve uma crónica em que, tal como Lobo Antunes, representes uma memória ou experiência provocada pela língua. Podes escrever sobre a língua portuguesa ou sobre o crioulo guineense (em português). Recordas-te de ouvir pela primeira vez a língua portuguesa? Quando começaste a aprendê-la e com quem? Os sons dela são diferentes dos do crioulo ou da tua língua étnica? Há palavras que te recordas de ter muita dificuldade de pronunciar? Aprendeste o crioulo em casa, com a família, ou na rua? Se tivesses que falar um pouco sobre a língua crioula e a língua portuguesa a alguém que não as fala, o que dirias? É possível explicar uma língua? E a sensação que ela provoca em nós pode ser explicada? Os episódios cómicos ou embaraçosos que ela é capaz de provocar podem ser explicados? Será que, quando falamos sobre a língua, a língua se torna mais difícil de falar?

Pensa nestas questões, desenha uma planificação para a tua crónica e, depois, escreve-a. Lembra-te de fazeres a revisão do texto, antes de o entregares ao professor ou leres à turma.

A abordagem do gênero crônica no material didático demonstra uma estrutura sequencial, seguindo princípios essenciais para o ensino de gêneros textuais. A partir das questões de análise estabelecidas, pode-se observar que, embora haja equilíbrio entre compreensão e produção textual, o material apresenta algumas limitações. Entre elas, destaca-se a ausência de uma definição teórica clara do gênero antes da leitura dos exemplos, o que pode dificultar a compreensão inicial por parte dos alunos (mesmo trazendo uma descrição breve de que a crônica é uma apreciação crítica ou narração de acontecimentos do cotidiano, marcada pela subjetividade e publicação em meios de comunicação). Além disso, embora haja inferências sobre a estrutura e a função da crônica ao longo das atividades, faltam orientações explícitas nesse sentido.

Na etapa final da proposta, é solicitado que os alunos redijam uma crônica baseada em suas próprias experiências, o que incentiva a criatividade e a autonomia na produção escrita. Essa proposta está em consonância com Marcuschi (2008), que defende que o ensino de produção textual deve ser tratado como uma prática social significativa, capaz de desenvolver a autoria e o envolvimento do aluno com o texto. Ainda de acordo com Dolz et al. (2004) e Leffa (2007), seria benéfico que o material ampliasse a reflexão explícita sobre a estrutura e as funções do gênero, de modo a fortalecer a aprendizagem e favorecer a apropriação mais consciente das convenções discursivas envolvidas.

A segunda crônica do material didático aborda questões sociais importantes, como identidade, diversidade e questões LGBTQ, que são particularmente pertinentes ao contexto da Guiné-Bissau. A atividade proposta no material não apenas apresenta temas relevantes, mas também se conecta diretamente à vivência cotidiana dos alunos. De acordo com Lucas (2016), ao interpretar Tomlinson (1998), materiais didáticos locais têm maior capacidade de atender às necessidades dos estudantes, porque se alinham com suas realidades. A crônica se insere nesse contexto, oferecendo uma reflexão sobre a diversidade social e cultural que é uma parte do cotidiano de muitos dos alunos.

- Tenho Que Estar Aberto

A seguir, é apresentada a figura com as atividades de leitura e discussão propostas no material, relacionadas à crônica mencionada.

Figura 10: Crônica 2 - Tenho Que Estar Aberto

TENHO QUE ESTAR ABERTO



The New York Times

No crioulo da Guiné-Bissau os pronomes não têm distinção de gênero. Homens e mulheres são referidos pela forma neutra, derivada do masculino da língua portuguesa, raiz principal do crioulo guineense. A simplicidade linguística de gênero, contudo, não tem correspondência com a diversidade de identidades encontrada na capital do país, onde um grupo, os Big Mama Fountain, exibem e defendem a fluidez do conceito de gênero. Os membros deste grupo consideram-me maioritariamente homens *gays* e mulheres transsexuais, identidades pouco normais para a região.

Nos países vizinhos da Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia e Guiné-Conacri, a homossexualidade é crime. Na Guiné-Bissau, todavia, apesar de a homossexualidade ser legal, há um longo caminho de aceitação a fazer.

Leondro, conhecida como “Boy George da Guiné-Bissau” (possivelmente por causa do *eyeliner* grosso e preto), é a mentora do Big Mamas. Com 47 anos de idade, Leondro é o membro mais velho do grupo e possivelmente a primeira pessoa a assumir publicamente a sua identidade transsexual. A sua visibilidade, admite, é uma forma de ativismo social. “Tenho de estar aberto e afirmar-me como homossexual. Como posso, de outra forma, ajudar aqueles que são como eu?”

Ivan começou a namorar com rapazes na puberdade e esse comportamento desviante não foi, inicialmente, aceite no ambiente familiar. Hoje, a família de Ivan acabou por aceitar a sua sexualidade, coisa que ainda não acontece em muitos outros locais, onde Ivan continua a ser discriminada. “Recentemente fomos a um clube e, enquanto eu dançava, uma miúda insultava-me por eu ser gay”. “Depois acabámos na polícia”, continua Ivan. Nessa noite, recebeu uma chamada de Leondro, que a lembrava de que não há nada de que se deva envergonhar.

“As pessoas costumavam atirar pedras e garrafas”. “Agora, vão-se habituando a nós e, em parte, nós habituámo-nos também aos abusos...”, diz Leondro.

A Guiné-Bissau, comparativamente aos seus vizinhos da África Ocidental, é uma exceção. Aliás, comparativamente a todo o continente. Mais de metade dos países africanos proíbe a homossexualidade, sendo punida com pena de morte em alguns países. Alguns senegaleses e gambianos fogem para a Guiné-Bissau, procurando alguma segurança e abertura, assegura Mamadu Aliú Djalo, diretor nacional do ENDA Health, uma organização que procura fazer chegar cuidados de saúde a populações vulneráveis. “Dantes, a presença das comunidades L. G. B. T. Q., na África Ocidental, não era tão evidente. Agora têm-se juntado e apoiado uns aos outros”, garantiu.

in *The New York Times*, 24/06/2018 (traduzido e adaptado)

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.48)

As atividades didáticas associadas a essa segunda crônica estão organizadas em duas etapas principais: inicialmente, são propostas atividades voltadas à compreensão leitora, com foco na interpretação do texto e no trabalho com vocabulário; em seguida, apresenta-se uma proposta de debate, que busca estimular o posicionamento crítico dos alunos em relação aos temas abordados na crônica. Abaixo, são apresentadas as imagens correspondentes a essas atividades, as quais servirão de base para a análise que será realizada na sequência.

Figura 11: Atividade de compreensão de leitura e debate.

Compreensão

1. Faz corresponder as palavras da coluna da esquerda com as definições da coluna da direita.

Fluidez	Pessoa que inspira outras
Mentor	Indulgência, paciência
Tolerância	Não-fixação
Desviante	Divergente, diferente

2. Explica a seguinte frase do texto: “A simplicidade linguística de gênero, contudo, não tem correspondência com a diversidade de identidades encontrada na capital do país”.

3. O que refere o texto acerca da legislação da homossexualidade na Guiné-Bissau e nos países vizinhos?

49

4. Como se sentem tratados os membros dos Big Mama Fountain?

5. De acordo com o texto, o que tem acontecido à comunidade LGBTQ (Lésbica, Gay, Bissexual, Transsexual, *Queer*), na África Ocidental?

Debate

A turma debate, sob orientação do professor.

- Parece-vos necessário garantir que todas as pessoas têm direito à sua liberdade e a expressá-la, independentemente da sua sexualidade, cultura e aspeto?
- Há grupos marginalizados no nosso país? Quais são eles e por que razão o são?
- Conhecem casos de pessoas que tenham sido marginalizadas, perseguidas ou até agredidas, por causa das suas opções sexuais e culturais?
- Em comparação com os seus vizinhos, a Guiné-Bissau é um país exemplar no respeito que demonstra perante as diferentes sexualidades, culturas, religiões e etnias?

A segunda crônica aborda temas sociais relevantes, como identidade, diversidade e a marginalização da comunidade LGBTQ, o que dialoga diretamente com o contexto social e cultural dos estudantes da Guiné-Bissau. Essa escolha de texto reflete o que Lucas (2016), ao interpretar Tomlinson (1998), aponta como característica essencial dos materiais didáticos eficazes: a conexão com a realidade dos alunos.

A unidade inicia com a leitura direta da crônica, sem uma introdução teórica formal sobre o gênero. A ausência dessa explicitação pode comprometer a compreensão inicial das características textuais. Como afirma Marcuschi (2008), a apresentação do gênero deve considerar tanto sua estrutura linguística quanto sua função social, especialmente quando o objetivo é favorecer a apropriação crítica pelos alunos.

As atividades propostas trabalham a compreensão do texto por meio de questões interpretativas e atividades de vocabulário, como a correspondência entre palavras e definições (“fluidez”, “tolerância”, entre outras). Tais práticas permitem aos alunos desenvolver habilidades de leitura e ampliar sua compreensão sobre o conteúdo abordado, alinhando-se à etapa de produção inicial conforme Dolz et al. (2004).

Na ausência de uma produção escrita, o momento mais marcante da sequência é o debate proposto após a leitura. Os alunos são convidados a discutir temas como liberdade de expressão, respeito às diferenças culturais e religiosas e a situação da comunidade LGBTQ na África Ocidental. Essa intervenção promove reflexão crítica, conforme defendido por Marcuschi (2008), e contribui para a construção de um pensamento argumentativo, mesmo que em modalidade oral.

Diferentemente do que preconizam Dolz et al. (2004), a unidade analisada não apresenta uma proposta de produção escrita como etapa final da sequência. A ausência dessa etapa representa uma limitação importante, uma vez que impede a consolidação do processo de aprendizagem por meio da prática da escrita. Conforme Marcuschi (2008), “é a produção textual que permite ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, desenvolvendo sua autoria e sua capacidade de expressão”.

Em suma, apesar de a unidade apresentar temas relevantes e estimular a reflexão crítica, a ausência de uma proposta de escrita compromete o fechamento da sequência didática. A estrutura apresentada segue parcialmente as diretrizes teóricas de Dolz et al. (2004), uma vez que contempla a leitura, a compreensão e a discussão, mas não finaliza com a produção textual. A inserção de uma proposta de escrita, mesmo que breve, poderia

fortalecer significativamente o trabalho com o gênero crônica e contribuir para o desenvolvimento das competências textuais dos alunos.

Dessa forma, observa-se que a segunda crônica, embora apresente temas socialmente relevantes e atividades que promovem a reflexão crítica, apresenta limitações quanto à completude da sequência didática, especialmente pela ausência de uma proposta de produção escrita. Ainda assim, o texto e as atividades mantêm uma relação significativa com o contexto dos alunos, o que pode favorecer o engajamento e o desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas.

Prosseguindo com a análise, será apresentado, a seguir, o terceiro e último exemplo de crônica presente no manual. A proposta é observar em que medida essa última unidade mantém ou modifica os aspectos metodológicos identificados nas análises anteriores, com especial atenção à organização da sequência didática e ao tratamento dado ao gênero crônica.

- Altas Mulheres

O terceiro exemplo de crônica apresentado no material didático é o texto “Altas Mulheres”, que aborda o papel da mulher guineense na sociedade. A proposta de trabalho com esse gênero textual se articula em torno da leitura, da interpretação e da escrita reflexiva, com atividades que buscam dialogar com o contexto sociocultural dos estudantes.

Figura 12: Crônica 3 -Altas Mulheres



Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.51)

Para analisar essa abordagem, utilizamos como referência a estrutura da sequência didática de gêneros proposta por Dolz et al. (2004), que compreende as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, modelização, prática guiada, prática autônoma e avaliação.

Figura 13: Atividade de compreensão de leitura

Compreensão

1. “[...]escassa viajante de Europas, não serei capaz de as traduzir em conceitos”.

