



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

BATICÃ BRAIMA ENÇA MANÉ

**ENSINO DO GUINEENSE NAS ESCOLAS:
O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS DE DOIS
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA GUINÉ-BISSAU**

São Francisco do Conde
2018

BATICÃ BRAIMA ENÇA MANÉ

**ENSINO DO GUINEENSE NAS ESCOLAS:
O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS DE DOIS
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA GUINÉ-BISSAU**

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

Orientador: Profa. Dra. Shirley Freitas

São Francisco do Conde
2018

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

M24e

Mané, Baticã Braima Ença.

Ensino do guineense nas escolas : o que pensam professores e alunos de dois estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau / Baticã Braima Ença Mané. - 2018.
88 f. : il. mapas, color.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirley Freitas Sousa.

1. Língua guineense - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Africanismos - Estudo e ensino. 3. Linguagem e Educação - Guiné-Bissau. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 469.796657

BATICÃ BRAIMA ENÇA MANÉ

ENSINO DO GUINEENSE NAS ESCOLAS: O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS DE DOIS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA GUINÉ-BISSAU

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

Aprovado em 28 de Setembro de 2018.

Profa. Dra. Shirley Freitas (orientadora) _____
Doutora em Letras Língua Portuguesa – Universidade de São Paulo (USP)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Manuele Bandeira _____
Doutora em Letras Língua Portuguesa – Universidade de São Paulo (USP)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Wânia Miranda _____
Doutora em Linguística – Universidade de São Paulo (USP)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Aos meus pais...

AGRADECIMENTOS

Kuma un son mon ka ta toka palmu – diz o ditado popular guineense. E é com esta sabedoria popular que, se traduzida (mas não literalmente), significa *uma mão só não bate palmas*, que quero demonstrar minha gratidão, dizendo que não foi só uma “mão” a erguer esta obra. Ou ainda, recorrendo a outro provérbio guineense: *si bu na bulidu kosta, buli bu barriga*: se estão te ajudando, ajude a si mesmo. Portanto, como os provérbios deixaram transparecer, foi com espírito de entreatura que me foi possível alcançar esta proeza. Com isso, apresento-vos com tamanho contentamento este meu, nosso e vosso trabalho que, hoje, recordando o caminho trilhado para tê-lo “feito”, sintetiza momentos de muito esforço, devoção e dedicação que comemoro alegremente.

Sei que não me seria fácil guerrear sozinho na árdua missão de costurar fonemas, morfemas, léxicos, sintagmas, frases, períodos, orações, para termos “pronto”, subdivididos em capítulos, *O ensino do guineense nas escolas: o que pensam professores e alunos de dois estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau*.

Agradeço do fundo de coração minha orientadora, professora Doutora Shirley Freitas, não somente pela orientação e sugestões que roçam perfeição, mas pelo comprometimento, profissionalismo de alto nível e os ensinamentos que transcendem barreiras acadêmicas. Quero dizer que sem explicações que bondosamente me forneceu não me seria possível materializar este tão almejado sonho que hoje se concretizou. Sou grato por tudo, professora. Minhas admirações sinceras.

À Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) pela concessão da vaga e auxílios de assistência estudantil, apoiando, assim, a minha graduação de forma cabal. Além disso, agradeço ao presidente Luís Inácio Lula da Silva, pela magnífica ideia de criação de uma universidade de caráter internacional, que tem como missão retomar os laços entre Brasil/África, promover a igualdade e contribuir para a erradicação do racismo estrutural.

Agradeço também de uma forma prévia às professoras da banca, profa. Dra. Manuele Bandeira e profa. Dra. Wânia Miranda, por terem aceitado o convite e pelas futuras contribuições que certamente ajudarão a enriquecer este trabalho.

A Malam Sani, Sana Dahaba, Ibraima Sissé e Aliu Culubali, que tanto me auxiliaram na coleta de dados que serviram de *corpus* deste trabalho, meu eterno agradecimento. Devo-lhes muito favor. Sou singularmente devedor aos meus tios Malam Camará e Francisco Xavier Monteiro, que sempre se preocuparam com a minha educação. Obrigado por tudo que têm feito por mim. Seria tão arrogante da minha parte deixar de mencionar o nome daquele que, se hoje estou estudante da UNILAB, foi o responsável por isso: saudações cordiais a Mamadú Camará, que responde também pelo nome *papé di Wié*.

Por fim, mas não menos importante, meus agradecimentos são extensivos a toda minha família que sempre esteve por perto durante essa caminhada. Aos meus pais, Papá Ença Mané e N’na Binto Camará, por terem me ensinado, desde tenra idade, que sonhar é preciso, sempre, mas somente isso não me levaria a lado nenhum. À minha irmã, Tumbulu, que tanto me amparou durante esses poucos mais de quatro anos; às filhas dela, minhas sobrinhas, Aminata, Iama e Nafi-Satu, esta última que nem me conhece, mas sabe que existo: amo-vos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar o processo de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau, notadamente no que diz respeito à língua de ensino, colaborando assim para a ampliação dos estudos desse tipo. A complexa heterogeneidade linguística num país com pouco mais de 36.000 km² coloca-nos perante um caldeirão misto de culturas e nos convida, ao mesmo tempo, a pensar e a questionar o fazer pedagógico naquele país, mais precisamente a língua em que ocorre esse processo, neste caso, o português: uma língua imposta pelo colonialismo, falada e entendida por uma ínfima parcela da população. Na Guiné-Bissau, além do guineense e do português, são faladas mais de 20 línguas étnicas. A língua materna da maioria (o guineense), falada e entendida por mais de 90% população (AUGEL, 2007), que une os distintos grupos sociais, não constitui a língua de ensino. Ela é simplesmente posta de lado em detrimento do português; aliás, do ponto de vista do governo, essa questão raras vezes foi debatida com seriedade. Além disso, o português é tido por algumas pesquisas como obstáculo ao ensino-aprendizagem quando praticado sozinho (SEMEDO, 2005; SCANTAMBURLO, 2013; por exemplo). Partindo desse pressuposto, o presente estudo buscou entender até que ponto seria viável uma eventual introdução do guineense no ensino ao lado do português. À vista disso, foi dada maior atenção aos estudos que sustentam que ser bilíngue é vantajoso (UNESCO, 1953; AUGEL, 1997; BANDEIRA, 2008; entre outros). Com relação à metodologia, o estudo se fundamentou em análise de dados de 21 alunos e 14 professores, obtidos através da aplicação de questionários. Depois de analisados e discutidos os dados recolhidos durante o processo, apresentamos os resultados que jogam em prol da inserção do guineense no ensino. Assim, a maior parte dos alunos interrogados, 70% em Bissau e 72,7% em Bubaque, afirmam que o guineense deveria entrar nas escolas; 30% e 27,3% em Bissau e Bubaque, respetivamente, declinaram quanto à proposta. Apesar da aprovação do uso do guineense no ensino, a maioria dos alunos não o vê como disciplina obrigatória, e sim optativa. Com os professores, não foi tão diferente. Em Bubaque, não só aprovaram o ensino do guineense nas escolas (77,8%), mas também concordaram que este seja disciplina obrigatória (66,7%). Já em Bissau, 60% dos professores rejeitaram a proposta, além disso, este mesmo percentual se repetiu quando questionados se o guineense deveria ser disciplina obrigatória. Dessa forma, os números que acabamos de ver indicam um posicionamento a favor da introdução do guineense no ensino por parte dos sujeitos pesquisados. Ademais, o fato de o guineense não constituir língua de ensino na Guiné-Bissau é uma questão meramente política, visto que o guineense é uma língua natural como qualquer outra.

Palavras-chave: Língua guineense - Estudo e ensino. Língua portuguesa - Africanismos - Estudo e ensino. Linguagem e Educação - Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This work aims to study the teaching and learning process in Guinea-Bissau, especially in regard to the language of instruction, in this way contributing to the expansion of this kind of studies. The complex linguistic heterogeneity in a country with a little more than 36,000 km² places us before a melting pot of cultures and invites us at the same time to think and to question the pedagogical practice in that country, more precisely the language in which this process occurs, in this case Portuguese: A language imposed by colonialism, spoken and understood by a small portion of the population. In Guinea- Bissau, besides Guinea Bissau Creole and Portuguese, more than 20 ethnic languages are spoken. The mother tongue (L 01) of the majority (Guinea Bissau Creole), spoken and understood by more than 90% of the population (AUGEL, 2007), which unites the different social groups, is not the formal educational language. It is simply put aside to the detriment of Portuguese; indeed, from the government's point of view, this issue has seldom been seriously debated. In addition, Portuguese is considered by some researchers as an obstacle to teaching and learning when it is practiced alone (SEMEDO, 2005; SCANTAMBURLO, 2013; for example). Based on this assumption, the present study sought to understand to what extent it would be achievable an eventual introduction of Guinea Bissau Creole into teaching alongside of Portuguese. In view of this, more attention was paid to studies that hold that being bilingual is advantageous (UNESCO, 1953, AUGEL, 1997, BANDEIRA, 2008; among others). Regarding to the methodology, the study was based on data analysis of 21 students and 14 teachers, obtained through the application of questionnaires. After analyzing and discussing the data collected during the process, we present the results that play in favor of Guinea Bissau Creole insertion in teaching process. Thus, most of the students questioned, 70% in Bissau and 72.7% in Bubaque, say that the Guinea Bissau Creole should be implemented in the schools; 30% and 27.3% in Bissau and Bubaque, respectively, refused this point of view. Despite the approval of Guinea Bissau Creole use in teaching, most students do not see it as a compulsory, but optional subject. With the teachers, it was not so different. In Bubaque, they do not only approve the teaching of Guinea Bissau Creole in school (77.8%), but also agreed that it should be a compulsory subject (66.7%). In Bissau, 60% of teachers rejected the proposal, moreover, the same percentage was repeated when asked if Guinean Bissau Creole should be a compulsory subject. Thus, the figures that we have just seen indicate a position in favor of the introduction of Guinea Bissau Creole into teaching by the subjects surveyed. Moreover, the fact of Guinea Bissau Creole is not a language of formal instruction in Guinea-Bissau is a purely political issue, since Guinea Bissau Creole is a natural language like any other.