1.1. Neste fragmento, a quem se refere ‘as’?

1.2. Explica o que a autora quer dizer com esta afirmação.

51

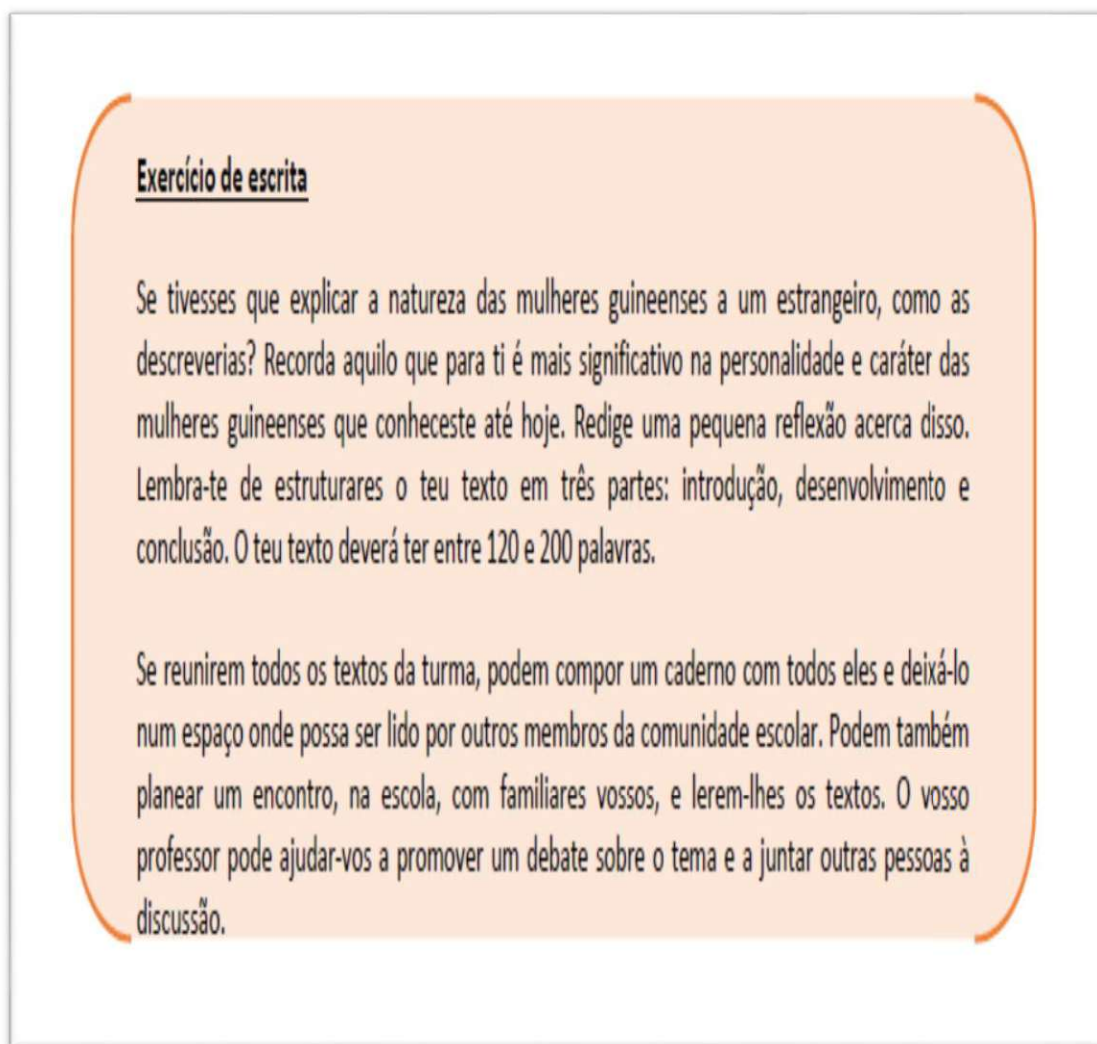
2. Que característica maior associa a autora às mulheres da Guiné-Bissau?

3. Para a autora, que aspeto fundamental da vivência é recordado pelas mulheres de Bissau?

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.51)

A atividade de produção escrita propõe que os alunos elaborem uma breve reflexão sobre as mulheres guineenses, direcionada a um público estrangeiro. O enunciado solicita uma organização textual em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão com extensão entre 120 e 200 palavras. Embora o exercício estimule a expressão escrita e proponha o compartilhamento dos textos com a comunidade escolar, não há um direcionamento explícito para a construção de uma crônica, como gênero textual com características específicas, incluindo narratividade, subjetividade, marcas de oralidade e construção de uma cena do cotidiano.

Figura 14: Atividade de escrita



Exercício de escrita

Se tivesses que explicar a natureza das mulheres guineenses a um estrangeiro, como as descreverias? Recorda aquilo que para ti é mais significativo na personalidade e caráter das mulheres guineenses que conhecestes até hoje. Redige uma pequena reflexão acerca disso. Lembra-te de estruturares o teu texto em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. O teu texto deverá ter entre 120 e 200 palavras.

Se reunirem todos os textos da turma, podem compor um caderno com todos eles e deixá-lo num espaço onde possa ser lido por outros membros da comunidade escolar. Podem também planejar um encontro, na escola, com familiares vossos, e lerem-lhes os textos. O vosso professor pode ajudar-vos a promover um debate sobre o tema e a juntar outras pessoas à discussão.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.52)

Leffa (2007, p.20) destaca que “materiais didáticos devem seguir princípios como a promoção de autonomia do aprendiz, progressão gradativa, diversidade de atividades e contextualização”. Para isso, a não contextualização dos materiais pode provocar uma desconexão entre os alunos e os conteúdos trabalhados, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma linha de raciocínio, “A falta de contextualização pode levar a uma desconexão entre os alunos e os materiais, reduzindo a motivação e dificultando o aprendizado” (López-Barrios; Villanueva de Debat, 2014, tradução nossa). Por outro lado, os mesmos autores afirmam que “materiais bem contextualizados podem aumentar o engajamento, facilitar a compreensão e promover uma aprendizagem mais eficaz” (López-Barrios; Villanueva de Debat, 2014, tradução nossa), o que reforça a importância de recursos alinhados com a realidade dos aprendizes.

Deste modo, analisando as atividades propostas, observa-se que há um trabalho contextualizado ao abordar mulheres guineenses, o que pode favorecer a motivação dos alunos. Entretanto, a progressão das atividades não é tão evidente, uma vez que a reflexão escrita solicitada não se configura necessariamente como uma crônica. Além disso, falta maior variedade de atividades que levem os alunos a explorar os aspectos estruturais e discursivos do gênero. A proposta de socialização dos textos escritos pelos alunos está alinhada à ideia de prática social da linguagem, mas é fundamental que os estudantes tenham oportunidade de revisão e aprimoramento de seus textos antes da publicação ou apresentação oral.

Marcuschi (2008) enfatiza que “o ensino de gêneros deve ir além da simples identificação de características textuais, incentivando uma compreensão mais ampla dos usos reais desses textos e sua funcionalidade social”. As atividades de compreensão presentes no manual analisado se concentram na interpretação do conteúdo da crônica, mas não exploram aspectos discursivos e estilísticos do gênero. A ausência de atividades voltadas à estrutura da crônica pode limitar a compreensão do aluno sobre as especificidades desse gênero textual. O exercício de escrita, por sua vez, parece se aproximar mais de um texto opinativo ou descritivo do que de uma crônica propriamente dita, o que sugere uma abordagem não totalmente alinhada à perspectiva de produção textual adotada nesta pesquisa, fundamentada em Marcuschi (2008).

A análise das atividades evidencia que o material apresenta avanços no trabalho com gêneros textuais, ao fornecer exemplos concretos de crônicas e propor uma produção escrita. Contudo, há lacunas em relação à compreensão efetiva da estrutura do gênero e à progressão das atividades. Entre os aspectos positivos: destacam-se a apresentação de

crônicas autênticas como exemplo; contextualização das atividades para a realidade guineense e incentivo à socialização dos textos dos alunos. Por outro lado, há aspectos que precisam ser aprimorados no material como: maior exploração da estrutura da crônica e seus elementos discursivos; maior variedade de atividades para desenvolver a produção textual no âmbito do gênero e a clareza na progressão das atividades, garantindo que os alunos transitem do reconhecimento à produção do gênero de forma estruturada.

O manual analisado traz iniciativas relevantes para o ensino de crônicas, mas ainda apresenta limitações na abordagem do gênero. A ausência de atividades que enfatizem a construção discursiva da crônica pode comprometer a apropriação efetiva desse gênero pelos alunos. Por isso, seria recomendável que as atividades incluíssem uma abordagem mais detalhada da estrutura do gênero, bem como momentos de revisão e aprimoramento textual para fortalecer o processo de escrita. Concluída a análise do primeiro gênero, a crônica, passa-se à apresentação do segundo gênero textual contemplado no manual: a entrevista. A abordagem segue os mesmos critérios adotados anteriormente.

4.2 ANÁLISE DO GÊNERO ENTREVISTA

O manual apresenta o gênero entrevista conceituando-o como um diálogo entre dois ou mais interlocutores, nos quais um é o entrevistador e o outro o entrevistado. A definição enfatiza a importância da preparação prévia, incluindo a formulação de perguntas coerentes e objetivas. O manual também destaca as principais etapas para a realização de uma entrevista, desde a escolha do tema até a execução do diálogo. Essa apresentação inicial oferece aos alunos uma visão geral das funções e da organização do gênero textual, alinhando-se à proposta de ensino baseada em gêneros textuais, que visa não apenas ao reconhecimento estrutural, mas também ao desenvolvimento de competências discursivas.

A unidade apresenta dois exemplos de entrevistas autênticas, acompanhadas por atividades de compreensão e produção textual. A primeira transcrição da entrevista analisada é “o problema não é a correção dos erros, é a arrogância com que isso se faz”, na qual Marco Neves discute o conceito de “erros falsos” na língua portuguesa. As atividades propostas incluem questões de interpretação textual, correspondência de conceitos e reflexão sobre aspectos linguísticos abordados na entrevista. Segue a figura em que é apresentado o Gênero Entrevista.

Figura 15: Apresentação do Gênero Entrevista

ENTREVISTA

Uma entrevista é uma conversa entre dois interlocutores em que um deles coloca questões e outro responde. Muitas entrevistas acabam por ser um verdadeiro diálogo, quando ambos os intervenientes imitem opiniões. Embora a entrevista se desenrole mais comumente entre duas pessoas, também é verdade que os intervenientes podem ser múltiplos, por exemplo com dois entrevistadores e um entrevistado ou um entrevistador e dois ou mais entrevistados.

Uma entrevista deve ser sempre preparada com antecedência. A comunicação oral imediata exige que ambos os interlocutores estejam preparados e saibam de que assunto(s) irão tratar. Para preparar a entrevista, o entrevistador deve saber os objetivos que pretende atingir com ela. Deve definir o assunto, saber como abordá-lo através de perguntas claras, ordenadas e necessárias.

Quando preparamos e fazemos uma entrevista devemos:

- Escolher o tema e clarificar os objetivos que pretendemos alcançar;
- Preparar as perguntas de acordo com os objetivos;
- Organizar a sequência das perguntas;
- Explicar ao entrevistado o assunto e aspetos que serão abordados, para que possa preparar o seu discurso;
- Formular as perguntas com clareza e objetividade;
- Não interromper sistematicamente a resposta do entrevistado;
- Escutar com atenção as respostas e seguir a sequência do discurso do entrevistado.

O PROBLEMA NÃO É A CORREÇÃO DOS ERROS, É A ARROGÂNCIA COM QUE ISSO SE FAZ” – ENTREVISTA

Em entrevista, Marco Neves, tradutor revisor e professor, fala de erros falsos, do vício e arrogância daqueles que apontam constantemente erros aos outros antes de olharem para os seus, numa conversa embrulhada pela evolução e compreensão de uma língua em que um povo embateu, com o novo Acordo Ortográfico, e que para se manter rica não deve esquecer a herança oral e as suas geografias.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.65)

- O Problema Não é a Correção Dos Erros, é a Arrogância Com Que Isso Se Faz

A seguir, apresenta-se um exemplo de transcrição de entrevista, conforme indicado no manual.

Figura 16: Transcrição da entrevista: “o problema não é a correção dos erros, é a arrogância com que isso se faz” Entrevista

1) Os livros sobre a língua portuguesa, na sua maioria, são páginas e páginas de combate aos erros mais comuns de ortografia, sintaxe ou oralidade. Mas este “Dicionário de Erros Falsos e Mitos do Português” é diferente, é uma arma de defesa para as pessoas a quem são apontados erros.

É um livro que contraria um pouco a tendência. É preciso corrigir os erros e todos nós, por vezes, temos dificuldade a escrever, mais a escrever do que a falar. No entanto, acho que há uma certa obsessão em procurar o que é o erro nas outras pessoas. Nunca pensamos tanto naquilo que nós próprios fazemos e isso é mais importante do que andar a ver se

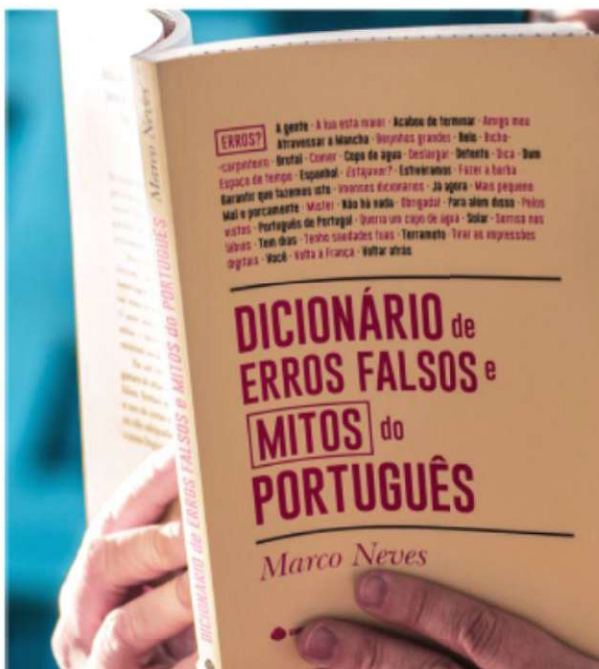
os outros falam mal ou falam bem. Aqui tento, no fundo, mostrar o outro lado, defender algumas expressões que são consideradas erros e que eu digo que não o são, e tento explicar porquê. São expressões que fazem parte da nossa língua, fazem parte da riqueza dessa língua e por isso estão aí defendidas.

2) O Marco distingue no livro a diferença entre um erro, colocando-o, de maneira um pouco mais simples, sobre a forma de um erro ortográfico, por exemplo, e a riqueza da oralidade.

A ortografia é uma convenção, está definida até por lei cá em Portugal. Não acontece isso em todos os países, mas por cá temos essa discussão, se devemos usar ou não a ortografia anterior. Eu uso a ortografia anterior ao Acordo Ortográfico, mas essa está definida, existe uma série de regras que estão no papel e por isso é relativamente fácil perceber quando estamos a errar ou não. No que toca à oralidade, e mesmo na escrita mais criativa, a língua já não é feita no papel. Começa na boca das pessoas, no cérebro dos falantes e só depois é que alguém vai registar quais é que são as regras. Há uma grande diferença entre um erro ortográfico e aquilo que nós podemos dizer que é um erro na oralidade - onde também existem, mas são muito mais difíceis de definir.

3) Aquelas pessoas que estão sempre a apontar erros no português dos outros irritam-no?

Se me irritam a mim? Eu tento ter uma visão da língua o menos irritada possível [risos]. O que me irrita não é tanto o apontar o erro, porque todos podemos estar enganados, dar erros de português, estar convencidos de que uma coisa é erro e afinal não ser. A questão é mais a arrogância que por vezes aparece neste tipo de discurso, em que quando se apanha alguma falta – que por vezes não é falta, como eu tento explicar aqui, é apenas a forma como a língua



33) Neste livro, consegue transformar o conhecimento técnico num diálogo com o leitor.

Esse era o meu objetivo, que a pessoa sentisse que estava a conversar. E no final há uma ligação ao blog onde pode ir depois comentar e discutir, no bom sentido, espero eu, todas as expressões. É um livro para conversar, é também aí que está o grande prazer do uso da língua portuguesa, em escrever, em ler, mas também em conversar.

In Sapo24, 2/2/2019 (adaptado)

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, 66-73)

A seguir, apresenta-se, na respectiva figura, o conjunto de atividades propostas nesta unidade.

Figura 17: Atividade de compreensão de leitura

Compreensão

1. Faz corresponder as palavras da tabela aos significados que encontra em baixo.

Ortografia	Sintaxe	Oralidade	Expressão idiomática
1.1. Locução ou frase cujo significado não corresponde ao significado literal dos elementos que a constituem (não permite interpretação à letra) – _____	1.2. Escrita correta das palavras de uma língua – _____	1.3. Exposição oral – _____	1.4. Estudo das regras e princípios que regem a organização dos constituintes da frase – _____

2. Completa as frases, selecionando a opção correta.

2.1. Marco Neves admite que, por vezes, há:

- a) uma correção indevida de alguns falantes ao que outros dizem
- b) pouca correção dos erros dos falantes

2.2. O livro comentado na entrevista defende

74

- a) que a riqueza da língua também está nas suas contradições, redundâncias e outro tipo de aspetos que alguns falantes consideram 'erros'
- b) que a riqueza da língua está na qualidade e proficiência dos seus falantes, que devem utilizar a língua exatamente como manda a gramática

2.3. A língua deve ser encarada:

- a) como uma série de fórmulas que todos devemos repetir
- b) como uma linguagem orientada por normas flexíveis, admitindo transformações e exceções

2.4. Na perspetiva do autor, eliminar ou mitigar os sotaques é uma forma

- a) de uniformizar e, conseguintemente, valorizar a língua
- b) de empobrecer a língua e as suas variantes

3. De acordo com o que leste, explica o que são 'erros falsos' do português.

4. Explica o problema que o autor levanta quanto à correção da expressão "queria um copo de água".

5. Na perspetiva do autor, o que é um 'erro'?

75

6. "Às vezes, a clareza é muito mais difícil do que a falta de clareza" (ponto 22 da entrevista).
Explica o que quer o autor dizer com esta afirmação.

O manual apresenta o gênero entrevista de forma introdutória, conceituando-o como um diálogo entre dois ou mais interlocutores, no qual um faz perguntas (entrevistador) e o outro responde (entrevistado). A definição enfatiza a necessidade de planejamento, com destaque para a formulação de perguntas coerentes, objetivas e relacionadas ao tema proposto. Além disso, o material destaca as etapas de construção do gênero, desde a escolha do tema até a execução da entrevista, oferecendo aos alunos uma visão geral de sua função comunicativa e estrutura básica.

Essa abordagem inicial está em consonância com a perspectiva do ensino baseado em gêneros textuais, visto que busca desenvolver não apenas o reconhecimento estrutural, mas também as competências discursivas dos estudantes. A seguir, analisamos a abordagem do gênero com base na proposta de sequência didática de Dolz et al. (2004), composta pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, modelização, prática guiada, prática autônoma e avaliação.

A apresentação do gênero ocorre de maneira didática, com explicações conceituais sobre o que é uma entrevista, sua finalidade e os papéis dos interlocutores. Também são indicadas as etapas de construção de uma entrevista, o que oferece aos alunos uma noção básica sobre o processo. Essa introdução contribui para situar o estudante no contexto do gênero e favorece a compreensão de sua funcionalidade social.

O manual do aluno apresenta um exemplo de entrevista autêntica e transcrição da entrevista. São apresentadas duas entrevistas diferentes no material didático: sendo a primeira, como já indicado, intitulada “O problema não é a correção dos erros, é a arrogância com que isso se faz”, com Marco Neves. A leitura desses exemplos possibilita aos alunos o contato com o gênero em uso real, caracterizando a etapa de modelização, que, segundo Dolz et al. (2004), é fundamental para que o aluno reconheça as marcas formais e discursivas do gênero.

As atividades propostas nessa etapa incluem questões de interpretação textual, correspondência de conceitos e reflexão sobre a variação linguística, elementos que demonstram esforço em explorar o conteúdo temático da entrevista. Contudo, essa exploração permanece centrada na compreensão do conteúdo e não se estende à análise da estrutura organizacional do gênero ou aos elementos linguístico-discursivos próprios da entrevista.

Apesar de a leitura e a compreensão da entrevista serem bem exploradas, não há no material uma proposta clara de produção do gênero. Não se observa, por exemplo, uma atividade que leve os alunos a planejarem e realizarem suas próprias entrevistas, o que

compromete o avanço para a prática guiada e prática autônoma. Essa ausência representa uma limitação, uma vez que, segundo Leffa (2007), a aprendizagem de gêneros deve contemplar tanto a recepção quanto a produção textual, permitindo ao aluno apropriar-se efetivamente das convenções discursivas.

A ausência de atividades voltadas à prática da entrevista como um evento comunicativo real compromete o desenvolvimento das competências interacionais esperadas para esse gênero. Como destaca Marcuschi (2008), os gêneros textuais são práticas sociais situadas, e o trabalho didático com a entrevista poderia ser enriquecido com simulações de entrevistas, em que os alunos assumissem os papéis de entrevistador e entrevistado. Tais práticas favoreceriam o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e da escrita planejada, aproximando o ensino das práticas sociais concretas.

Assim, a análise da abordagem do gênero entrevista no material didático evidencia um equilíbrio entre a apresentação conceitual e a exploração temática dos textos, mas também revela limitações significativas quanto à produção textual e à inserção do gênero em contextos reais de comunicação. Para um ensino mais eficaz e completo, seria desejável que o material incluísse atividades de produção escrita e oral, aliadas à reflexão sobre os elementos estruturais e funcionais da entrevista, conforme proposto por Dolz et al. (2004), Leffa (2007) e Marcuschi (2008). Por outro lado, segundo Quiroz (2018, p. 134), “o gênero entrevista possibilita o trabalho com as modalidades oral e escrita da língua, a partir de um planejamento de atividades que contempla as especificidades e relações entre ambas, por meio dos processos de retextualização. Além disso, o trabalho com o gênero permite aos/às estudantes vivenciarem, a partir de uma experiência etnográfica, o desenvolvimento da capacidade de escuta sensível como prática alteritária fortalecedora, na qual a interação com o outro pode promover autoconhecimento e transformação”.

Encerrada a análise da primeira entrevista, observa-se que, embora ofereça uma introdução teórica e textos autênticos que favorecem a compreensão do gênero, o material ainda apresenta lacunas no que diz respeito à produção textual e à inserção da entrevista como prática social concreta. A ausência de atividades que estimulem a criação de entrevistas pelos próprios alunos limita a exploração das competências comunicativas que o gênero exige. Dando continuidade à análise do gênero entrevista, será examinada, a seguir, a segunda entrevista presente no manual: “África é a Última Fronteira do Capitalismo”.

- África é a Última Fronteira do Capitalismo

A segunda entrevista analisada no material didático é intitulada “África é a Última Fronteira do Capitalismo”, na qual Achille Mbembe discute questões econômicas, sociais e políticas relacionadas ao continente africano. A estrutura do material segue um modelo didático que apresenta o gênero, fornece exemplos e propõe atividades de compreensão e produção escrita. O material inicia a abordagem do gênero entrevista destacando sua definição e características, conforme apresentado anteriormente. Em seguida, são fornecidos exemplos concretos, como a transcrição da entrevista com Achille Mbembe, permitindo que os alunos observem sua estrutura e função comunicativa. A presença de perguntas diretas e respostas argumentativas ilustra a interação entre entrevistador e entrevistado. Na figura abaixo, encontra-se o modelo da transcrição da entrevista.

Figura 18: Gênero Entrevista – “África é a Última Fronteira do Capitalismo”

“ÁFRICA É A ÚLTIMA FRONTEIRA DO CAPITALISMO”

ACHILLE MBEMBE - ENTREVISTA

As restrições da mobilidade atingem de maneira muito forte o continente africano. Os africanos não são bem-vindos em nenhuma parte do mundo...

Na história moderna, desde o século XV até hoje, os africanos sempre estiveram sujeitos a constrangimentos para se movimentarem. É sem dúvida o único povo do mundo que foi reduzido a esta condição durante tanto tempo. Sempre que tiveram de se movimentar, não o fizeram em liberdade, foi porque estavam forçados a isso: o comércio da escravatura atlântica, as corveias na época colonial e hoje o espaço colossal de mais de 50 Estados que, em média, têm cada um deles quatro ou cinco fronteiras.

Essas fronteiras internas foram construídas pelo colonizador?

Sim, são fronteiras herdadas da colonização que, logo a seguir às independências, foram ratificadas e consideradas inalteráveis pelos Estados independentes...

Em suma, África interiorizou a categoria de fronteira, tal como ela foi criada na Europa.

É de facto uma categoria que não corresponde a quase nada na história e na cultura dessas sociedades. Nas sociedades africanas pré-coloniais, o movimento, a circulação, é a condição de princípio de toda as dimensões da sociedade: as culturas, as religiões, os sistemas matrimoniais, os sistemas comerciais, tudo isso era o produto do movimento. O movimento precede o espaço, o território. É o movimento que fabrica o espaço. É completamente diferente da conceção europeia, em que o espaço vem antes do movimento. Em África é o contrário. Portanto, no paradigma africano pré-colonial das relações entre o espaço e o movimento, as fronteiras não existem porque a fronteira é o que bloqueia, por definição, a circulação do fluxo vital. A vida está no movimento, não está necessariamente no espaço. Se ela se traduz em espaço, é através do modo como o espaço é apreendido num movimento. Trata-se, portanto, de duas filosofias completamente opostas. Deste ponto de vista, a filosofia africana do movimento, pré-colonial, assemelha-se a uma lógica própria do mundo digital, em que, no fundo, se trata de pôr em conexão, em rede, e não de categorizar, de classificar, de hierarquizar e limitar o movimento.

Considera que África é a última fronteira do capitalismo. É como se fosse um laboratório moderno?

cada três ou quatro virá de África. E os recursos minerais, botânicos, os recursos das espécies vivas, orgânicas e vegetais. É a única parte do mundo que não foi ainda completamente capturada pela lógica da exploração infinita. É por isso que digo que é a última fronteira do capitalismo.