Keywords: Guinean language - Study and teaching. Language and Education - Guinea-Bissau. Portuguese language - Africanisms - Study and teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa e localização geográfica da Guiné-Bissau	17
----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1	Língua materna aprendida por alunos	60
Tabela 4.2	Local (ambiente) em que o português foi aprendido	61
Tabela 4.3	Modalidade do português mais usada	62
Tabela 4.4	Dificuldades no uso do português	62
Tabela 4.5	Ambiente em que se usa o português	64
Tabela 4.6	Ambiente em que se usa a língua do grupo social/autóctone	64
Tabela 4.7	Ambiente em que se usa o guineense	65
Tabela 4.8	O guineense deveria ser ensinado nas escolas	66
Tabela 4.9	O português deveria ser retirado da escola para ensinar somente o guineense	67
Tabela 4.10	O guineense deveria ser disciplina obrigatória	68
Tabela 4.11	Você acha importante aprender o guineense	68
Tabela 4.12	O guineense deveria ser língua oficial	69
Tabela 4.13	O guineense deveria ser única língua oficial	70
Tabela 4.14	Você acha que o crioulo guineense deveria ser ensinado nas escolas	71
Tabela 4.15	Você acha que o guineense deveria ser disciplina obrigatória	71
Tabela 4.16	O português deveria sair das escolas para ensinar somente o guineense	72
Tabela 4.17	Você acha que é importante os alunos aprenderem em guineense	73
Tabela 4.18	Você usa o guineense na sala de aula para explicar algum conteúdo	74
Tabela 4.19	Você gostaria de dar aula no guineense	75
Tabela 4.20	O guineense deveria ser também língua oficial	76
Tabela 4.21	Você acha que o guineense deveria ser única língua oficial	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Ação para o Desenvolvimento

ADPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo

ANP – Assembleia Nacional Popular

BRINFOR – Brigadas de Formação

CEEF – Centros Experimentais de Educação e Formação

CFA – Comunidade Financeira Africana

CIDAC – Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DEA – Departamento pela Educação dos Adultos

DENARP – Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza

FASPEBI – Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós

FMI – Fundo Monetário Internacional

HIV – Vírus da Imunodeficiência Adquirida

INEC – Instituto Nacional de Estatística e Censo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEBB – Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago das Ilhas Bijagós

PAIGC – Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAM – Programa Alimentar Mundial

PIB – Produto Interno Bruto

PNA/EPT – Plano Nacional de Ação/Educação Para Todos

RDN – Rádio Difusão Nacional

RGPH - Recenseamento Geral da População e Habitação

SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

UE – União Europeia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNDP – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

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

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU	16
2.1	SITUAÇÃO HISTÓRICA	17
2.2	SITUAÇÃO POLÍTICA	19
2.3	SITUAÇÃO SOCIAL	21
2.4	SISTEMA EDUCACIONAL	22
2.4.1	O ensino pré-escolar	23
2.4.2	O ensino básico	24
2.4.3	O ensino secundário	24
2.4.4	O ensino técnico profissional	25
2.4.5	O ensino superior	25
2.4.6	Constrangimentos do sistema educativo	26
2.5	LÍNGUAS CRIOULAS	28
2.6	FORMAÇÃO DO GUINEENSE	32
2.7	SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA: O ESTATUTO DO GUINEENSE, DO PORTUGUÊS E DAS LÍNGUAS AFRICANAS	35
2.7.1	O guineense	35
2.7.2	O português	37
2.7.3	Línguas africanas	38
2.8	SÍNTESE DO CAPÍTULO	39
3	TEORIA E MÉTODO	41
3.1	POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS	41
3.1.1	Língua enquanto instrumento de poder	45
3.2	ASPETOS TEÓRICOS CONCEITUAIS	46
3.2.1	Tentativas de implementação do ensino bilíngue na Guiné-Bissau: português como obstáculo à educação escolar quando usado sozinho	49
3.2.2	Bubaque: um exemplo a seguir	53
3.3	METODOLOGIA DO TRABALHO: PROCEDIMENTOS E COLETA	

	DE DADOS	55
3.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO	57
4	DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA FEITA COM ALUNOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS KWAMÉ NKRUMA E DON JOSÉ TOTOKAN	59
4.1	ALUNOS	59
4.1.1	Primeira parte do questionário	60
4.1.2	Segunda parte do questionário	66
4.2	PROFESSORES	71
4.3	SÍNTESE DO CAPÍTULO	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

Na Guiné-Bissau vive-se uma diversidade linguística e cultural muito complexa e ao mesmo tempo rica. Para além do guineense e do português, são faladas mais de 20 línguas pertencentes aos diferentes grupos sociais/étnicos. A língua veicular e materna da maioria da população (o guineense), falada por mais de 90%, não constitui a língua de ensino; ela é simplesmente ignorada e posta de lado em detrimento de outra língua, o português: uma língua imposta pelo colonialismo, falada e entendida por menos de 10% da população (AUGEL, 2007). Diante disso, o presente estudo tem por objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito à língua de ensino, contribuindo assim para a ampliação dos estudos dessa natureza. Além disso, o trabalho é norteado pelos seguintes objetivos específicos: a) refletir sobre a importância da primeira língua no processo de ensino-aprendizagem; b) argumentar a favor da introdução do guineense nas escolas; c) mostrar a importância que o guineense poderá ter no processo de ensino-aprendizagem dos alunos caso seja adotado como língua de ensino.

A Guiné-Bissau é um país com índice educacional deficiente, além disso, está configurada entre os países com baixo nível de desenvolvimento. Partindo do pressuposto de que a educação constitui a base para o desenvolvimento de uma sociedade, urge a necessidade de repensar o sistema educativo como um todo, principalmente no que diz respeito à língua de ensino. O uso do português como língua de ensino numa sociedade que não o tem como língua materna e/ou veicular acarreta consequências negativas e conta como um dos fatores principais do atraso do sistema educacional em particular e do país em geral. Mesmo comprovada a importância de o processo de ensino-aprendizagem ser feito na língua materna e/ou veicular, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, a língua de ensino na Guiné-Bissau é o português, o que dificulta (ou mesmo impede) a compreensão dos conteúdos (SCANTAMBURLO, 2013).

A língua portuguesa é, então, apontada por diversos estudos como um dos principais obstáculos ao ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau (SEMEDO, 2005; por exemplo). Ainda assim, esta pesquisa não tem a menor intenção de propor a retirada do português do ensino, pois parte do pressuposto de que o domínio dessa língua permitirá aos alunos o contato com o mundo afora, principalmente com o mundo lusófono. E, além disso, crê na viabilidade do ensino do guineense, por isso reivindica a sua introdução nas escolas ao lado do português.

Desta maneira, para o cumprimento dos objetivos previamente fixados, buscamos trabalhar a partir da perspectiva dos estudos anteriores que concebem o bilinguismo como ideal e portador de grandes vantagens (AUGEL, 1997; BANDEIRA, 2008; entre outros). De acordo com AUGEL (1997), a UNESCO, desde 1953, vem reconhecendo a importância do ensino da língua materna nas escolas, e esta perspectiva é corroborada pelas inúmeras pesquisas que apontam para uma “evidência avassaladora”, sustentando que a manutenção dos laços culturais constitui “meio caminho andado” em direção ao sucesso escolar dos alunos. Destarte, ensinar e aprender na língua materna têm enorme relevância social e cultural (AUGEL, 1997).

O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados obtidos foram expressos qualitativa e quantitativamente (DALFOVO; LANA e SILVEIRA, 2008). Com efeito, para fins de análise e discussão, as informações foram coletadas em dois estabelecimentos de ensino (Liceu Nacional Kwamé Nkruma, em Bissau e Escola Don José Totokan, em Bubaque), através da aplicação de questionários aos professores e alunos ligados a estes dois empreendimentos de ensino. Vinte e um (21) estudantes e catorze (14) professores responderam ao questionário de forma separada. A faixa etária dos alunos era de 10 a 24 anos e dos professores de 28 a 64 anos. As perguntas contidas no questionário dizem respeito ao uso, ensino-aprendizagem do guineense e do português, além de problematizarem a questão do estatuto dessas línguas. Além das opções “sim” ou “não”, há ainda a possibilidade de os inquiridos justificarem suas escolhas.

O trabalho, com exceção dessa parte introdutória e das considerações finais, conta com 3 capítulos. O segundo capítulo discute a contextualização histórico-social e política da Guiné-Bissau, tendo como escopo a real situação sociolinguística do país. Além disso, e por se tratar de um estudo sobre o ensino-aprendizagem nas escolas da Guiné-Bissau, mais precisamente no diz respeito à língua em que ocorre esse processo (o português nesse caso), buscamos trazer neste mesmo capítulo a estrutura do sistema educacional guineense, no sentido de compreendermos o seu funcionamento e das instâncias que o tutela e as demais regras que o rege. Já no terceiro capítulo, apresentamos os principais conceitos teóricos que embasam esta pesquisa, além dos métodos empregados na sua consecução. Ainda no que concerne ao terceiro capítulo, nos debruçamos sobre aquilo que consideramos o modelo ideal para o sistema de ensino no país, que se encontra em fase de maturação e ao mesmo tempo é, para muitos, um caso excepcional: trata-se do ensino bilíngue em algumas escolas do arquipélago de Bijagós.

Finalmente, o quarto capítulo, se constitui, por assim dizer, o cerne desta pesquisa porque, como adiante veremos, foi ao longo dele que se desenvolveu toda a análise e discussão dos dados recolhidos. Com efeito, procuramos, no decorrer da análise, sempre estabelecer um diálogo com os sujeitos pesquisados, a fim de trazermos o que realmente esses indivíduos pensam em relação ao objeto do nosso estudo e, desse modo, garantir certo distanciamento no tratamento de dados.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

Este capítulo traz uma contextualização histórica, política, social e educacional da Guiné-Bissau a fim de mostrar a situação sociolinguística do país. No primeiro momento, item 2.1, que fala da situação histórica, faz-se uma apresentação do país, Guiné-Bissau, localizando-o geograficamente. É também apresentada sua divisão administrativa. Tendo em conta que a Guiné foi colônia portuguesa por muitos anos, o processo de ocupação e da colonização é, igualmente, objeto de discussão nesta seção. Para fechar a seção, aparece o mapa da Guiné. Segue-se para a seção 2.2, que se debruça sobre a situação política. Esta seção apresenta uma retrospectiva da vida política guineense, desde a proclamação da sua soberania até os tempos atuais. A situação social é o objeto do item 2.3. Nele, é apresentada a sociedade guineense em diferentes dimensões, a saber: econômica, social e étnico-religiosa. A seção 2.4, por seu turno, problematiza a questão da educação na Guiné-Bissau, com enfoque na sua organização estrutural e administrativa.

Já a seção 2.5 apresenta as características das línguas crioulas em geral, distinguindo-as da noção do *pidgin*, discute ainda as teorias que buscam explicar a gênese das línguas crioulas. Concernente ao item 2.6, as discussões nele contidas dizem respeito à situação sociolinguística da Guiné-Bissau, com ênfase no estatuto do guineense, seção 2.6.1, e do português, seção 2.6.2. Respeitante ao item 2.7, apresentamos uma breve reflexão sobre o processo de formação do *kriol*¹ e discutimos ainda as hipóteses sobre sua origem. Neste trabalho, servimo-nos das denominações *kriol*, *crioulo guineense* ou *guineense*, sem distinção e/ou diferenciação alguma, quando precisamos referir à língua do dia a dia na Guiné-Bissau. Escolhemos usar estes termos pelo fato de entendermos que a denominação *guineense*, para se referir ao crioulo da Guiné-Bissau, ainda não é reconhecida por todos e, pela experiência que temos, este termo soa estranho aos ouvidos de muitos guineenses que geralmente chamam sua língua de *kriol* ou crioulo. No entanto, somos apologistas do nome **guineense**² para designar a língua crioula da Guiné-Bissau, pois esta designação contribuirá, de um lado, para a valorização da própria língua e, do outro, para a desconstrução de conceitos e preconceitos que se tem do termo crioulo no país e no mundo afora.

¹ O guineense é assim localmente conhecido. Por falta da sua normatização escrita, podem-se encontrar diferentes formas de grafá-la: *crioulo*, *criol*, *kriol*, *kiriol* (AUGEL, 2007, p. 86).

² Scantamburlo (1999, p. 15) em seu *Dicionário do Guineense volume I* fez menção a este termo que também terá sido utilizado pelo Marcelino Marques de Barros em 1897.

2.1 SITUAÇÃO HISTÓRICA

A Guiné-Bissau é um pequeno país situado na Costa Ocidental da África, com uma dimensão territorial de 36.125 km². Por razões de cunho natural (inundações e alagamentos), somente 24.800 km² é habitável (AUGEL, 2007, p. 49). Sua população total é constituída de diversos grupos étnicos e está em torno de 1.520.830 habitantes segundo os dados de 2009³. O país é limitado a Norte pelo Senegal, Leste e Sul pela República da Guiné e a Oeste pelo Oceano Atlântico. O seu território conta com uma parte continental e outra insular. A zona insular, arquipélago dos Bijagós, é composta por mais de 80 ilhas, algumas delas desabitadas (conforme figura 1).

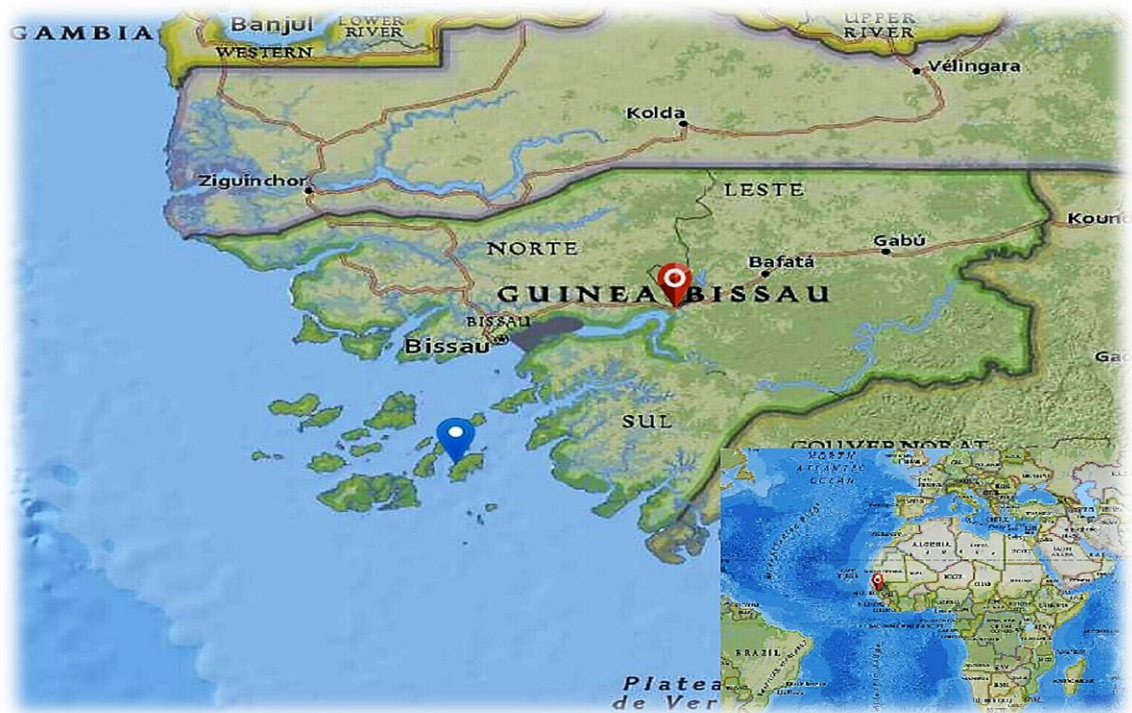


Figura 1 – Mapa e localização geográfica da Guiné-Bissau⁴

Fonte: <http://mapmaker.nationalgeographic.org/>

³ Dados corrigidos do período pós-censo publicado pelo Instituto Nacional de Estatística e Censo, INEC-Guiné-Bissau.

⁴ Os pontos marcados no mapa indicam os locais onde a pesquisa foi desenvolvida: o ponto vermelho indica a capital, Bissau; o azul faz referência a Bubaque.

O clima é tropical, a terra, plana, excetuando a zona Leste, onde há inúmeras planícies áridas (também é a região mais quente do país); os rios Mansoa, Cacine, Corubal, Geba e Grande de Buba são os mais importantes. O país conta com oito (8) regiões administrativas, nomeadamente: Bafatá, Gabú, Oio, Quínara, Tombali, Bolama-Bijagós, Biombo e Cacheu; e um setor autônomo, Bissau, capital do país, onde reside a maior parte da população, 387.909, o que corresponde a um quarto (¼) da população guineense, em conformidade com os dados do INEC, Instituto Nacional de Estatística e Censo.

O primeiro registo histórico da presença europeia na costa africana, em especial a portuguesa, no território da atual Guiné, data-se do século XV, quando, em 1446, o navegador português Nuno Tristão (que mais tarde foi morto juntamente com outros companheiros pelos *nativos hostis*), atravessando a costa senegalesa, atracou na “terra dos pretos”, posteriormente chamada de província portuguesa de Guiné. Foi sua quarta e, conseqüentemente, última viagem à *terra dos pretos*. Supõe-se que o assassinato terá ocorrido na foz do rio Geba ou rio Grande (SILVA, A. C., 2002, p. 152 *apud* AUGEL, 2007, p. 52). Deve-se ter em mente que não foram somente os portugueses que tiveram interesses em se apossar das terras africanas, outros europeus, como os holandeses, ingleses, entre outros, também tiveram o mesmo interesse.

No entanto, vale frisar que Portugal não via a Guiné como uma colônia em que pudesse assentar-se e praticar a agricultura como foram os casos de Angola e Moçambique. A região era tida como um importante centro de comércio de escravos (AUGEL, 2007, p. 53). A partir da segunda metade do século XVI, o comércio escravagista ganhou outros contornos, houve um crescimento considerável e, na concepção de Augel (2007, p. 54), este fato contribuiu muito para o desmembramento dos reinos do oeste africano, abrindo, desse modo, o campo de manobra aos colonialistas que conseguiram com isso dinamizar o comércio, tornando-o mais lucrativo. Entretanto, ressalta a mesma autora que a dominação propriamente dita só se deu a partir dos meados do século XIX e início do XX. Tudo isto se concretizou graças à forte imposição e repressão exercida por parte da tropa colonial. Com base naquilo que acima descrevemos, chegamos à opinião de que a Guiné não era uma colônia de *plantation* e muito menos um entreposto de escravos como era Cabo Verde. Para os invasores colonialistas a Guiné-Bissau era um importante trampolim do comércio de escravos.

O país conquistou sua independência em 24 de setembro de 1973, após onze anos de luta armada, sob o comando do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Antes mesmo da chegada das embarcações portuguesas à costa africana, em 1446, o território hoje conhecido como a Guiné-Bissau constituiu-se a partir do reino de Kaabú, o

qual tinha como capital Kansala, sob domínio do povo Mandinga que, nos séculos XIII e XIV, vindo do Mali, dominou e conquistou outros povos através das guerras e estabeleceu a Nação ou o Estado Kaabunké. Entre os séculos XV e XVI, deu-se início a uma nova etapa marcada pela expansão do povo Fula, conhecido também em outros lugares como Fulani, Peul ou Fulbe. O domínio Fula se assentou em 1867 com a conquista de Kansala, pondo fim à hegemonia Mandinga e conseqüentemente ao *Mansaya Kaabunke*⁵ (LOPES, 1989, p. 5-7).

2.2 SITUAÇÃO POLÍTICA

As instabilidades políticas têm permeado a vida dos guineenses. Passados pouco mais de quatro décadas depois da proclamação unilateral da sua independência nas matas de Madina de Boé, a Guiné-Bissau continua mergulhada, constantemente, em crises políticas e de governança sem precedentes. O que corrobora esta afirmação é o fato de que, até o momento em que se escreve este trabalho, nenhum governo foi capaz de cumprir seu tempo de mandato sem que fosse interrompido ou afastado de suas funções.

A 14 de novembro de 1980, o autointitulado “movimento reajustador” encabeçado pelo então primeiro ministro João Bernardo “Nino” Vieira⁶, figura de grande estima no seio do PAIGC e do movimento libertador, depôs do poder o primeiro presidente da República, Luís Cabral, igualmente do PAIGC, comandante e camarada de luta. Com base em Augel (2007, p. 63), para justificar o levantamento, o movimento invocou a “salvaguarda da unidade nacional e os ideais revolucionários”. Fez-se a dissolução da constituição do novo Estado e Nino passou a responder como presidente da República. Quatro anos depois (1984 para sermos mais precisos), foi promulgada a nova constituição. Este evento de 14 de novembro de 1980 marca o início das instabilidades políticas e governativas no país.

O então novo Estado que se erguia e que viu a tão sonhada independência, pelo menos em partes, se concretizar, foi governado durante este período sob o regime do Partido-Estado, partido único, o PAIGC (usando aqui a terminologia utilizada pela Augel (2007, p. 63)) até 1994, quando se deu a abertura democrática, que culminou com a realização das primeiras

⁵ Segundo Lopes (1989), *Mansaya* é uma forma de organização do poder do povo Mandinga (Malinkés). Ou seja, é a forma de *reinança*, isto é, legitimidade de reinar. Já *Kaabunké* consiste na junção de *Kaabu* + *Nké*, este último (o sufixo *Nké*) tem o sentido da pertença, do lugar em língua mandê.

⁶ Seu nome oficial é João Bernardo Vieira. “Nino” é o apelido com que a maioria o aclamava, também respondia pelo nome Kabi Na Fantchamna ou simplesmente Kabi.

eleições legislativas e presidenciais. João Bernardo Vieira foi eleito no segundo turno presidente da República, ganhando por margens mínimas o seu opositor direto Kumba Yala. O novo líder eleito democraticamente pelo povo esteve à testa do Estado durante quatro anos e, durante esse período, o país viveu momentos de crises profundas, gerando assim ondas de contestações e desconfiças. O governo, por seu turno, mostrava-se incapaz de arquitetar planos concretos capazes de revogar e pôr termo à crise, enquanto isso, a situação tornava-se cada vez mais delicada, fato esse que veio a culminar com o golpe de estado e que transbordou em conflito armado de 1998/99 conhecido como *guerra de sete (7) de junho* (AUGEL, 2007, p. 70-71).

A partir de então, o país vem tentando se erguer, constituir-se como Nação e se firmar como potência a nível de sub-região e a nível internacional. Mas, não há, no mundo, nenhum sistema administrativo que resista a tantas mudanças como se tem feito na Guiné-Bissau: em toda sua história democrática, já conta com mais de dez governos e, como havíamos anunciado, nenhum deles sequer conseguiu, até a data em que se escreve este trabalho, terminar uma legislatura. O último governo constitucional, eleito pelo sufrágio universal em 13 de maio de 2014, tendo sido empossado em três de julho do mesmo ano, liderado pelo Eng. Domingos Simões Pereira,⁷ no qual o povo havia alimentado muita esperança, foi derrubado pelo Presidente José Mário Vaz, através do Decreto Presidencial, datado de 12 de abril de 2015, invocando, entre outras razões, a “incompatibilidade de relacionamento institucional”, principalmente entre o governo e a presidência da República. Desta data para cá, o país não se encontrou, mas também não se fez de braços cruzados – foram “ensaiados” três (3) governos (um liderado pelo veterano Carlos Correio e tantos outros e dois (2) pelo Baciro Djá) que acabariam todos por serem demitidos pelo presidente acima referido.