Disse, numa entrevista, há alguns anos, que vai chegar o tempo da África. Eis uma proposição muito esperançosa, otimista. Continua a acreditar nela?

Absolutamente. Quando nos inscrevemos num ciclo histórico longo, numa perspetiva de longa duração, é evidente que esse tempo da África está à nossa frente. Porque o curso histórico das outras regiões do mundo terá atingido os seus limites. Vê-se isso hoje já na Europa. Em larga medida, a Europa faz parte muito mais do passado do mundo do que do seu futuro, do qual ela não será a locomotiva. Ela já não pensa noutra coisa senão em dobrar-se sobre si própria e defender o que foi, na impossibilidade de projetar o que vai ser.



Fotografia: Jornal Público

E não pensa que esse pensamento muito autorreflexivo é uma maneira muito ocidental de pensar? A Europa cultivou de maneira obsessiva o pensamento sobre si própria.

79

Sim e não. Evidentemente, nós somos herdeiros do Ocidente, e não sou eu que me vou pôr a negar essa herança, faço parte dela e partilho-a. E creio que a força das pessoas que vêm de África advém das suas múltiplas genealogias. Enquanto muitos dos meus colegas, na América e na Europa, só conhecem a sua tradição.

in Jornal Público, 9/12/2019.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, 77-79)

Após a leitura da transcrição da entrevista, o manual propõe atividade de compreensão que visa explorar o vocabulário e a interpretação do texto. A primeira tarefa consiste em fazer a correspondência entre conceitos e seus significados. Além disso, os alunos são desafiados a refletir sobre a oposição entre continentes discutida por Mbembe, as razões pelas quais a África não conseguiu aproveitar seu potencial e a afirmação central da entrevista sobre o capitalismo no continente.

Figura 19: Atividade de compreensão de leitura

Compreensão

1. Faz corresponder as palavras da coluna esquerda aos significados da coluna direita.

A	Capitalismo		A favor da defesa da liberdade individual, seja ela de ordem económica, política, religiosa ou intelectual
B	Paradigma		Oposição, incompatibilidade
C	Hierarquia		Modelo
D	Antagonismo		Sistema socioeconómico baseado na legitimidade dos bens privados e na irrestrita liberdade de comércio e indústria
E	Liberal		Organização segundo vários graus de poder, valor e/ou autoridade

2. No início da entrevista, Achille Mbembe coloca em oposição dois continentes, tendo em conta a conceção que cada um deles tem do espaço e do movimento. Explique esta oposição.

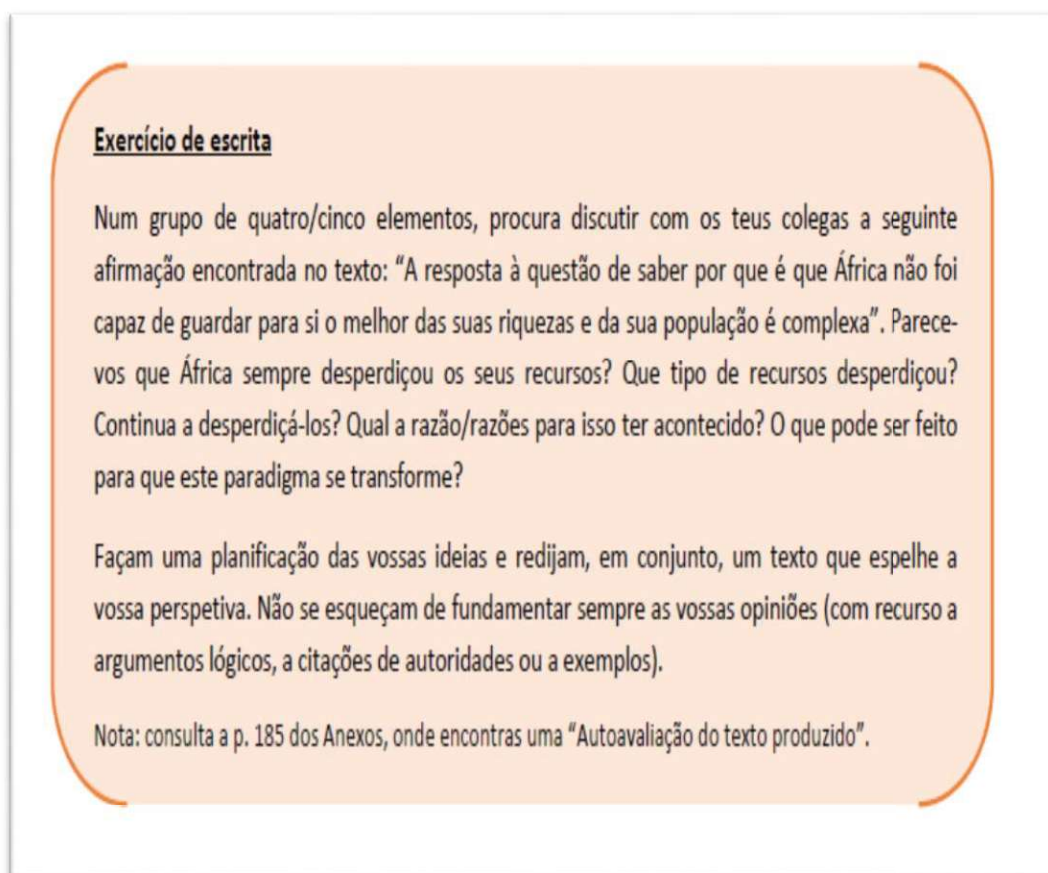
80

4. Por que razão Achille Mbembe afirma que “África é a última fronteira do capitalismo”?

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.80)

As atividades associadas à entrevista envolvem compreensão textual, análise crítica e produção escrita. A primeira tarefa solicita que os alunos estabeleçam correspondência entre termos como "capitalismo", "paradigma" e "hierarquia" e seus significados, o que visa fortalecer a compreensão lexical. Em seguida, os estudantes são instigados a interpretar aspectos essenciais da entrevista, como a oposição entre continentes segundo Mbembe e as razões que dificultam o aproveitamento dos recursos africanos. Em seguida, o material propõe um exercício de escrita colaborativa em que os alunos devem discutir e redigir um texto sobre a seguinte questão: “A resposta à questão de saber por que é que África não foi capaz de guardar para si o melhor das suas riquezas e da sua população é complexa.” Os alunos são incentivados a planejar sua escrita organizando suas ideias em introdução, desenvolvimento e conclusão, além de fundamentar seus argumentos com exemplos e referências.

Figura 20: Atividades de escrita



Exercício de escrita

Num grupo de quatro/cinco elementos, procura discutir com os teus colegas a seguinte afirmação encontrada no texto: “A resposta à questão de saber por que é que África não foi capaz de guardar para si o melhor das suas riquezas e da sua população é complexa”. Parece-vos que África sempre desperdiçou os seus recursos? Que tipo de recursos desperdiçou? Continua a desperdiçá-los? Qual a razão/razões para isso ter acontecido? O que pode ser feito para que este paradigma se transforme?

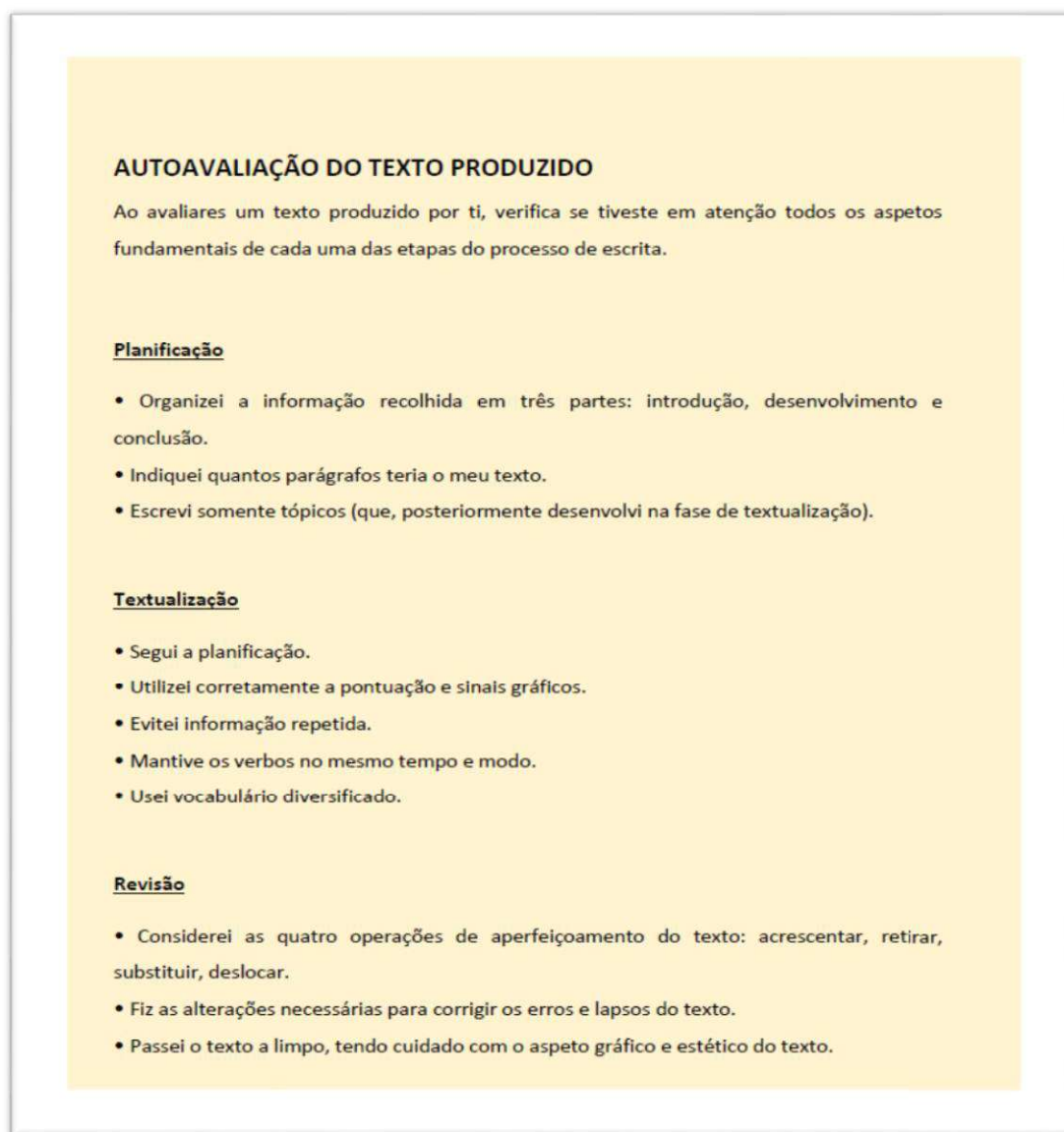
Façam uma planificação das vossas ideias e redijam, em conjunto, um texto que espelhe a vossa perspetiva. Não se esqueçam de fundamentar sempre as vossas opiniões (com recurso a argumentos lógicos, a citações de autoridades ou a exemplos).

Nota: consulta a p. 185 dos Anexos, onde encontras uma “Autoavaliação do texto produzido”.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.81)

Para orientar os alunos na revisão do texto, o material apresenta uma seção de autoavaliação, destacando critérios essenciais. Esse processo de revisão e aperfeiçoamento do texto está alinhado com a proposta de sequência didática de gêneros textuais de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que enfatizam a importância da planificação, textualização e revisão no ensino da escrita. Para melhor compreensão, apresenta-se o quadro a seguir.

Figura 21: Critérios de Autoavaliação do Texto Produzido



O quadro apresenta uma seção de autoavaliação para o texto produzido, com um fundo amarelo. O título é "AUTOAVALIAÇÃO DO TEXTO PRODUZIDO". Abaixo dele, há uma instrução: "Ao avaliares um texto produzido por ti, verifica se tiveste em atenção todos os aspetos fundamentais de cada uma das etapas do processo de escrita." Seguem três seções com títulos em negrito e sublinhado: "Planificação", "Textualização" e "Revisão". Cada seção contém uma lista de pontos para verificação.

AUTOAVALIAÇÃO DO TEXTO PRODUZIDO

Ao avaliares um texto produzido por ti, verifica se tiveste em atenção todos os aspetos fundamentais de cada uma das etapas do processo de escrita.

Planificação

- Organizei a informação recolhida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Indiquei quantos parágrafos teria o meu texto.
- Escrevi somente tópicos (que, posteriormente desenvolvi na fase de textualização).

Textualização

- Segui a planificação.
- Utilizei corretamente a pontuação e sinais gráficos.
- Evitei informação repetida.
- Mantive os verbos no mesmo tempo e modo.
- Usei vocabulário diversificado.