O atual governo, sob batuta de Umaro Sissoco Embaló (fortemente contestado aquando da sua nomeação, que para muitos é inconstitucional), foi empossado a 18 de novembro de 2016. Mais de um ano depois, o país continua sem Orçamento de Estado aprovado devido ao bloqueio parlamentar por parte do PAIGC, partido com maior acento parlamentar e maior força política guineense. Fora do governo, a oposição tem saído às ruas exigindo a demissão do primeiro ministro e conseqüente queda do governo. O Estado, por seu turno, vem tentando procurar soluções para crises vigentes e para isso conta com o apoio das instituições financeiras internacionais, mais precisamente do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, só para citar algumas.

⁷ Domingos Simões Pereira foi primeiro ministro da Guiné-Bissau entre três (3) de julho de 2014 e 20 de agosto de 2015, atualmente exerce funções do presidente do PAIGC, cargo que vem ocupando desde 2008.

2.3 SITUAÇÃO SOCIAL

Passados quarenta e quatro anos da conquista da independência, como fizemos menção na seção 2.2, a população guineense nunca logrou o sabor de uma boa governança. Sobressaltos políticos, golpes de Estado (alguns bem-sucedidos e outros nem tanto), a guerra civil de 1998/99, igualmente referida na seção que antecede a esta, tudo isto contribuiu para que a Guiné-Bissau figurasse na lista dos países mais pobres do mundo. Com base nos dados das Nações Unidas (estudo sobre performance de Desenvolvimento Humano), publicados no ano 2000, Augel (2007, p. 72) aponta que a Guiné-Bissau ocupa a posição número 169º em uma lista de 174 países estudados. No que concerne aos indicadores econômicos e sociais, indicadores esses que medem o progresso ou não dos países tendo como fator principal o seu desenvolvimento, a mesma autora alerta para a “difícil situação” em que vivem os guineenses, cuja maioria, 87%, vive com menos de um dólar por dia. O rendimento *per capita*, segundo os dados do INEC (Instituto Nacional de Estatística e Censo), era de 382 dólares americanos por habitante em 2003, tendo crescido para 693 dólares em 2012⁸. Se comparado aos dados que Augel (2007, p. 72) apresenta, nota-se um crescimento considerável.

É importante mencionar que com todos esses indicadores que apontam para uma situação pior, salários mal pagos e por vezes fora do tempo, falta de postos de emprego (o Estado é a maior entidade empregadora), mesmo assim, reside no dia a dia dos guineenses uma esperança de que dias melhores virão.

Do ponto de vista étnico, a sociedade guineense é uma sociedade multifacetada em que vivem e convivem povos e gentes de várias etnias, culturas e religiões diferentes. Dada a sua dimensão territorial, 36.125 km², é quase impensável ali coabitarem mais de vinte (20) grupos étnicos, falantes de línguas diferentes. No entanto, não são consensuais estes números no seio dos estudiosos. Scantamburlo (2013, p. 1), por exemplo, destaca 30 grupos étnicos, com destaque para o Fula que, em conformidade com os dados do 3º Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH, 2009), é a etnia com maior número populacional (28,5%), a etnia Balanta (22,5%) e a Mandinga (14,7%) ocupam a segunda e a terceira posição, respectivamente. Os que afirmaram pertencer à etnia Pepel correspondem a 9,1%, a etnia

⁸ Dados do Instituto Nacional de Estatística e Censo – INEC-GB. Estatística Básica da Guiné-Bissau. Bissau, 2014.

Manjaco corresponde a 8,3%. Há etnias como Nalu, Saraculé e Sosso, que têm uma percentagem abaixo de 1%. Por último, mas não menos importante, há ainda uma pequena parcela da população (2,2%) que diz não pertencer a nenhuma etnia.

2.4 SISTEMA EDUCACIONAL

A educação constitui a pedra angular para a construção de uma sociedade que se quer justa e democrática, sociedade em que homens e mulheres terão condições propícias de se formarem, de serem capazes de entender seus papéis enquanto agentes ativos na constituição do estado de direito e democrático e, com isso, proporcionar condições de uma vida condigna a todos que naquele meio convivem. Entretanto, nesta seção, antes de cingirmos nas dificuldades e precariedades (que são fenômenos crônicos) da área educativa na Guiné-Bissau, compete-nos aqui, em primeira instância, apresentar as características estruturais e como se organiza o sistema educacional guineense. Para tal, servimos basicamente de dois trabalhos, nomeadamente: *Lei de Bases do Sistema Educativo*⁹ e Djalo (2009). Entende-se por sistema educativo uma comunhão de instituições (estatais, privadas ou de outras naturezas) e recursos engajados na consecução da educação que é um direito reconhecido a todos (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 1).

O sistema educativo integra, segundo Guiné-Bissau (2010, p. 3-4), dois grandes ramos, designadamente: o ensino não formal e o ensino formal. O primeiro, isto é, o ensino não formal, tem como propósito uma educação permanente e abrangente com intuito de disseminar conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários. Em outras perspectivas, pode-se dizer que o ensino não formal tem como essência complementar o ensino formal ou suprir o ensino formal que os seus destinatários não tiveram. No que se refere às vertentes nas quais o ensino não formal se desenvolve, o documento supracitado nos elenca quatro eixos e passamos a citar: i) alfabetização e educação de base dos adultos; ii) ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; iii) educação dirigida para a ocupação criativa do tempo livre; e iv) educação cívica. Esta área de ensino está vinculada à Direção do Ensino Técnico-Profissional e Não Formal do Ministério

⁹ Documento jurídico-legal que, de forma organizada e estruturada, orienta a política educativa do governo.

da Educação. Para além dos eixos citados, o ensino não formal incorpora também as escolas *madrassa* (escolas corânicas ligadas ao islão).

O mesmo documento acrescenta ainda que, para a realização da educação não formal, o Estado e as instituições da sociedade civil (entidades que têm por obrigação a promoção, realização e apoio à educação não formal) podem valer das estruturas de extensão, do sistema escolar e de outros sistemas abertos, usando mecanismos como rádio, televisão e internet.

O sistema educativo formal, por seu turno, engloba, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional e superior, que serão discutidos nas subseções seguintes.

2.4.1 O ensino pré-escolar

O ensino pré-escolar é uma faceta do sistema educativo guineense que antecede o ensino escolar e funciona em complementariedade e em concomitância com a educação do meio familiar. Integrada numa rede composta por instituições estatais e por outras pessoas individuais ou coletivas e, dentro destas instituições, públicas, privadas, comunitárias e cooperativas, a educação pré-escolar é destinada, de acordo com a Guiné-Bissau (2010), a crianças dos três (3) aos seis (6) anos de idade.

A língua de instrução, aceita nas escolas no âmbito geral, é a língua portuguesa, porém, o uso do *kriol* é frequente. Há uma concentração da grande maioria dos estabelecimentos pré-escolares no meio urbano, e estes são na sua maioria de gestão privada; o Estado, por seu turno, conta com uma cobertura mínima e é dele a responsabilidade de criar e manter as instituições da educação pré-escolar e apoiar as instituições privadas, comunitárias e cooperativas do mesmo tipo. Djaló (2009, p. 86) fala da existência de uma estrutura montada ao nível do ministério que tutela o funcionamento do setor educativo, no qual está abrangida a educação pré-escolar, e é àquele órgão que incumbe a tarefa de fixar normas gerais aplicáveis à educação pré-escolar. Porém, conforme o mesmo autor, não obstante a existência dessa estrutura, o que persiste é a falta de acompanhamento, coordenação e/ou supervisão daquela rede, principalmente no que concerne aos conteúdos curriculares, às práticas pedagógicas dos educadores infantis e do próprio estabelecimento físico onde a educação pré-escolar é realizada. Djaló (2009, p. 86) sintetiza dizendo que, por essas razões, torna-se difícil o acesso às informações fidedignas que nos permitam ter uma

noção clara de funcionamento e atendimento direcionado às crianças nesta área, sobretudo quando for da parte dos jardins¹⁰ privados, sobretudo dos jardins pertencentes às confissões religiosas.

2.4.2 Ensino Básico

O Ensino Básico é universal e obrigatório. Até o 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito. Do 7º aos demais anos de escolaridade, o ensino básico tende-se a ser gratuita, contudo sua gratuidade vai depender, em grande parte, das possibilidades econômicas do Estado (GUINÉ-BISSAU, 2010). Ainda segundo o mesmo documento, o Ensino Básico tem uma duração de nove (9) anos e está organizado em três ciclos: a) o primeiro ciclo vai do 1º ao 4º ano de escolaridade, sendo ele (o primeiro ciclo) subdividido em duas fases e compreendendo a seguinte estruturação: a fase inicial abarca o 1º e o 2º ano de escolaridade; o 3º e o 4º ano de escolaridade completam a segunda fase; b) o segundo ciclo, que é a terceira fase do Ensino Básico, abrange o 5º e o 6º ano escolar; c) o terceiro ciclo, por seu turno, começa do 7º e vai até o 9º de escolaridade e compreende a quarta e última fase do Ensino Básico. A idade mínima para se ingressar no Ensino Básico é de seis (6) anos. Ou seja, são admitidas as crianças que completam 6 anos de idade até 1 de outubro (altura em que começam as aulas). Porém, as crianças que irão completar 6 anos de idade entre 2 de outubro e 31 de dezembro poderão ingressar no Ensino Básico se assim os seus pais ou encarregados de educação o requeiram.

2.4.3 O ensino secundário

O Ensino Secundário é um subsistema integrante do sistema de ensino que ocorre após o Ensino Básico. Tem como propósitos prover o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais que lhe darão base para prosseguir seus estudos ou inserir na vida ativa. O Ensino Secundário tem uma duração de três (3) anos e compreende os 10º, 11º e

¹⁰ Jardins equivalem ao Cresce aqui no Brasil: escolas de educação infantil (pré-escolas).

12° anos de escolaridade. No que diz respeito ao seu funcionamento, o Ensino Secundário desenvolve-se em dois (2) sentidos: via geral ou Ensino Geral e via Técnico-Profissional. O primeiro tem como escopo preparar o estudante para prosseguimento dos estudos; o segundo, por sua vez, enfoca sua ação em cursos preparatórios à inserção na vida ativa. Tem acesso ao Ensino Secundário quem completar o Ensino Básico ou equivalente.

2.4.4 O Ensino Técnico-profissional

O ensino Técnico-profissional oferece cursos hegemonicamente dirigidos à preparação para ingresso, do estudante, na vida ativa (para o mercado de trabalho), mas também ao prosseguimento dos estudos. A via geral é organizada em áreas e integrando cursos dirigidos maioritariamente para o prosseguimento dos estudos. Já a via técnico-profissional, organiza-se em áreas de formação geral, tecnológica e oficial. O estudante que concluir com sucesso o ensino Secundário via Técnico-profissional tem direito a diploma do Técnico-profissional que lhe dá acesso ao ensino superior em curso e áreas a definir em legislação própria.