Revisão

- Considerei as quatro operações de aperfeiçoamento do texto: acrescentar, retirar, substituir, deslocar.
- Fiz as alterações necessárias para corrigir os erros e lapsos do texto.
- Passei o texto a limpo, tendo cuidado com o aspeto gráfico e estético do texto.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.186)

A análise das etapas da sequência didática de gêneros textuais permite observar que a autoavaliação da escrita constitui um componente essencial para o desenvolvimento

das habilidades dos alunos. Todavia, no material analisado, essa orientação foi deixada apenas no anexo, sem ênfase direta no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem estruturada permite que os alunos compreendam o gênero textual entrevista de forma teórica e prática, desenvolvendo tanto a interpretação textual quanto a escrita argumentativa. Encerrada a análise do gênero entrevista, damos continuidade ao estudo com a análise do terceiro gênero textual presente no manual: o “**Resumo**”.

4.3 ANÁLISE DO GÊNERO RESUMO

O terceiro gênero escolhido para análise é o resumo. Segundo o manual do aluno (2018-2019), o resumo “conserva as ideias principais de um texto, as quais devem ser enumeradas pela mesma ordem em que aparecem no texto original e convenientemente relacionadas”. Um resumo deve revelar compreensão da estrutura global do texto original. O autor do resumo deve utilizar as suas próprias palavras para sintetizar o essencial”. Por outro lado, o resumo “é um gênero escolar típico, cujo objetivo principal é condensar as ideias de um texto de maneira objetiva e impessoal. Seu uso frequente na escola está ligado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita”. (Marcuschi 2008). Em outras palavras, o resumo permite o aluno a identificar, hierarquizar e reformular informações com clareza e coesão. Em termos da Estrutura e Características do Gênero Resumo, o material didático analisado define o resumo como um texto que deve evidenciar a compreensão da estrutura global do original. A seguir encontra-se a figura contendo a apresentação do resumo no manual.

Figura 22: Apresentação do resumo no manual

RESUMO

O resumo conserva as ideias principais de um texto. Devem ser enumeradas pela mesma ordem em que aparecem no texto original e devem estar convenientemente relacionadas. Um resumo deve, pois, revelar compreensão da estrutura global do texto original. O autor do resumo deve utilizar as suas próprias palavras para sintetizar o essencial. Para isso, deve primeiro ler com atenção (duas ou três vezes) o texto original, fazer o levantamento das ideias principais e destacar a relação entre essas ideias. Todas as informações indispensáveis à compreensão do texto original devem estar transcritas no resumo, embora noutras palavras (o resumo não é uma *cópia* dos aspetos principais do texto).

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.43)

Em sequência à apresentação do gênero resumo, identificam-se no manual três aspectos fundamentais para a elaboração desse tipo textual, bem como diretrizes que orientam o uso adequado da linguagem. Com o intuito de sistematizar essas informações e torná-las mais acessíveis à análise, apresenta-se uma figura, representada no quadro a seguir, com base nas orientações contidas no manual do aluno.

Figura 23: Apresentação de aspectos fundamentais para redigir resumo

Deves ter em conta três aspetos fundamentais para que consigas redigir corretamente um resumo. São eles:

- **Compreensão da estrutura do texto original** – deves fazer uma seleção dos tópicos principais, perceber a relação entre eles e elencá-los;
- **Contração da informação** – tens de ser capaz de dizer o fundamental do que está no texto original numa extensão que equivale a cerca de um terço da extensão do original;
- **Discurso correto** – tens de ser capaz de estruturar o discurso de modo a que as ideias sejam perceptíveis, tendo em conta que reduziste significativamente a extensão da explicação e o número de palavras.

Relativamente à linguagem que deves usar para redigir o teu resumo, tem em conta as seguintes informações:

- O teu **discurso deve ser conciso** – deves evitar repetições e deves utilizar frases curtas e económicas;
- O teu texto deve manter um **registo linguístico semelhante ao do texto original** – não devem estar presentes marcas de subjetividade;
- Procura **utilizar articuladores discursivos** que liguem as ideias contidas no texto e evidenciem nexos lógicos;
- Mantém a **coesão do texto** em termos referenciais, espaciais e temporais – não desloques o leitor de tópico para tópico sem a devida contextualização.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.43)

Para ampliar o entendimento sobre os três aspectos fundamentais do gênero resumo apresentados na figura anterior, o quadro a seguir organiza essas informações de forma mais detalhada.

Quadro 10: Três aspectos Fundamentais do gênero resumo

Aspectos	Descrição
Compreensão da estrutura do texto original	Selecionar os tópicos principais, identificar suas relações e organizá-los de maneira coerente.
Contração de informação	Reduzir o conteúdo sem comprometer a clareza, sintetizando o essencial em aproximadamente um terço da extensão original.
Discurso Correto	Garantir que a escrita seja objetiva, evitando repetições e assegurando a coesão e coerência do texto.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019)

Além desses três aspectos fundamentais, o manual ainda propõe que a linguagem do resumo deva seguir as seguintes diretrizes: concisão, registro linguístico adequado, uso de articuladores discursivos e coesão textual. Segue o quadro com base nas orientações contidas no manual.

Quadro 11: Apresentação de diretrizes

Diretriz	Explicação
Concisão	Evitar redundâncias e utilizar frases curtas.
Registro linguístico adequado	Manter um tom semelhante ao do texto original, sem subjetividade.
Uso de articuladores discursivos	Conectar as ideias de forma lógica para garantir fluidez.
Coesão textual	Assegurar a continuidade referencial, espacial e temporal.

Fonte: Adaptado com base no manual da língua portuguesa (2018/2019)

A prática da escrita de resumos é essencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a apropriação de um gênero textual exige uma sequência didática estruturada, que conduza o aluno da compreensão à produção, por meio de etapas como apresentação do gênero, produção inicial, modelização, prática guiada, prática autônoma e avaliação. Nesse sentido, o ensino do resumo deve ocorrer de forma progressiva, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades como síntese, organização textual e clareza expositiva, fundamentais em contextos acadêmicos e profissionais.

No material didático analisado, observa-se uma definição detalhada do gênero, contemplando os principais aspectos necessários para a produção de um bom resumo. O texto explica que o resumo deve conservar as ideias principais do texto original, seguindo a mesma ordem e utilizando palavras próprias do aluno. Também orienta sobre a estruturação do discurso, a contração da informação e o uso adequado da linguagem. Essas orientações, embora relevantes, se limitam à dimensão teórica.

Não foram identificadas atividades práticas voltadas à produção ou reescrita de resumos. De acordo com a proposta de Dolz et al. (2004), essa ausência compromete o desenvolvimento completo do gênero, uma vez que os alunos não são expostos à prática

guiada nem à produção autônoma. A simples apresentação conceitual do gênero não garante sua internalização, já que a aprendizagem da escrita exige prática efetiva e acompanhamento avaliativo.

Leffa (2007) também reforça que o ensino de gêneros precisa ser acompanhado de atividades diversificadas e contextualizadas, que desenvolvam autonomia e favoreçam a reflexão crítica sobre o uso da linguagem. No caso analisado, a falta de exercícios de aplicação concreta torna a abordagem do gênero resumo insuficiente para consolidar as competências pretendidas.

A ausência de etapas práticas no trabalho com o gênero também entra em desacordo com a perspectiva de Marcuschi (2008), que vê os gêneros como práticas sociais, exigindo que os alunos vivenciem a função comunicativa real de cada tipo textual. O resumo, como gênero recorrente no meio acadêmico, precisa ser ensinado por meio de práticas que simulem seu uso social efetivo, como a leitura de textos-fonte, seleção de ideias principais e elaboração de resumos com revisão orientada.

Portanto, embora o material didático traga uma descrição técnica e estruturada do gênero resumo, a ausência de uma sequência didática completa, com atividades de leitura, produção e reescrita, limita a apropriação efetiva do gênero pelos alunos. Seria recomendável que a apresentação conceitual fosse acompanhada de exercícios práticos e orientações de revisão, conforme propõem Dolz et al. (2004), Leffa (2007) e Marcuschi (2008), fortalecendo a aprendizagem do gênero e sua aplicação nos contextos reais de uso.

Dessa forma, a abordagem do gênero “resumo” no manual do aluno apresenta contribuições importantes ao oferecer uma descrição clara sobre suas características e orientações para a sua elaboração. No entanto, a ausência de atividades práticas e de uma sequência didática estruturada limita o desenvolvimento completo da aprendizagem desse gênero pelos alunos.

A seguir, avançamos para a análise do último gênero textual presente no material: a “carta”.

4.4 ANÁLISE DO GÊNERO CARTA

O gênero carta apresentado no material, é composto por dois exemplos de cartas: "Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena: A Outra Face do Homem" e "Cartas da Guerra, Fulacunda 72/74". No decorrer da análise dos gêneros textuais no material,

percebe-se que a organização das atividades segue, em grande parte, a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciando com a apresentação do gênero para situar os alunos no contexto do conteúdo. Porém, nesta última análise, a abordagem se diferencia: a unidade temática começa diretamente com a exposição de uma carta modelo, seguida das atividades de compreensão, sem uma introdução prévia mais ampla sobre o gênero.

- Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena: A Outra Face do Homem
Abaixo, apresenta-se a primeira carta para análise.

Figura 24: "Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena: A Outra Face do Homem"

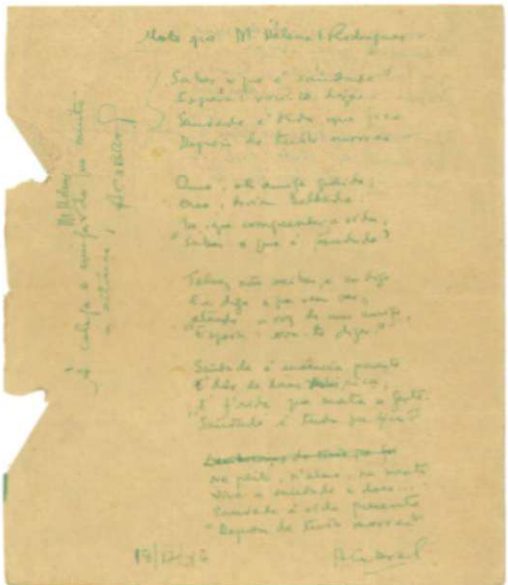
**CARTAS DE AMÍLCAR CABRAL A MARIA HELENA:
A OUTRA FACE DO HOMEM**

Ele de pasta de couro na mão, fato e gravata, uma gabardine branca debaixo do braço. Ela de saia comprida preta, um casaco da mesma cor e um ramo de flores. Os dois sorriem, como em algumas das (poucas) fotografias do casal que aparecem em *Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena / A Outra Face do Homem* – organizado pela filha e historiadora Iva Cabral, e pelos também editores Márcia Souto e Filinto Elísio. Porque este livro de capa dura e maior do que o habitual tem mais reprodução de cartas do que imagens do homem que marcou a História de libertação nacional da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, do homem que foi e continua a ser um dos grandes ícones da luta contra o colonialismo português.

Amílcar Cabral pode dizer a Helena que tem saudades da amada, mas usa a escrita sobretudo como um contador de histórias do seu quotidiano. Por isso às vezes parece que estamos a ler diários, onde descreve a vida da Lisboa daquele tempo, ou o impacto que uma cidade como Luanda teve em si.

São, é verdade, cartas que revelam as diversas fases da vida do casal, que se conheceu no Instituto Superior de Agronomia. Entre o namoro, que começou em 1946, e o casamento que durou até meados dos anos 1960 (a própria filha não se lembra exatamente da data da separação): os dois estiveram juntos uns vinte anos. O Cabral que primeiro aparece é o jovem de vinte e dois anos, nascido na Guiné-Bissau mas criado em Cabo Verde, ainda estudante em Lisboa, a escrever a uma Maria Helena, portuguesa, natural de Chaves.

Em Outubro de 1946, começa por tratar “Maria Helena” por você. Eram então colegas no curso de Agronomia em Lisboa. Deseja-lhe boa sorte para os exames. Fala-lhe em saudades uns meses depois. E em Março de 1948 confessa-lhe, a partir da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, e já depois de passar em revista o seu dia: “Sabes que já não sei estudar sozinho? Sabes que eu já não sei estar sem a tua presença? Vem depressa Lena, que te espera



de lottuu.

A historiadora Iva Cabral releu as cartas para as organizar em livro e, como filha, garantiu que não ia “revelar intimidades”. Estas cartas revelam o amor entre os pais, sim. Porém, uma das grandes preocupações da historiadora foi mostrar aos jovens que “um líder se constrói a si mesmo: estudando, namorando, tendo amizades, amando a cidade em que vive. Ninguém nasce líder”. Quis revelar a outra face do mito, do herói. “Há muita juventude que o conhece só como o rebelde. Queria que conhecessem o humano, a pessoa que ama e que diz ‘vamos estudar’, que ama os amigos, que tem objetivos na vida. Há muito jovem que é cabralista e tem que saber que ser cabralista não é só ser rebelde. Tem que haver ética, moral.”

in *Jornal Público*, 27/3/2016 (adaptado).

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.84)

Conforme exposto anteriormente, a estrutura da análise desse gênero difere das anteriores. Ao contrário dos demais, nos quais o gênero textual era inicialmente apresentado por meio de uma conceituação e descrição de suas características, nessa parte a introdução não ocorre. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática de gêneros textuais deve respeitar etapas progressivas que orientem o aluno da apresentação do gênero à produção final. No entanto, nessa unidade, essas etapas não são seguidas de maneira explícita, o que configura uma limitação em relação ao modelo proposto pelos autores.

A primeira atividade, após a leitura das cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena, consiste em perguntas de compreensão, que exigem a localização e a interpretação de informações no texto. Essa abordagem se aproxima do que Marcuschi (2008) denomina exploração discursiva do gênero, pois permite aos alunos perceberem a função comunicativa da carta antes mesmo de estudar sua estrutura formal.

A seguir apresenta-se a transposição da atividade de compreensão de leitura.

Figura 25: Atividade de compreensão

Compreensão

1. As cartas que Amílcar Cabral escreveu a Maria Helena falam de que assuntos? Justifica com uma frase do texto.

2. No livro de que se fala no texto, há reprodução de muitas fotografias do casal Amílcar Cabral e Maria Helena? Justifica a tua resposta com uma frase do texto.

3. Como se conheceram Cabral e Maria Helena?

4. Que relação de parentalidade tem com Cabral a historiadora que ajudou a organizar e editou o livro?

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.85)

Na sequência, o material apresenta uma definição detalhada do gênero “carta” distinguindo suas variantes formais e informais. A distinção entre cartas pessoais e cartas oficiais, bem como a mudança de tom e vocabulário entre essas tipologias, seguem a perspectiva de Leffa (1996), que enfatiza a importância de compreender as convenções textuais para uma produção eficaz.

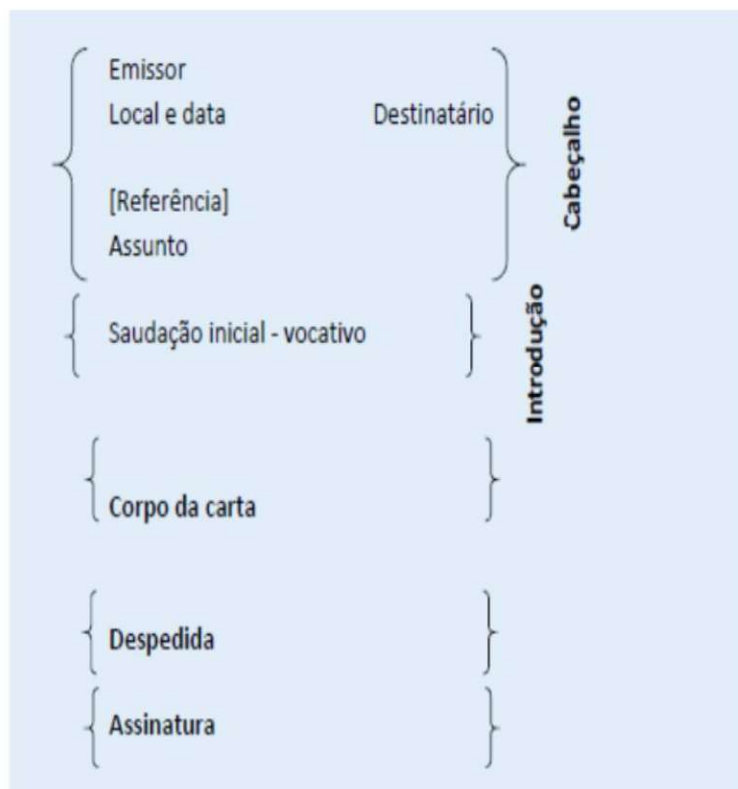
A apresentação da estrutura da carta no material reforça os elementos essenciais desse gênero: cabeçalho, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. A exploração desses elementos é fundamental para a compreensão do gênero, conforme apontado por Dolz et al. (2004), porque permite ao aluno perceber a intencionalidade comunicativa e a organização textual necessária para sua produção.

Na sequência, apresenta-se a carta utilizada como base para as atividades, conforme mostrado na figura.

Figura 26: Apresentação do gênero Carta**CARTA**

A carta é um tipo textual que garante a correspondência entre pessoas ausentes. Pode ser **informal/pessoal/familiar** ou **formal/comercial/de cortesia/de apresentação**. As primeiras são cartas para parentes ou amigos, normalmente com uma linguagem mais afetiva. Hoje em dia, por causa das novas facilidades de comunicação, as cartas aos amigos e aos familiares são mais raras, uma vez que comunicamos com eles mais frequentemente através de mensagens de telemóvel ou *online*, através das redes sociais. O segundo tipo de cartas continua a ser muito frequente, mesmo que as mensagens de e-mail tenham reduzido o número de cartas trocadas entre empresas, instituições, etc. O segundo tipo de cartas serve propósitos de correspondência empresarial, oficial e institucional. O tom é mais formal do que familiar, utilizam-se mais expressões de cortesia e o assunto é mais objetivo e sucinto.

Independentemente da sua extensão, a carta, sobretudo a mais formal, deve conter as seguintes partes: cabeçalho, introdução (com saudação), corpo da carta, despedida e assinatura (em algumas ocasiões há ainda lugar ao P.S. – post scriptum – e notas).



Emissor: é possível utilizar o logotipo, o nome e a morada da pessoa que escreve a carta.

Local e data: dia e local onde é escrita a carta.

Destinatário: pessoa a quem é dirigida a carta.

Referência: usada em comunicações entre entidades, normalmente quando um processo envolve várias comunicações por carta (como nos tribunais, embaixadas e consulados, entre

86

organizações não-governamentais e civis, etc.). As fórmulas mais comuns são N/Ref. (a nossa referência); S/Ref. (a sua referência).

Saudação inicial – vocativo: o vocativo é sempre seguido de vírgula; não esquecer o tratamento de cortesia e a nomeação da função da pessoa, quando for pertinente (p.e., Excelentíssima Senhora Presidente da Organização Save the Children,...).

Corpo da carta: convém ter em conta a clareza da mensagem, a ordem, a coerência dos aspetos mencionados e a coesão linguística; o corpo pode conter introdução (motivo da carta), desenvolvimento (narração dos acontecimentos, ideias ou argumentação) e conclusão (exposição concreta da nossa posição).

Despedida: de acordo com o grau de confiança (p.e., cordialmente, atentamente, com os meus melhores cumprimentos, sinceros cumprimentos).

Assinatura: pode ser adequado escrever o nome e o cargo de quem escreve, por baixo da assinatura.

Se, após terminar a carta, ficou algo por dizer, é possível acrescentar o **P.S. (*post scriptum*)**, uma anotação final.

Autoridade	Vocativo	Forma de tratamento	Abreviatura
Presidente da República, da Assembleia, do Conselho Executivo, de uma instituição/organismo, de empresas privadas	Excelentíssimo Senhor Presidente ou Senhor Presidente	Vossa Excelência	V. Ex. ^ª
Ministro	Excelentíssimo Senhor Ministro ou Senhor Ministro	Vossa Excelência ou Senhor ministro	V. Ex. ^ª
Governador Civil	Excelentíssimo Senhor Governador ou Senhor Governador	Vossa Excelência ou Senhor governador	V. Ex. ^ª
Deputado	Excelentíssimo Senhor Deputado ou Senhor Deputado	Senhor deputado	V. Ex. ^ª
Marechal, Almirante, General, Brigadeiro e outros oficiais	Excelentíssimo Senhor (patente) ou Excelentíssimo (patente)	Vossa Excelência	V. Ex. ^ª
Juiz de Direito	Meritíssimo Senhor Juiz	Meritíssimo Senhor Juiz	
Cardeal	Eminentíssimo Senhor	Vossa Eminência	V. Em. ^ª
Arcebispo/Bispo	Reverendíssimo Senhor	Vossa Excelência Reverendíssima	V. Rev. ^ª
Rei	Excelentíssima Majestade	Vossa Majestade	V. M.
Reitor e Vice-reitor	Magnífico Reitor ou Senhor	Digníssimo Senhor	Dig.mo Sr.

87

	Reitor		
Cidadão em geral	Prezado Senhor ou Caro Senhor	Vossa Excelência, Vossa Senhoria ou O senhor	V. Em. ^ª ou V. S. ^ª

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.86-87)

A atividade final propõe a produção de uma carta endereçada ao Presidente da República Portuguesa, tratando da questão do acervo de Amílcar Cabral. Tal exercício, além de incentivar a prática da escrita no gênero estudado, reforça aspectos argumentativos e a construção de um discurso persuasivo de elementos alinhados às propostas de ensino da escrita defendidas por Marcuschi (2008), que ressalta a importância de situar os gêneros em contextos reais e significativos de produção.

Figura 27: Atividade de escrita

Exercício de escrita

Relê novamente o último texto dos exercícios para conjugação de verbos, “Acervos de Amílcar Cabral na Fundação Mário Soares” (p. 163).

Nesse texto é referido que o Presidente da República Portuguesa propõe a transferência do acervo de Amílcar Cabral para Cabo-Verde, por entender que cada povo deve ter direito a estudar os instrumentos da sua História. Todavia, Amílcar Cabral é um herói partilhado, pois é também uma figura maior da História da Guiné-Bissau. Partindo desta problemática, compõe uma carta dirigida ao Presidente da República português, referindo alguns dos temas abaixo propostos e chamando à sua atenção para a importância que o acervo de Amílcar Cabral pode ter para o povo guineense.

- . Importância de cada povo poder estudar a sua história;
- . Amílcar Cabral: herói de Cabo-Verde mas também da Guiné-Bissau;
- . Acessibilidade do acervo de um herói nacional partilhado por dois Estados;
- . Possibilidade de o acervo ser partilhado pelos dois Estados, Guiné-Bissau e Cabo-Verde.

Constrói a tua carta atendendo a todos os aspetos que estiveste a rever sobre a composição da carta. Lembra-te também de fazeres bom uso dos tempos verbais que estiveste a rever e procura utilizá-los para falares da importância passada, presente e futura que o acervo pode ter para os guineenses.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.88)

A abordagem do gênero “carta” no manual do aluno segue uma progressão coerente com as propostas de ensino de gêneros textuais, avançando da imersão na leitura para a análise estrutural e culminando na produção escrita. Ainda assim, a presença de apenas dois exemplos de cartas pode limitar a compreensão da diversidade do gênero, sendo recomendável a inclusão de outros exemplos com propósitos comunicativos distintos. Assim, após a explicação da atividade de produção escrita, o material apresenta, como apoio à tarefa, a estrutura esquemática do gênero carta, com espaços destinados ao preenchimento pelos alunos, como o campo do emissor, local e data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. Essa estrutura visa orientar a organização textual e reforçar os elementos formais do gênero, servindo como guia prático para a produção da carta pelos alunos.

Figura 29: Cartas da Guerra, Fulacunda 72/74

CARTAS DA GUERRA, FULACUNDA 72/74

“Hoje tive a felicidade de receber uma fotografia tua. Contudo, meu bem, não posso dizer que estou alegre, pois houve algo que ofuscou um pouco este dia que, noutra altura, seria maravilhoso. É que, meu amor, os meus camaradas saíram hoje às duas da manhã e caíram numa emboscada”.

“[...] Está um calor horrível, depois começa a soprar vento até se parecer com um ciclone e só depois é que chove torrencialmente, durante mais ou menos meia hora. Depois pára e dá lugar novamente a um calor infernal, que muito dificilmente se suporta. Este clima, não haja dúvida, é um clima curioso, mas o mais engraçado é que aqui chove todos os anos e em Cabo Verde, que é relativamente perto, não chove há sete anos”.



“Alegria das primeiras chuvas”, Jorge Pinto, Fulacunda 1972-74, in <https://blogueforanadaevaotres.blogspot.com>

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.90)

A unidade didática sobre o gênero carta, especificamente com o exemplo "Cartas da Guerra, Fulacunda 72/74", oferece uma abordagem que permite aos alunos uma imersão tanto no contexto histórico da Guerra de Independência da Guiné-Bissau quanto nas características do gênero epistolar. A sequência didática tem início com a apresentação de uma carta, seguida por atividades de compreensão que visam promover a familiarização dos alunos com o vocabulário específico, incluindo termos como ofuscar, emboscada, esfuziante e deveras. Essas atividades iniciais, fundamentadas no conceito de sequência didática proposto por Dolz et al. (2004), são essenciais para assegurar que os alunos tenham os conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto, especialmente considerando o contexto histórico e o vocabulário peculiar da época retratada.