2.4.5 O Ensino Superior

O Ensino Superior é o ensino universitário. Seu acesso se dará mediante a apresentação de documentos comprobatórios do Ensino Secundário ou equivalente e também mediante a obtenção de resultado positivo na respectiva prova de admissão. Para os maiores de 25 anos não diplomados do Ensino Secundário, que não estejam habilitados com o diploma do Ensino Secundário ou equivalente, ou que não tenham obtido um resultado plausível na respectiva prova de admissão, tem acesso ao ensino universitário quem obtiver um resultado satisfatório na prova especial de avaliação de conhecimento. O Ensino Superior é contemplado pelas universidades, escolas universitárias não integradas em universidades, institutos superiores ou técnicos.

Tendo em conta as dificuldades do país no seu todo e do sistema educativo em específico, ações voltadas à promoção da educação (no seu sentido mais amplo), com a subvenção total do Estado, são quase inexistentes. Falamos, embora não de uma forma

minuciosa, da organização e estruturação do sistema de educação na Guiné-Bissau e os parágrafos que se seguem serão reservados aos constrangimentos que afetam o sistema educativo, levando a que os objetivos preconizados pelo(s) governo(s) não sejam atingidos.

2.4.6 Constrangimentos do sistema educativo

Na Guiné-Bissau, a problemática da educação, desde os tempos que antecedem a independência até a data presente, tem sido motivo de grandes debates, não pelas boas razões, mas, sim, devido a sua debilidade e precariedade. Conforme Maria Odete da Costa Soares Semedo, ex-ministra da educação da Guiné-Bissau,

[...] falar da educação na Guiné-Bissau, para a maioria dos guineenses, é falar de problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma alta taxa de repetências, de desistência. É ainda falar de salários baixos e pagos com grandes atrasos (SEMEDO, 2005, p.1).

Portanto, estas e outras conjunturas prenunciam claramente o quanto é alarmante e preocupante a situação do ensino no país. O nível da qualidade do ensino é muito fraco, talvez seja, salvo erro, um dos piores da Costa Ocidental africana. De acordo com a Guiné-Bissau (2005, p.18), no seu Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP), na sua versão corrigida em outubro de 2005, o setor da educação é tratado como ponto crucial no tocante à problemática da pobreza da Guiné-Bissau. Ainda de acordo com o mesmo documento, este setor que, a nosso ver, constitui a base do desenvolvimento de uma sociedade, “é caracterizado por fracas performances e meios humanos, materiais e financeiros disponíveis”. No que diz respeito aos recursos direcionados à educação no Orçamento Geral do Estado, DENARP aponta para uma queda entre os anos 1987 e 1995 de 15% para 10%. Este número equivale, em termos proporcionais, a 0,9% do PIB. O documento vai ainda mais longe destacando a degradação do sistema de educação nos últimos anos. Para sustentar esta afirmação, foi buscar, novamente, nos dados orçamentários, os números que denunciam este fato: do total das despesas registradas no Orçamento Geral do Estado, 11,2% e 13,1% foram destinadas à educação em 2001 e 2004 respectivamente. Em termos percentuais do PIB, estas despesas cifram em torno de 2,2% e 2,5% em 2001 e 2004 respectivamente.

Com base nos dados acima descritos, chega-se à conclusão de que os recursos disponibilizados pelo Estado para o setor educativo revelam-se insuficientes dada a grandeza das necessidades que o setor apresenta. A taxa de analfabetismo, de acordo com os dados exibidos pela Augel (2007, p. 72), cifra em 74%. É importante destacar que o número dos analfabetos recai com maior incidência nas pessoas do sexo feminino (82%), enquanto que, para as do sexo masculino, a incidência é de 59%. No que concerne à taxa de escolaridade, a mesma autora refere que é “muito baixa” e, de acordo com as estimativas feitas, ronda em torno de 54%, com uma disparidade enorme entre os gêneros: 68% dos meninos estão matriculados na escola e as meninas contam com apenas 38%¹¹. Tudo isso se deve, provavelmente, ao fato de os homens serem mais privilegiados no seio da família em detrimento da mulher no que diz respeito à educação escolar. Há uma concepção pré-estabelecida, principalmente nas regiões não urbanas, de que o papel das meninas é ajudar nas tarefas domésticas.

Ainda sobre o débil sistema de educação, pode-se acrescentar, para “enriquecer” o leque dos constrangimentos deste setor, a não descentralização dos serviços administrativos do Estado que, excessivamente, estão centralizados em Bissau, a má gestão motivada pela formação técnica insuficiente, a escassez de recursos materiais e financeiros disponibilizados ao Ministério da Educação Nacional, poucas estruturas de formação e capacitação do corpo docente, fato esse que influi diretamente na insuficiência dos professores, em programas que não coadunam com o calendário escolar, em fragilidade econômica e financeira do governo e da população. Fatores de ordem cultural, como casamento, gravidez precoce, trabalho doméstico, práticas nefastas (Mutilação Genital Feminina, por exemplo), também têm suas implicações negativas no desenvolvimento do sistema educativo. Além disso, há ainda questões linguísticas, a falta de debates sobre a cultura da paz no sistema, o não aprofundamento nos assuntos de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (HIV/SIDA), a ausência, quase que total, da avaliação e acompanhamento do corpo docente e técnicos administrativos somam-se aos elementos que trazem dificuldades ao sistema educativo (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 9).

Ora, não obstante os indicadores menos positivos que apontam para uma situação desagradável do sistema educativo, o país conheceu, entre os anos 1997/98 e 1999/2000, importantes avanços no que diz respeito à taxa bruta de escolarização do Ensino Básico que ultrapassou os 65% em 1999/2000 quando em 1997/98 estava em torno de 57%. Já nos anos

¹¹ Não é demais vislumbrar que o acesso aos dados estatísticos é difícil e os números variam de acordo com as fontes consultadas.

seguintes (2001/2002), a taxa bruta de escolarização no mesmo nível escolar atingiu 75%. Chegou-se a estes números graças à implementação da política da gratuidade escolar, à distribuição gratuita da merenda escolar às meninas (antes não havia merenda para ambos os sexos) e à introdução das cantinas escolares (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 7). Entretanto, o Estado, para fazer funcionar a máquina educativa, conta em grande parte, para além das iniciativas do cunho privado, com o apoio dos parceiros do desenvolvimento, tais como: ONGs, Associações (nacionais e/ou internacionais), Organizações do Sistema das Nações Unidas (UNESCO, UNICEF, UNFPA, UNDP, PAM, OMS), Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Industrial, Acção para o Desenvolvimento (AD), Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento (ADDP), Brigadas de Formação (BRINFOR), o Plan Internacional.

Explana o que seria mais ou menos a situação do sistema de educação da Guiné-Bissau, que oscila entre avanços e recuos, sendo que o Estado, os parceiros do desenvolvimento, famílias (pais e encarregados de educação) constituem a sua base financeira¹², vale constatar que ainda há inúmeros desafios por enfrentar, desafios que passam necessariamente pela redução da elevada taxa de analfabetismo e da disparidade entre o número dos meninos e das meninas, e por proporcionar condições de igual acesso às escolas nas regiões, nas comunidades, assim como nos centros urbanos e rurais do país.

2.5 LÍNGUAS CRIOULAS

Antes de adentrarmos no que seriam as línguas crioulas, faz-se necessário debruçarmos um pouco sobre o termo *crioulo*. O uso do termo *crioulo* é muito remoto, teve seu primeiro registro a partir do século XVI. A respeito disso, Scantamburlo, referenciando Iona Vintila-Radulescu, escreve:

¹² O Orçamento anual do Estado é estimado em 3.035 bilhões de franco CFA (Comunidade Financeira Africana, sigla em francês), seja 15.000 CFA/aluno, cerca de duas vezes menos que os países da região africana. A percentagem das despesas de educação nas despesas do Estado foi de 11,2% em 2001 (8,8% em 1998, 11,5% em 1999); a percentagem das despesas da educação no PIB foi de 2,2% em 2001 (1,35% em 1998, 2,6% em 1999). Os salários dos professores, estimados a menos de 1\$/dia, absorvem 85% das despesas correntes. As despesas de investimento declinam. Pais e coletividades locais custeiam parte de despesas de capital (construção de escolas e cantinas) e custos de formação em estabelecimentos privados, bem como a aquisição de manuais escolares (PNA/EPT, 2003, p.7).

[...] o termo ‘Crioulo’ foi utilizado pela primeira vez em 1590, com a forma espanhola “criollo”, no livro *História natural y moral de las Indias*, escrito pelo missionário José de Acosta. [...] [A palavra crioulo] entrou no dicionário Francês de Richelet em 1680, com a forma “criole”: No que diz respeito ao significado dos termos **crioulo** em português, **criollo** em espanhol e **créole** em francês, as palavras são utilizadas seja para nomear as pessoas humanas, como as plantas e os animais: o sentido corrente é de um ser criado em casa, quer dizer nascido nas Colônias, mas não indígena (SCANTAMBURLO, 1999, p. 19; grifos do autor).

Em termos gerais, uma língua crioula pode ser definida como uma língua que surgiu do contato com outras línguas (qualquer que fosse a língua, não necessariamente a do colonizador). Geralmente surge como o resultado de uma violência linguística. Ou seja, para que surja uma língua crioula, é imperativo que haja uma ruptura no desenvolvimento e na transmissão regular de uma língua (MUYSKEN & SMITH, 1995, p. 3-6). Elas, as línguas crioulas, não são línguas simples como se tem pensado, são línguas com uma organização em termos da sua estruturação interna como qualquer língua natural. No entanto, elas podem ser vistas, erroneamente, como dialetos das línguas lexificadoras. Este fato deve-se, de acordo com os mesmos autores, às comunidades falantes, que, muitas vezes, são pequenas e, sendo assim, são frequentemente referidas como falantes de um dialeto de outra língua de maior prestígio. E, em certos casos, estas comunidades são facilmente ignoradas. Mas pelo que se sabe e que empiricamente já foi comprovado, vale salientar que as línguas crioulas não são dialetos das línguas lexificadoras.

Quanto aos *pidgins*, segundo Muysken & Smith (1995, p. 3), a principal diferença entre línguas *pidgins* e crioulas consiste no seguinte: é consenso entre os estudiosos da linguagem, principalmente os crioulistas, que os *pidgins* são línguas sem falantes nativos e que, geralmente, surgem do contato entre povos que não possuem uma língua comum. Eles, os *pidgins*, são línguas com uma estrutura simplificada, apresentam uma morfologia flexional e derivacional reduzida. Já os crioulos são línguas que possuem falantes nativos, demonstram a ordem Sujeito, Verbo e Objeto (SVO) e apresentam partículas que denotam o aspecto Tempo, Modo e Aspecto (TMA).