Segundo Lucas (2016), ao interpretar Tomlinson (1998), “os materiais didáticos locais possuem maior capacidade de atender às necessidades dos aprendizes,

especialmente no ensino de uma língua estrangeira”. Isso porque tais materiais são projetados para refletir realidades que fazem parte do cotidiano dos alunos, conectando-se diretamente ao contexto em que vivem. A utilização do gênero carta no contexto da Guerra da Independência da Guiné-Bissau ilustra bem essa perspectiva, pois introduz elementos da realidade histórica do país, permitindo que os estudantes se identifiquem mais facilmente com o conteúdo, ao mesmo tempo em que compreendem o papel do gênero no cenário social e político da época.

Essa escolha está em consonância com os princípios defendidos por Leffa (2007) quanto à produção de materiais didáticos. O autor destaca que tais materiais devem ser relevantes e capazes de estabelecer vínculos com as experiências vividas pelos alunos, favorecendo tanto o engajamento quanto a compreensão do conteúdo. Ao apresentar cartas escritas durante um período crítico da história da Guiné-Bissau, o material didático não apenas promove a apropriação do gênero textual, mas também estimula uma reflexão sobre a realidade sociopolítica vivida naquele contexto, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A seguir, apresenta-se a figura com as atividades de compreensão.

Figura 30: Atividade de compreensão

Compreensão

1. Escreve o significado das palavras que se seguem.

Ofuscar – _____

Emboscada – _____

Esfuziante – _____

Deveras – _____

91

2. A que género textual pertencem os excertos que estiveste a ler?

3. Que período histórico é descrito pelo narrador?

4. De acordo com os excertos lidos, de que fala o narrador nas suas cartas?

5. Que relação tem o narrador com o povo guineense? Justifica com fragmentos do texto.

6. “Disseram-me que os “turras” têm uma arma nova que se chama RPG 7. Decerto é com essa arma que derrubam os nossos aviões. Ou decerto até têm mísseis”; “Por isso nós não sabemos se a guerra vai piorar ou melhorar, esperemos uns dias”. O que mostram de semelhante estas duas citações e o que nos permite perceber sobre a situação do soldado português em combate?

7. Comenta e relaciona as frases que se seguem: “[...] aqui somos um simples número, por isso estamos sujeitos a tudo”; “Sofri mais nestes 24 meses na Guiné do que no resto da minha vida”.

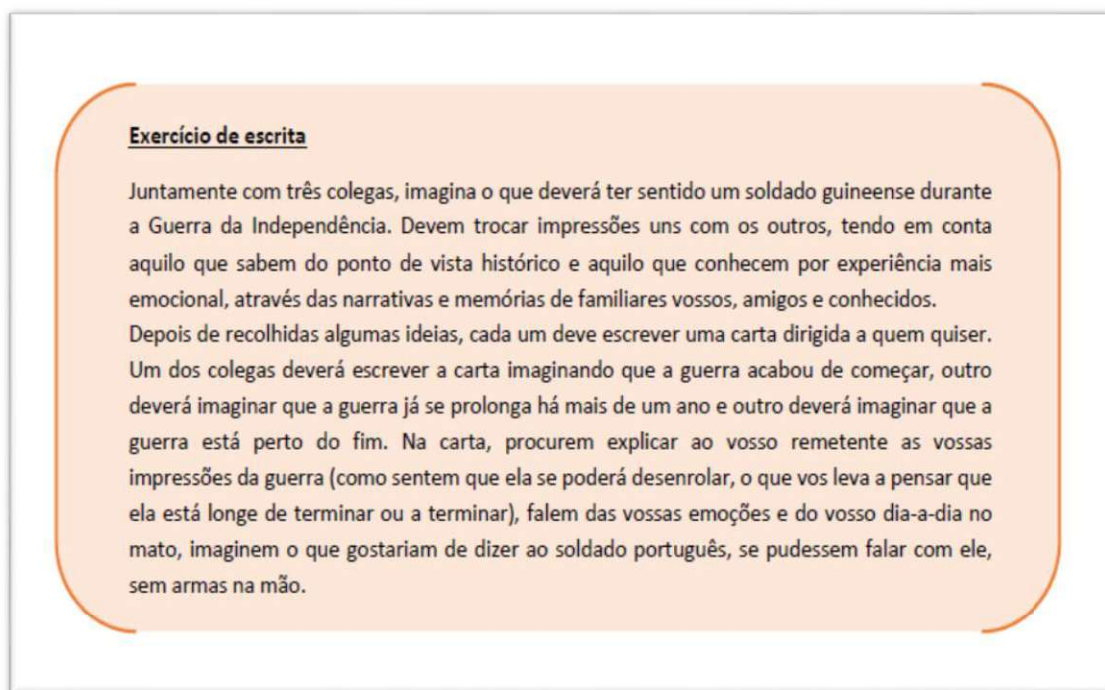
Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.91-92)

Após o trabalho com o vocabulário, o material propõe questões de interpretação, como a identificação do gênero textual e do período histórico abordado. A atividade que traz a pergunta “A que gênero textual pertencem os excertos que estiveste a ler?” conecta os alunos diretamente ao conceito de gênero, promovendo a reflexão sobre como a carta, como gênero textual, é moldada pelo contexto em que é produzida. Essa etapa, conforme aponta Marcuschi (2008), reforça a ideia de que compreender um gênero envolve não apenas reconhecer suas características formais, mas também analisar sua função comunicativa e o contexto social em que está inserido.

A pergunta sobre a relação do narrador com o povo guineense, também presente nas atividades, permite uma análise mais aprofundada do conteúdo da carta. O exercício de identificar essa relação é fundamental para que os alunos compreendam a dimensão afetiva e política do gênero carta, especialmente em um contexto de guerra, como o retratado em Cartas da Guerra. Ao focar na análise de trechos do texto, como a menção à arma RPG e às perspectivas do soldado português, o material convida os alunos a refletirem sobre o impacto da guerra a partir da visão do narrador e, consequentemente,

sobre como esse contexto se manifesta na forma e no conteúdo do gênero carta. A seguir, apresenta-se uma figura de atividade de produção escrita proposta pelo manual.

Figura 31: Atividade de produção escrita



Exercício de escrita

Juntamente com três colegas, imagine o que deverá ter sentido um soldado guineense durante a Guerra da Independência. Devem trocar impressões uns com os outros, tendo em conta aquilo que sabem do ponto de vista histórico e aquilo que conhecem por experiência mais emocional, através das narrativas e memórias de familiares vossos, amigos e conhecidos. Depois de recolhidas algumas ideias, cada um deve escrever uma carta dirigida a quem quiser. Um dos colegas deverá escrever a carta imaginando que a guerra acabou de começar, outro deverá imaginar que a guerra já se prolonga há mais de um ano e outro deverá imaginar que a guerra está perto do fim. Na carta, procurem explicar ao vosso remetente as vossas impressões da guerra (como sentem que ela se poderá desenrolar, o que vos leva a pensar que ela está longe de terminar ou a terminar), falem das vossas emoções e do vosso dia-a-dia no mato, imaginem o que gostariam de dizer ao soldado português, se pudessem falar com ele, sem armas na mão.

Fonte: Manual do aluno de língua portuguesa do 11º ano INDE (2018-2019, pg.93)

Além das questões de interpretação, o material propõe uma atividade de escrita em que os alunos devem redigir uma carta a partir da perspectiva de um soldado guineense durante a Guerra da Independência, considerando diferentes estágios do conflito (início, meio ou fim). Essa atividade permite que os alunos pratiquem a produção do gênero, o que está em consonância com a proposta de Dolz et al. (2004), ao integrar análise e produção em uma sequência didática.

No entanto, a atividade poderia ser enriquecida com orientações mais específicas sobre as variações do gênero carta, como as cartas informativas e as emotivas, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão das diferenças estilísticas e funcionais. A ausência dessa distinção pode limitar o aprofundamento na exploração do gênero. De maneira geral, a sequência didática cumpre o papel de envolver os alunos tanto na análise crítica do conteúdo quanto na produção textual, com foco na função histórica e social da carta. Contudo, o material poderia ser aprimorado com a inclusão de

mais exemplos de cartas de diferentes contextos e períodos históricos, o que contribuiria para ampliar o repertório dos estudantes sobre esse gênero.

Além disso, é defensável uma perspectiva por meio da qual as atividades propusessem reflexões mais aprofundadas sobre os aspectos de subjetividade e afetividade presentes nas cartas, especialmente em contextos de guerra, nos quais os relatos pessoais e as emoções desempenham um papel central.

Em suma, o material oferece uma base relevante para o ensino do gênero “carta”, mas poderia ser mais abrangente ao abordar a diversidade textual e a riqueza emocional desse gênero. A integração de discussões teóricas mais amplas, aliada à ampliação de exemplos práticos, contribuiria para uma compreensão mais completa, crítica e significativa por parte dos alunos.

4.5 Resultado das discussões

A análise dos gêneros textuais apresentados no material didático do 11º ano revela um alinhamento parcial com as concepções teóricas sobre ensino de gêneros, sequência didática e produção textual. Para avaliar como esses gêneros são abordados, foram considerados os aportes teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Leffa (2007), Marcuschi (2008) e Lucas (2016), com foco nos princípios da sequência didática, na produção de materiais didáticos e na promoção da compreensão textual.

4.5.1 Abordagem dos Gêneros Textuais no Manual

A estruturação das unidades didáticas demonstra uma tentativa de introdução dos gêneros textuais de forma contextualizada. Em consonância com a proposta de Dolz et al. (2004), observa-se que, em alguns momentos, o material segue as etapas da sequência didática iniciando com a apresentação do gênero, passando por atividades de leitura e compreensão, e culminando na proposta de produção escrita. Contudo, nem sempre essa progressão ocorre de forma sistemática, o que pode comprometer o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos. Nos quatro gêneros analisados, nota-se que, embora os textos sejam apresentados no início das unidades, não há um aprofundamento prévio suficiente sobre as funções comunicativas e contextuais dos gêneros. Além disso, a etapa de produção escrita nem sempre está estruturada de forma a promover a apropriação efetiva do gênero pelos estudantes.

4.5.2 Princípios para a Produção de Materiais Didáticos

Com base nas reflexões de Leffa (2007), que defende princípios como autenticidade, contextualização e foco na interação na elaboração de materiais didáticos, observa-se que o material analisado atende apenas parcialmente a esses critérios. Por um lado, a inclusão de textos autênticos, como as cartas de Amílcar Cabral, revela uma preocupação em aproximar o ensino da realidade social e cultural dos alunos. Por outro lado, a condução das atividades nem sempre favorece uma reflexão crítica sobre os usos sociais e discursivos dos gêneros. As propostas pedagógicas ainda se concentram em aspectos gramaticais e estruturais, em detrimento da interação comunicativa e da função pragmática dos gêneros. Como resultado, os alunos são pouco incentivados a compreender os textos como práticas sociais inseridas em contextos reais de comunicação.

4.5.3 Produção Textual e Análise de Gêneros

Marcuschi (2008) ressalta que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar associada a práticas discursivas contextualizadas. A análise do material mostra que os gêneros textuais são apresentados, mas que o trabalho de produção escrita é pouco desenvolvido. Em geral, as atividades priorizam a identificação de elementos textuais e a interpretação de conteúdo, deixando em segundo plano a escrita e a reescrita dos gêneros trabalhados. Essa abordagem pode limitar o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, uma vez que o ensino de gêneros não deve restringir-se à descrição de aspectos formais, mas considerar também a funcionalidade social dos textos. Em vários momentos, o material carece de propostas que incentivem os estudantes a refletir sobre a intencionalidade dos textos e sua relação com o contexto de produção.

4.5.4 A Relevância dos Materiais Locais

A discussão sobre o uso de materiais locais, conforme Lucas (2016), ao interpretar Tomlinson (1998), destaca que materiais elaborados a partir do contexto sociocultural do aluno possuem maior potencial de atender às suas necessidades de aprendizagem. No caso do material analisado, verifica-se uma tentativa de adaptação à realidade guineense, especialmente por meio da seleção de gêneros com relevância histórica e cultural para os estudantes.

A utilização de “cartas escritas durante a Guerra da Independência”, por exemplo, representa uma prática positiva, uma vez que integra o ensino de língua à história local.

No entanto, essa abordagem poderia ser aprofundada. As atividades não contemplam, de forma sistemática, as dificuldades linguísticas enfrentadas pelos estudantes no uso do português como segunda língua, nem apresentam estratégias pedagógicas específicas para favorecer sua apropriação dos gêneros. Deste modo, embora o material demonstre esforços de contextualização, sua eficácia poderia ser ampliada com o fortalecimento das práticas discursivas, a diversificação dos gêneros apresentados e a adaptação às necessidades linguísticas dos alunos.