Tomando como base os aspectos extralinguísticos, Arends (1995, p. 15), distingue três tipos de crioulos: crioulos de plantação, crioulos de fortaleza e crioulos de quilombo. O primeiro tipo surge, como o próprio nome deixa prever, em engenhos de plantação. O segundo tipo diz respeito aos crioulos que emergiram nas fortalezas ou em locais fortificados no litoral da África, onde os europeus praticavam suas atividades comerciais. Por último, mas não menos importante, seguem-se os crioulos de quilombo que têm suas origens diretamente

ligadas à resistência dos cativos que, ao fugirem das plantações, formavam suas comunidades em uma distância relativamente considerável dos colonizadores (ARENDS, 1995, p. 16). De acordo com o mesmo autor, a sociedade de *plantation* terá sido o principal *locus* dos processos de criouliização, admitindo ainda que a situação real entre os brancos e os negros era muito complexa, fato pelo que não se pode caracterizar aquela sociedade (de *plantation*) como homogênea. Se só entre os negros escravizados não se pode falar em uma sociedade homogênea, porque foram capturados em localidades diferentes, tampouco o admitiremos quando se trata da relação entre brancos e negros. Arends (1995, p. 20) refere ter havido diferenças consideráveis de qualidade e contatos entre diferentes grupos de negros, por um lado, e brancos, por outro. Um exemplo prático disso é o nível de interação entre os negros e os brancos: um supervisor negro tinha, provavelmente, maiores contatos e interação verbal com os brancos. Assim, conforme o exposto acima, o autor supracitado concluiu que a sociedade escrava se caracterizava como uma sociedade multiestratratral, em vez de biestratral.

Não há como negar o importante papel desempenhado pela sociedade de plantação no que se refere ao processo de criouliização, porém, este processo não se restringe tão somente a este espaço. Nos fortes, onde os europeus desenvolveram a maior parte do seu comércio, os contatos se deram entre os denominados *lançados*¹³, que viviam em famílias com as mulheres africanas com as quais se comunicavam através de uma linguagem de contato. Esta linguagem, posteriormente, terá sido expandida para crioulo, mormente pelas crianças fruto daquela união (ARENDS, 1995, p. 16).

Além dos aspectos já acima referidos, surge outra característica linguística da sociedade escravagista que se pretende relevante. Trata-se da presença, entre a população negra, de dois grupos de escravos: os escravos ladinos e os boçais. Os primeiros são aqueles que nasceram na colônia (fora da África), ao passo que os segundos são os que chegam à colônia pela primeira vez provenientes da África. Arends (1995, p. 20-21) destaca a importância dos escravos ladinos na aquisição da língua crioula por parte dos boçais, destacando que os veteranos tinham como responsabilidade ensinar as técnicas do trabalho aos recém-chegados à colônia. Neste processo de ensino-aprendizagem, os escravos boçais acabavam por adquirir certos traços linguísticos, tendo em conta que a comunicação era feita em crioulo. Olhando para estes dados apontados acima, pode-se dizer que os escravos boçais acabam por aprender

¹³ São primeiros aventureiros que, conforme Couto (1994, p.17) ficavam na região e escondiam na floresta adentro e que também assimilaram certos costumes e meios de vida local, isto é, da cultura africana. O termo *lançado*, sempre de acordo com a mesma fonte, incita que os primeiros aventureiros europeus a se fixarem nas *terras dos pretos* foram lançados das embarcações a fim de explorarem o interior africano.

a língua tomando como ponto de partida uma segunda língua (falada por um determinado grupo de escravos), e não uma primeira.

No que diz respeito a teorias que buscam explicar a gênese das línguas crioulas, Muysken & Smith (1995: p. 8-13) apresentam-nos quatro grandes teorias, a saber: teoria de *input* europeu ou teoria superstratista, teoria de *input* não europeu ou teoria substratista, teoria gradualista e desenvolvimentista e teoria universalista.

A teoria de *input* europeu ou teoria superstratista abarca dentro de si a concepção monogenética da linguagem; esta teoria, na sua tentativa de explicar o surgimento das línguas crioulas, sustenta que estas terão surgido através de um *pidgin* europeu. Ou seja, esta abordagem busca explicar as características dos crioulos, suas especificidades, tomando como base a língua lexificadora, aquela que fornece a maior parte do léxico para o crioulo. Parte do pressuposto de que os escravos traficados da África para diferentes cantos do mundo terão aprendido, nos navios, nas plantações e nos fortes, um *pidgin* português. E, a partir de então, passaram a se comunicar através dessa língua simplificada. Para justificar as diferenças entre os crioulos como os conhecemos hoje e a suposta simplicidade dos mesmos, esta corrente de estudo postula o seguinte: tais diferenças devem-se ao fato de as palavras portuguesas serem substituídas por palavras de outras línguas europeias e a aparente simplicidade das línguas crioulas justifica-se pela simplicidade do jargão “língua de reconhecimento” que serviu de base para a formação das línguas crioulas.

Outra teoria que busca explicar o surgimento das línguas crioulas é a teoria de *input* não europeu ou teoria substratista. Nesta perspectiva, busca-se explicar a origem das línguas crioulas dando ênfase às línguas faladas no Atlântico e no Caribe. Falando de outro modo, esta abordagem acentua sua tese tomando como importantes línguas de substrato, isto é, línguas de grupos dominados e de menor prestígio social. No entender dos postuladores desta hipótese, os crioulos são resultado da relexificação feita pelos escravos falantes das línguas oeste africanas, sob a influência das línguas europeias. Para justificar a sua posição, a teoria apoia-se no fato de as línguas crioulas possuírem estruturas semelhantes às das línguas africanas.

Por seu turno, a teoria gradualista e desenvolvimentista assenta suas teses no desenvolvimento gradativo das línguas crioulas, isto é, assume-se, nesta abordagem, que o desenvolvimento das línguas crioulas se deu através de um processo gradual, evoluindo e mudando ao longo do tempo. Ou seja, os crioulos não são sistemas estáveis que surgiram rapidamente.

Por último, surge a abordagem universalista que tenta também explicar, à sua maneira, a origem das línguas crioulas. Nesta teoria linguística, acredita-se que o processo de aprendizagem de uma língua é feito através de transmissão linguística de geração para geração ou de falante para falante. Como sugere a teoria do Bioprograma, uma das correntes mais fortes desta abordagem, que tem como principal mentor Derek Bickerton, os crioulos seriam uma obra das crianças que, ao entrarem em contato com um *pidgin*, sendo este uma língua restrita, precisarão de uma língua que lhes ofereça todos os mecanismos e propriedades que atendam a uma comunicação plena. Estas crianças irão transformar por si mesmas, utilizando suas capacidades mentais inatas, essa língua de contato em uma língua crioula.

Até então, diversas teorias têm tentado explicar a gênese dos crioulos. No entanto, nenhuma por si só o consegue fazer de uma forma plena. Os estudos que levam em conta as condições sociolinguísticas, isto é, os cenários plurilíngues e multiculturais, ou seja, as propostas que consideram múltiplos fatores em que estas línguas se formaram, têm conquistado, nos últimos anos, mais discípulos no tocante à origem dos crioulos (FREITAS, 2016, p. 45). No caso do crioulo da Guiné-Bissau (o guineense), assunto que abordaremos com maiores detalhes nas seções seguintes, são vários os autores (NARO, 1978 citado pelo INTUMBU, 2007; ROUGÉ, 1986; COUTO, 1994, por exemplo) que já haviam elaborado teorias sobre a sua formação. Sabe-se que é uma língua que se formou através da mestiçagem e essa sua formação contou com forte presença das camadas sociais que compunham o estrato social daquela época, referimo-nos aos *lançados*, *grumetes*, *tangomãs* e ainda aos chamados *filhos da terra*. Retornaremos a este assunto e com mais detalhes. Por agora, vamo-nos ater à situação sociolinguística do país, o estatuto do guineense, do português e das línguas africanas.

2.6 FORMAÇÃO DO GUINEENSE

Aqui, nesta subseção, far-se-á uma breve reflexão sobre o processo de formação do guineense. Muito se tem discutido sobre a origem do guineense, uma língua que surgiu do contato entre a língua portuguesa e as línguas autóctones e se desenvolveu durante e pós-período colonial. Na tentativa de explicar onde terá embrionado o guineense, foram formuladas algumas teorias.

A primeira delas sugere que os diferentes crioulos de base portuguesa que emergiram na Costa Ocidental africana teriam surgido a partir de um *pidgin* português. É a hipótese defendida por Naro (1978) citado pelo Intumbu (2007). Na concepção deste autor, essa *pidginização* não se deu através do contato entre os europeus e os indígenas, e, sim, teria ocorrido na Europa e transportada ‘prontamente’ para África, onde foi usada como *linguagem de reconhecimento* (NARO, 1978, p. 341 *apud* INTUMBU, 2007, p. 7; grifo do autor). Segundo Naro, coube aos *lançados* o papel de levar a “linguagem de reconhecimento” para a Costa Ocidental africana.

A segunda teoria formulada que busca explicar a origem do guineense é a que associa a origem deste com Cabo Verde. Carreira, conforme nos conta Rougé (1986, p. 29-32), negou a hipótese de o guineense ter surgido do contato entre os europeus e povos indígenas no continente, e, sim, o crioulo da Guiné-Bissau formou-se no arquipélago (precisamente na ilha de Santiago) e depois foi levado pelos colonos à Guiné. Em outras palavras, é o crioulo caboverdiano de Sotavento, levado à Guiné-Bissau, que, durante o tempo, tendo sido influenciado pelas línguas africanas locais se estruturou e adquiriu formas próprias (LOPES SILVA, 1957, p. 31 *apud* INTUMBU, 2007, p. 6). Esta hipótese é defendida por muitos autores caboverdianos, entre os quais se destacam os nomes de António Carreira e Baltazar Lopes da Silva já citados. A tese cabo-verdiana foi contestada por muitos autores. Entre as vozes contestatórias, afigura a de Couto (1994, p. 31), que assevera que:

Mais importante para refutar a hipótese caboverdiana é a observação de que não há nenhum dado concreto que a corrobore. Em que condições o presumível crioulo caboverdiano se teria transplantado para a Guiné? Não houve nenhuma migração maciça de caboverdianos para o continente.

A história nos diz que os europeus chegaram primeiro ao atual território da Guiné-Bissau, isto em 1446, e, em 1460, em uma das suas viagens de volta à Europa, os portugueses terão descoberto o arquipélago de Cabo Verde desabitado que, a partir de então, serviu de entreposto de escravos trazidos da Costa da Guiné. E, como se sabe, antes mesmo da descoberta das ilhas de Cabo Verde, os colonizadores já haviam estabelecido contatos com os povos autóctones da Guiné-Bissau por intermédio dos *lançados*. Nesta ótica de ideia, Scantamburlo (1999, p. 31) vai ainda mais longe e cita Carreira (1982) para demonstrar que os caboverdianos teriam imigrado para o continente, neste caso a Guiné-Bissau, no período de 1850 a 1864, devido à crise que assolou o arquipélago, depois disso, já no ano 1915, para ingressarem na administração colonial e/ou nas empresas comerciais. Nesta altura, como

afirma Marques Barros, “a grande e fundamental gestação do guineense [o crioulo] estava feita” (BARROS, 1897-99 *apud* SCANTAMBURLO, 1999, p. 31).

A terceira hipótese é aquela defendida por Rougé (1986, p. 37), que não vê como importante, do ponto de vista científico, os debates acerca da origem dos crioulos falados em Cabo Verde e na Guiné-Bissau. É de suma importância destacar que Rougé em nenhum momento da sua tese se posicionou claramente sobre o local onde surgiu o guineense, mas deixou pistas e refutou a ideia de Naro, isto é, de o guineense ter nascido em Portugal. Para ele, ambos os crioulos possuem a mesma origem, o mesmo protocrioulo.

Para sustentar sua posição, afirma que é na história das populações “urbanizadas e cristianizadas” que se deve realmente buscar a origem do crioulo guineense. Bull (1989), citado por Intumbu (2007, p. 8), classifica de importante para a formação do guineense os primeiros centros administrativos: as praças de Cacheu e de Bissau, os presídios de Farim, de Zinguinchor, de Geba e de Lugar do Rio Nuno. Dentre os aspectos extralinguísticos tidos como essenciais e que exerceram funções preponderantes no processo de formação do guineense, destacam-se os *lançados* e os *grumetes*, sendo estes últimos “[...] descendentes dos primeiros africanos que trabalharam nos barcos portugueses nos Rios de África e entre o continente e Cabo Verde” (ROUGÉ, 1986, p. 35).

Outra categoria que se julga importante é a das mulheres africanas, *tangomãs*, que viviam com os portugueses auxiliando-os nas atividades comerciais, pois é da união destas duas camadas (*os lançados e as tangomãs*) que descendem os *filhos da terra*, designados também por mestiços, mulatos ou crioulos (BULL, 1989, p. 71 *apud* INTUMBU, 2007, p. 8). Sobre esta última hipótese que tenta resgatar a origem do guineense com base nos aspectos extralinguísticos, isto é, na história social do seu povo, Intumbu (2007, p. 8-9) supõe que os *lançados*, ao comunicarem seja com os *grumetes* seja com as *tangomãs*, suas esposas, teriam usado um português simplificado. Os *grumetes* e *tangomãs* reproduziram e modificaram esse português, tornando-o ainda mais simplificado. É esse português simplificado que serviu de *input* linguístico para a primeira geração dos falantes do crioulo. A partir daí, criaram-se condições necessárias para uma comunicação efetiva entre todas as camadas que compunham aquela sociedade, já que dispunham de uma língua comum, isto é, o *pidgin* português, nativizado com os *filhos da terra*.

Sendo assim e conforme Semedo (2011, p. 82), pode-se dizer que o guineense surgiu do contato entre povos de diferentes línguas, dado a necessidade de uma comunicação efetiva entre eles. Não só contribuiu para a sua formação a língua portuguesa, isto devido à presença

massiva dos léxicos dessa língua, mas também inúmeras expressões e léxicos das línguas africanas.

2.7 SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA: O ESTATUTO DO GUINEENSE, DO PORTUGUÊS E DAS LÍNGUAS AFRICANAS

Como já apontado, na Guiné-Bissau, para além do guineense (o crioulo) e do português, são faladas mais de vinte (20) línguas africanas. Entre elas, temos as línguas fula, balanta e mandinga configurando como línguas de maior expressão com exceção, é claro, do *kriol*. A preservação destas línguas deve constituir a agenda política nacional, porque, afinal, se trata de uma enorme riqueza cultural. A criouliização que outrora ressaltamos, se comparada com as línguas africanas, é recente e é resultado de muitos fatores, entre os quais, destacamos: a) a colonização europeia; e b) a necessidade de comunicação entre falantes de diferentes línguas.

Pode-se dizer que a Guiné-Bissau vive, em termos linguísticos, uma situação de diglossia¹⁴ do crioulo guineense e das línguas africanas do país, de um lado, e do português com o mesmo crioulo, de outro (INTUMBO, 2--., p.1-7). Importa mencionar que essas línguas possuem estatutos diferentes, sendo que o português é a língua de maior prestígio, o crioulo e as línguas africanas são línguas de menor prestígio.

2.7.1 O guineense

O guineense, *Kriol*, assumiu (no processo da luta pela independência) e continua assumindo um papel social de grande importância na medida em que exerce a função de elo entre diferentes grupos étnicos e é a língua de identidade e de unidade nacional. É hoje sem dúvida a língua dos guineenses, a língua de *guinendadi*¹⁵, falada por mais de 90%¹⁶ da

¹⁴ A *diglossia*, conforme argumenta Lucchesi (200-, p. 8), é uma situação de bilinguismo assimétrico, em que só uma língua é usada nas instituições públicas do estado e do saber, ficando a outra língua com um papel restrito ao espaço privado e doméstico. Este cenário é diferente daquilo que é verificado, por exemplo, no Canadá (com o francês e o inglês) e em outros países. Em Canadá, as duas línguas podem ser usadas de igual modo e em quaisquer circunstâncias. Ali no Canadá, vive-se uma situação de puro bilinguismo.

¹⁵ É um termo corrente entre os guineenses e significa *ser guineense*.

¹⁶ Com base nos dados apresentados por Augel (2007). De recordar que o último censo foi realizado em 2009.

população. O uso do guineense como língua veicular abrange todos os aspectos do quotidiano dos guineenses (no comércio, no *djumbai*, no *toca-tchur*¹⁷ e em outras cerimônias étnico-religiosas) e a isso se juntam os serviços de Estado que, mesmo empregando a modalidade escrita portuguesa, tem a comunicação oral realizada essencialmente no guineense. A propósito do uso praticamente generalizado do guineense como língua corrente na Guiné-Bissau, língua esta usada nas campanhas eleitorais, nos debates na Assembleia Nacional Popular e nos programas da rádio e da televisão, Augel (2007, p. 84) escreve que estes fatos “só fazem confirmar o óbvio dessa escolha espontânea e consagrada”. Os falantes da língua crioula crescem a cada dia e há ainda aqueles que a tem como a primeira e até mesmo como a única língua, principalmente entre os mais jovens, nas cidades. Augel (2007) se mostra conhecedora da realidade linguística guineense ao afirmar que a predominância do guineense não significa de modo algum monolinguismo e faz lembrar que enquanto o crioulo predomina nas zonas urbanas da Guiné-Bissau, do lado oposto, isto é, nas zonas rurais, a predominância tende a ser de outra língua étnica/africana.

Importa ressaltar aqui a importância do *kriol* na vida dos guineenses e destacar que não é encorajado o seu uso nas salas de aulas e até mesmo nos recintos escolares, entretanto, os professores frequentemente recorrem a ele para melhor fazer os alunos compreenderem os conteúdos. Apesar de haver propostas da normatização e da fixação da sua escrita, o guineense é uma língua essencialmente oral, sendo assim, não constitui a língua de ensino. Não obstante o exposto acima, ele é utilizado nas campanhas de prevenção às doenças, surtos (de cólera e ebola, por exemplo), nos anúncios publicitários das rádios e televisão nacional, nas propagandas comerciais das empresas de telecomunicação e em alguns blogs, no quais entre tantas publicações em português aparecem algumas linhas em guineense.¹⁸ Na opinião de Semedo (2011, p. 81), o guineense é usado para atingir a maioria da população.

Além dos veículos da difusão do guineense supracitados, há outro elemento que consideramos importante na propagação do *kriol*. Trata-se da música popular guineense. Conforme Augel (2007, p. 86; grifo da autora),

[...] a música popular muito cedo se expressou em crioulo. Era cantada inclusive em festas populares, os famosos *bailes da tina* [...]. Durante todo o período da luta armada, os compositores e intérpretes populares e iletrados,

¹⁷ *Djumbai* é um termo do guineense para descrever momentos de conversa, convívio, encontro, troca de ideias entre pessoas. *Toca tchur*, por seu turno, são cerimônias fúnebres tradicionais, inclusive festas, praticadas por alguns grupos étnicos da Guiné-Bissau, em memória de um ente falecido.

¹⁸ No blog Ditadura de Consenso de vez em quando publicam-se textos em guineense, como se pode ver nesta publicação <http://ditaduraeconsenso.blogspot.com.br/2017/10/denuncia.html> de 13 de outubro de 2017.

‘cantores do povo’, animavam os combatentes com seus cantos guerreiros, nos mais diversos idiomas desse variadíssimo mosaico lingüístico que é a Guiné-Bissau.

Cabe-nos enaltecer que, entre os músicos que deram *vida* à música popular guineense, destaca-se o nome de José Carlos Schwarz, considerado por muitos o “pai” da música moderna guineense. Hoje, a música guineense, cantada em crioulo da Guiné-Bissau, é apreciada no país todo e além-fronteiras. Possui uma originalidade, um misto de instrumentos tradicionais e modernos, como *kora*, *balafon* e *sicó* (que são instrumentos tradicionais), que a torna uma obra diferenciada e apreciada pela população guineense e não só. A chamada *música nova geração*, sobretudo o rap de intervenção, que é de cunho crítico à sociedade em geral, mas principalmente aos políticos, conta com muitos adeptos.

2.7.2 O português

Quando se refere aos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) ou mesmo aos do PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), comunidades estas de que a Guiné-Bissau faz parte, normalmente o que vem à mente das pessoas é que nestes países o português é a língua corrente, falado por todos ou pelo menos pela maioria. No caso da Guiné-Bissau, se comparado ao Brasil ou a Angola, que são contextos também com algumas especificidades entre si e que, entretanto, não nos impede de estabelecer este paralelo, nota-se uma diferença considerável. No Brasil, por exemplo, o português é a língua materna da maioria da população, não apenas a oficial. Ao passo que em Angola é a língua oficial e falada pela maioria. Na Guiné-Bissau, a língua portuguesa é falada por uma minoria insignificante, é a língua oficial do país e é a língua que se usa nas cerimônias oficiais do Estado. Ele, o português, é igualmente a língua do ensino (seu uso é obrigatório) e praticamente todos os jornais, revistas e blogs são editados nessa língua (há algumas secções dedicadas ao guineense, como, por exemplo, quando se trata da banda desenhada (histórias em quadrinhos), cantigas e poemas. Alguns *bloggers* usam-no, como mencionamos em outra oportunidade, para informar seus leitores). O português é igualmente usado, a par do guineense, nas rádios da capital e do interior do país e na televisão nacional. Nesta última, é a língua do telejornal. Ele é de certa forma associado ao prestígio social e à classe elite. Os

dados apontam para um número insignificante de menos de dez por cento (10%) dos falantes dessa língua na Guiné-Bissau (AUGEL, 2007, p.79).

Numa mesa de conferência dedicada à Guiné-Bissau¹⁹, organizada pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, o então Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Guiné-Bissau (INEP), Dr. Leopoldo Amado, em uma de suas várias intervenções, afirmou o que agora passamos a mencionar: “a língua portuguesa é uma ferramenta importante e precisamos dominá-la e ponto final”, fazendo, assim, alusão ao discurso proferido por um dos palestrantes, de nacionalidade guineense, que referia o português como um dos fatores de insucesso escolar na Guiné-Bissau. Convém lembrar, até porque não é demais, que esta concepção se insere no mesmo leque (talvez com visões diferentes) daquela que concebe o português como a “maior herança”. Não nos cabe aqui discutir sobre este assunto, porém, achamos pertinente trazê-lo para ilustrar o prestígio dessa língua.