4.6 Sistematização das Respostas às Questões de Análise

A seguir, são apresentadas as respostas às questões específicas que orientaram a análise do material didático, com base nos dados coletados e interpretados:

- Que gêneros textuais estão contemplados no Manual Analisado e como são abordados?

Foram identificados quatro gêneros textuais principais no manual do aluno: crônica, resumo, relatório e carta. A abordagem varia de acordo com cada gênero. Em geral, os textos são apresentados no início das unidades, seguidos de atividades de leitura, interpretação e, em alguns casos, de propostas de produção escrita. No entanto, nem todos os gêneros são acompanhados de uma explicação teórica ou de atividades que contemplem todas as etapas da sequência didática proposta por Dolz et al. (2004). A abordagem é mais detalhada em alguns gêneros, como a crônica e a carta, enquanto no caso do resumo e do relatório, a exploração é mais superficial.

- Há explicações teóricas ou apenas atividades práticas?

A análise evidenciou que, de forma geral, as explicações teóricas são breves ou inexistentes. Em alguns casos, como no gênero “resumo”, há orientações sobre as características e a estrutura esperada. No entanto, não há um aprofundamento teórico ou contextual sobre os gêneros, nem uma apresentação formal de sua função social ou discursiva, o que pode dificultar a apropriação mais ampla por parte dos alunos. Esse aspecto foi observado como uma limitação recorrente nas unidades analisadas.

- As atividades favorecem a produção escrita?

As atividades propostas tendem a valorizar mais a leitura e a compreensão textual. Há propostas de escrita em alguns gêneros, como a crônica e a carta, porém nem sempre essas produções estão bem estruturadas didaticamente, faltando atividades intermediárias,

como reescrita, revisão ou reflexão sobre a linguagem utilizada. Desta forma, a produção escrita aparece, mas sem uma progressão clara ou suporte adequado, o que pode comprometer o desenvolvimento da competência textual dos alunos.

- O manual fornece orientações claras sobre estrutura e função dos gêneros?

Em termos gerais, o material não fornece orientações suficientemente claras e sistemáticas sobre a estrutura e a função dos gêneros. Em alguns momentos, como no caso do resumo e da carta, há indicações sobre elementos composicionais e uso da linguagem, mas essas orientações não são aprofundadas ou acompanhadas de exemplos variados. A ausência de atividades voltadas à análise da estrutura e da função social dos gêneros foi identificada como uma fragilidade do manual, conforme também destacado por Marcuschi (2008) e Leffa (2007), cujos pressupostos teóricos enfatizam a importância da reflexão sobre os usos comunicativos dos gêneros no ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a abordagem dos gêneros textuais no manual didático de língua portuguesa utilizado no 11º ano do ensino secundário, na escola privada Liceu Politécnico SOS, na Guiné-Bissau. A partir da fundamentação teórica, da contextualização do ensino da língua portuguesa no país e da análise documental do material, foi possível refletir sobre os avanços e desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua em um contexto multilíngue.

A análise revelou que o manual do aluno apresenta avanços importantes ao incorporar propostas didáticas voltadas para o desenvolvimento de competências linguísticas, tais como: a compreensão de diferentes produções textuais em variados domínios; a apropriação de técnicas de leitura, expressão oral e escrita; a interação sobre temas do cotidiano; e a apresentação de argumentos, opiniões e informações de forma clara e coerente. Essas práticas apontam para uma tentativa de renovação do ensino da língua, rompendo, ao menos parcialmente, com o modelo tradicional centrado exclusivamente na gramática normativa.

Além disso, é importante reconhecer que o manual analisado demonstra um esforço significativo em aproximar o ensino da língua portuguesa da realidade sociolinguística dos estudantes guineenses. Algumas atividades propõem situações comunicativas contextualizadas, incentivando o uso funcional da língua e valorizando, ainda que de forma tímida, as variedades linguísticas presentes no país. Tais propostas refletem uma preocupação pedagógica relevante: a de formar estudantes capazes de utilizar o português não apenas como instrumento escolar, mas também como meio de inserção social, acadêmica e profissional. Esses aspectos positivos merecem destaque, pois evidenciam o comprometimento dos autores do material com a melhoria do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

No entanto, a pesquisa também identificou limitações que merecem atenção. Observa-se, por exemplo, a restrição na variedade dos gêneros textuais abordados, a ausência de explicações teóricas mais consistentes sobre os gêneros e a fragilidade na progressão metodológica das atividades propostas. Além disso, a estrutura e a função dos gêneros trabalhados não são suficientemente exploradas, o que pode comprometer o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. Outro aspecto relevante diz respeito ao nível de ensino ao qual o material se destina. Considerando que os alunos do 11º ano estão próximos do ingresso no ensino superior, seria fundamental

que o manual contemplasse gêneros acadêmicos essenciais, como resenha, fichamento e ensaio. A ausência desses gêneros pode dificultar a transição dos estudantes para a vida acadêmica e profissional, limitando sua preparação para os desafios que exigem domínio da escrita formal, crítica e argumentativa.

As análises realizadas ao longo desta pesquisa evidenciam que a Guiné-Bissau, em razão de suas recorrentes crises políticas e estruturais, ainda enfrenta sérios desafios no campo educacional. Apesar disso, há sinais positivos, como o investimento de organizações voltadas à formação de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a construção de currículos que considerem a diversidade linguística e cultural do país. Nesse contexto, o manual didático analisado representa um esforço concreto de contribuição para o fortalecimento do ensino da língua portuguesa, sendo um material que, embora apresente lacunas, tem papel relevante na formação linguística e discursiva dos alunos.

Reforça-se, assim, a importância dos materiais didáticos como instrumentos centrais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino de línguas. Defende-se, portanto, que a elaboração desses materiais esteja ancorada em propostas pedagógicas consistentes, como a sequência didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A adoção dessa abordagem pode garantir maior coerência entre os objetivos de aprendizagem e as atividades desenvolvidas, promovendo avanços graduais na compreensão e na produção de diferentes gêneros textuais.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de ampliar os estudos sobre os materiais didáticos utilizados nas escolas da Guiné-Bissau, especialmente no que tange ao ensino da língua portuguesa como segunda língua. A diversificação dos gêneros trabalhados, aliada a uma organização metodológica coerente e a uma formação docente contínua, contribuirá para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise crítica dos estudantes, preparando-os de maneira mais efetiva para o ensino superior, para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania em uma sociedade multilíngue e em constante transformação.

Além de apontar desafios, espera-se que esta investigação inspire novas pesquisas e reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no país, reforçando a ideia de que reconhecer os avanços alcançados também é uma forma de valorizar o esforço coletivo de educadores, autores e instituições que continuam empenhados em promover uma educação linguística de qualidade na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

- ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo; TIMBANE, Alexandre António; QUEBI, Duarte Olossato. As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n. 31, p. 21–44, 2017.
- ADAM, Jacques. *A noção de texto: para uma análise da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- ASSOCIAÇÃO SER MAIS VALIA. *Liceu Politécnico SOS da Guiné-Bissau*. Disponível em: <https://sermaisvalia.org/politecnicosos/>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ADAM, Jean-Michel. *A noção de texto*. 4. ed. Porto Alegre: Editora W, 2008.
- ALMEIDA, Camila Cynara Lima de; RAMMÉ, Valdilena. Caminhos para a elaboração de materiais didáticos de português como língua pluricêntrica. In: BOGANIKA, Luciane; ARAÚJO, Nabil (orgs.). *Ensino-aprendizagem do português língua não materna (PLNM): reflexões sobre contextos, materiais didáticos e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: 2024. p. 128.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; v. 5).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Lúcia S. L. Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas de poética de Dostoiévski*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, 1986.
- BANDEIRA, Denise. *Materiais didáticos*. Curitiba, PR: IESDE, 2009. 456 p.
- BATISTA, Antônio Augusto C. *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERGER, Ísis Ribeiro. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo. *Caderno de Letras da UFF*, v. 32, p. 119–142, 2021.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: um breve panorama ilustrado. *Revista da Anpoll*, v. 51, n. 2, p. 45-57, Florianópolis, jul./set. 2020.

CÁ, Lourenço Ocuni. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP, 2005. CORRÊA, Maria Teresa de A. Oralidade e letramento no ensino da escrita. São Paulo: Editora X, 2010.

CÁ, Lourenço Ocuni. Política educacional da Guiné-Bissau de 1975-1997. Campinas, SP, 1999.

CÁ, Virgínia José Baptista. Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau. 2015. Trabalho não publicado.

CÓ, Vaz pinto. A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do português como língua adicional (PLA) na Unilab. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021. Acesso em 16 de agosto de 2022.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros textuais nos manuais de português língua estrangeira: o que falta? In: SANTOS, Edleide da Silva; OLIVEIRA, Maria das Graças Rodrigues de (Orgs.) Linguística, Letras e Artes: sujeitos, histórias e ideologias. v. 2. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. cap. 9, p. 111–286. DOI: 10.22533/at.ed.000000000000.

DÉSIRÉE, Ana Clara. Produção textual na universidade. Rio de Janeiro: Editora Z, 2010. DEUSDARÁ, Bruno. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 9, n. 2, p. 340–357, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v9i2.3852>. Acesso em: 28 jun. 2025.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137–142.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michel; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. 2004.

GARTON, S.; GRAVES, K. International perspectives on materials in ELT. Londres: Routledge, 2014.

GOMES, Luciana Maria de Jesus Baptista; AZEVEDO, Janete Maria Lins. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

- GUINÉ-BISSAU. Lei de Bases do Sistema Educativo, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld. Texto e discurso: uma introdução à análise do discurso. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- LEFFA, Vilson J. Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.
- LIMA, Maria Lúcia. Gêneros textuais e práticas pedagógicas: desafios e propostas. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.
- LUCAS, Maria Aparecida. Materiais didáticos de inglês como língua estrangeira: práticas de professores da escola pública. Campinas: Editora V, 2016.
- MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes; NASCIMENTO, Cláudia Pereira Ribeiro do; FARIAS, Ercilene Pires de; REIS, Lucivane Márcia dos; RODRIGUES, Mayara da Costa; FREIRE, Shirleidy de Sousa; GOMES, Simone Pires; FARDIM, Solange Carlini. Educação bilíngue e multilinguismo: práticas inclusivas em ambientes diversos. *Aracê*, [S. l.], v. 5, p. 21167–21184, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-009>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4791>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- MANONE, Dabana; TIMBANE, António Alexandre. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. 2017. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE*, v. 01, n. 01, p. 39-57, jan. /jun. 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. 2. ed. São Paulo: Editora Y, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: para uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- MELO, Maria. Multimodalidade e gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- NTCHALA CÁ, Imelson; Rubio, Cassio Florêncio. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. 2019. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, 2019, n. 58.1, p. 389- 421, abr. 2019.
- PAIVA DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- QUEIROZ, Atauan Soares de; SANTOS, Edinei Carvalho dos; OLIVEIRA, Kelly Cristina Nunes de; SOUSA, Maria Aparecida de; VIEIRA, Valéria Gomes Borges.

Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. *Revista do GELNE*, Natal, v. 20, n. 2, p. 127–141, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2018v20n2ID15500>. Acesso em: 19 jun. 2025. ISSN 2236-0883.

ROJO, Rogério. *Gêneros textuais e educação: uma perspectiva crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 1, p. 55-77, jan./jun. 2018.

SILVA, Terezinha. *A prática pedagógica e a produção de textos: desafios e perspectivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

SILVERMAN, David. *Doing qualitative research*. 4. ed. Sage Publications, 2013.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?) *Soletras*, Ano IV, n. 08, São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2004.

TEIXEIRA, Viviane Lourenço. Desafios no ensino da língua portuguesa em contextos multilíngues: a educação nos PALOP. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-50, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1643>. Acesso em: 28 jan. 2025.

TIMBANE, Alexandre António. Políticas linguísticas de internacionalização do português nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: caminhos e desafios do português africano. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, v. 2, n. 2, p. 19, jul./dez. 2022. Acesso em: 28 jun. 2025.

TIMBANE, Alexandre António; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Apresentação: Língua Portuguesa em África: Políticas Linguísticas e Crioulos em Debate. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n. 31, p. 15-19, 2017.

TEIXEIRA, Madalena. A produção textual em livros didáticos de português língua estrangeira/português língua segunda. In: GIL, Beatriz Daruj; AMADO, Rosane de Sá (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 55-61. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/5a71e71b-8fa9-4576-ad2f-41a27a7ec223>. Acesso em: 11 nov. 2025.

TOMLINSON, Brian. Introduction: principles and procedures of materials development. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 1-13.

TOMLINSON, Brian. Materials development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VEBER, Rosa Maria Ferreira et al. O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu: uma proposta didática. 2024.