2.7.3 Línguas africanas

Como havíamos anunciado neste mesmo capítulo, na seção 2.6, na Guiné-Bissau, exceto o *Kriol* e o português, são faladas mais de vinte (20) línguas africanas. No entanto, há uma divergência em precisar o número das línguas faladas na Guiné. Scantamburlo (2013, p. 1), por exemplo, destaca 30 grupos étnicos, com destaque para o Fula que, em conformidade com os dados do 3º Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH, 2009), é a etnia com maior número populacional (28,5%), a etnia Balanta (22,5%) e a Mandinga (14,7%) ocupam a segunda e a terceira posição, respectivamente. Os que afirmaram pertencer à etnia Pepel correspondem a 9,1%, a etnia Manjaco corresponde a 8,3%. Há etnias como Nalu, Saraculé e Sosso, que têm uma percentagem abaixo de 1%. Por último, mas não menos importante, há ainda uma pequena parcela da população (2,2%) que diz não pertencer a nenhuma etnia. Esta multiplicidade de línguas deve-se ao fato de os grupos étnicos serem muitos, possuindo assim, cada um, a sua língua. Esta é uma das características de muitos

¹⁹ O primeiro seminário sobre estudos africanos, de caráter internacional, decorreu de 02 a 04 de outubro de 2017 em Minas Gerais – BH, naquele que foi V jornada do Centro de Estudos Africanos da UFMG, sob o tema: Patrimônio, História Intelectual e Cultura na África Ocidental.

países africanos. A discussão que se pretende fazer aqui nesta seção é sobre estas línguas, com intento de trazer a situação sociolinguística dessas línguas.

A maioria das pessoas que nasceram nas zonas rurais, nas chamadas tabancas, tem como primeira língua (língua materna) uma língua africana. As línguas africanas, de modo geral, são línguas de comunicação entre pessoas pertencentes a uma mesma comunidade étnica ou uma mesma família; são usadas nas cerimônias religiosas animistas e nas festas tradicionais. As confissões religiosas, as cristãs para sermos mais específicos, utilizam as línguas africanas (étnicas) nas suas cerimônias e nos seus sermões e têm manuais produzidos em algumas dessas línguas. Para a produção desses manuais, adotaram e adaptaram a convenção ortográfica do português europeu, escrita filo-portuguesa, isto é, a mais próxima do português (FERRARO, 1991 *apud* INTUMBO, 2007, p.13).

Em termos do seu uso nos meios de comunicação social, isto é, nas rádios e na televisão nacional, as línguas africanas são pouco usadas, porém, há espaços radiofônicos concedidos para esse fim. Na Rádio Difusão Nacional (RDN), por exemplo, há espaços informativos nas línguas africanas guineenses. Os políticos usam-nas em campanhas eleitorais para tirar dividendos políticos, mostrando-se assim mais próximo à comunidade no qual ela é falada. No que concerne aos seus usos nas escolas e nas instituições estatais, é de dizer que não são bem vistas.

2.8 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, foram abordados assuntos relativamente ao contexto histórico, político, social e educacional da Guiné-Bissau com a finalidade de mostrar a situação sociolinguística do país. Inicialmente, na seção 2.1, foi feita uma breve apresentação da Guiné-Bissau, com enfoque em suas características como país. Além disso, tratou-se do processo da construção da Nação guineense que, como foi mostrado, constituiu-se a partir do reino de Kaabú, o qual tinha como capital Kansala, sob domínio do povo Mandinga que, nos séculos XIII e XIV, vindo do Mali, dominou e conquistou outros povos através das guerras e estabeleceu a Nação ou o Estado Kaabunké. Porém, vale frisar que tudo isso se deu muito antes da chegada dos portugueses (1446) ao território hoje conhecido como a Guiné-Bissau. O processo de colonização, isto é, da dominação propriamente dita, que só se efetivou nos finais do século XIX e início do século XX, foi também objeto de análise na seção acima citada, visto que a

Guiné-Bissau foi um importante fornecedor do comércio de escravos. Na seção 2.2, a vida política da sociedade guineense foi debatida. Nela, foi feita uma panorama geral do que tem sido a vida política partidária na Guiné-Bissau, da proclamação unilateral da sua independência até tempos atuais, destacando a incapacidade de nenhum governo conseguir terminar, até a data que se escreve este trabalho, seu mandato sem que fosse interrompido e/ou afastado de suas funções. Considerando as características da sociedade Bissau-guineense: uma sociedade multifacetada, com povos e gentes de etnias, línguas, religiões e costumes diferentes, a situação social dos guineenses, que acreditamos influenciar no tipo de crioulo que ali é falado, foi objeto do item 2.3.

A seção 2.5 apresentou as características das línguas crioulas em geral, distinguindo-as do *pidgin*. Mas, antes disso, e ainda na mesma seção, foi trazido o conceito do termo "crioulo". Finalmente, a mesma seção discutiu ainda as principais teorias que buscam explicar a gênese das línguas crioulas, centrando sua atenção nas quatro (4) grandes teorias: teoria de *input* europeu ou teoria superstratista, teoria de *input* não europeu ou teoria substratista, teoria gradualista e desenvolvimentista e teoria universalista. Tangente ao item 2.6, as discussões nele contidas dizem respeito à situação sociolinguística da Guiné-Bissau, onde mencionamos que além do guineense e do português, são faladas mais de vinte línguas africanas, porém, foi enfatizado o estatuto do guineense, seção 2.6.1, e do português, seção 2.6.2. Respeitante ao item 2.7, falou-se, de uma forma sucinta, sobre o processo de formação do guineense: uma língua que surgiu do contato entre a língua portuguesa e as línguas autóctones e se desenvolveu durante e pós-período colonial. Finalizando, as hipóteses que tratam da origem do guineense foram sinteticamente discutidas. No entanto, dentre todas as hipóteses (a da linguagem de reconhecimento, a continental ou guineense, a insular ou caboverdiana, e ainda a ambígua), vale deixar claro que, neste trabalho, do ponto de vista científico, não vimos como importantes os debates acerca da origem dos crioulos falados em Cabo-Verde e na Guiné-Bissau; assumimos essa postura em consonância com Rougé (1986, p.37). Portanto, não se assume aqui nenhuma posição quanto ao possível local do surgimento dessa língua. O que fizemos neste trabalho foi construir pistas e deixar com que o possível leitor construa, ele mesmo, seus ideais a partir delas.

3 TEORIA E MÉTODO

No capítulo que se segue, serão apresentados as teorias e os métodos empregados na realização deste estudo. Em vista disso, discorreremos, ao longo do texto, sobre conceitos como *política e planejamento linguístico*, as teorias que guiam esta pesquisa e o caminho que percorremos para a sua materialização. Por conseguinte, a seção 3.1 se ocupará das discussões acerca da política linguística e, sendo assim, em 3.1.1 será apresentada a noção de política linguística, enquanto isso, a subseção 3.1.2 tratará do aspecto língua enquanto instrumento de poder. A seguir, debruçaremos sobre os aspectos teóricos conceituais (3.2) que alicerçam este estudo, para isso, em 3.2.1, serão trazidas teorias que sustentam esta pesquisa. Em 3.2.2, as discussões versarão sobre algumas tentativas de implementação do ensino bilíngue na Guiné-Bissau. Dando sequência ao assunto, traremos, a título ilustrativo, as escolas bilíngues de Bubaque, com ênfase para a escola Don José Totokan (3.2.3). O aspecto metodológico será objeto do item 3.3. Com efeito, para mostrarmos os caminhos percorridos no sentido de atingirmos os objetivos preconizados para esta pesquisa, falaremos, na subseção 3.3.1, de forma pormenorizada de como se construiu o presente trabalho.

3.1 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS

Os estudos na área do saber intitulada *Política Linguística* são relativamente recentes, no entanto produtivos.

De acordo com os autores Baldauf Jr. (2014) e Ricento (2000) citados por Sousa e Soares (2014, p. 103), a “Política Linguística” como um campo acadêmico surgiu no final dos anos 60. Severo (2013, p. 453) por sua vez concebe a Política Linguística como um “campo multifacetado e polissêmico”. Corroborando o caráter polissêmico do termo, Afonso (2014) refere que há formas variadas de nomenclar a área e, dependendo do estudioso, podemos encontrar termos como Planejamento Linguístico (Language Planning), Política Linguística (Language Policy), Planejamento e Política Linguística (Language Planning and Policy) ou Gestão da língua (Management Language).

Neste estudo, assumimos, como componentes necessariamente ligados, os termos Política Linguística e Planejamento Linguístico. Este diz respeito aos processos de caráter

estatal-legislativo, atuando principalmente nos quesitos oficialização de línguas, escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo), entre outros. Enquanto que aquele tem como principal tarefa a “implementação das decisões sobre a língua através de estratégias (políticas), como as políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos” (COOPER, 1989 *apud* SEVERO, 2013, p. 451-452).

Optamos por utilizar, neste estudo, o termo Política Linguística por entendermos que ele possui um caráter abrangente e engloba todo o processo. Ou seja, consideramos o planejamento como atividade intrínseca à Política Linguística. É com base nestes pressupostos que nos propomos a discutir de uma forma breve a noção de política linguística, buscando trazer elementos que levam a sua compreensão.

As políticas públicas (incluindo políticas linguísticas) de um país repercutem de maneiras diferentes no tocante ao meio que lhes confere visibilidade. No que se refere a tipos de políticas públicas de um país/Estado, Oliveira (2011) destaca três (3) e, dentre estes três, falaremos do terceiro na hierarquização feita pelo mesmo, porque é o que nos interessa de momento. Trata-se de política linguística.

Política linguística é um tipo de política pública, mas com pouca visibilidade (OLIVEIRA, 2011). O autor constata que essa invisibilidade não advém da intenção meramente propositada do Estado ou do governo. Acrescenta ainda que dificilmente as políticas linguísticas ganham visibilidades que, por exemplo, uma política educacional, que na maioria das vezes abarca a própria política linguística, ou que uma política voltada à área da saúde ganha. Conforme a mesma fonte, isto se deve, no mínimo, a dois fatores: a naturalização das questões linguísticas, em primeiro lugar, e a anexação da política linguística dentro de outras políticas, em segundo lugar.

No primeiro caso, a naturalização da língua é tão forte que acabamos por nem sequer sentir a sua presença. Analogicamente (como fez o próprio autor), podemos estabelecer um paralelo entre a língua e o ar – a língua é como o ar que respiramos, só sentimos o ar quando ele nos falta. Já no segundo caso, as políticas linguísticas sempre aparecem anexadas dentro de políticas culturais, educacionais, de inclusão ou de exclusão, e nunca em seu estado “puro”, sendo assim, raras vezes são consideradas como “políticas”, mas sim como decisões técnicas, “científicas”.

Tomando como base a perspectiva defendida por Calvet (2007, p. 11), para conceituarmos o que seria a política linguística, a concebemos como “grandes decisões

referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, ou seja, a política linguística consiste basicamente em um conjunto de medidas que se tomam, conscientemente, quer por parte do Estado quer por parte do governo, para o direcionamento do processo linguístico de um país. Em outras palavras, são decisões políticas nas quais se estabelecem, em termos gerais, o seguinte: a) em que língua(s) o Estado irá funcionar e comunicar com os cidadãos; b) em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão ofertados e que variedade linguística será usada; e c) como as outras línguas faladas pelo povo serão tratadas: reprimidas, reconhecidas ou promovidas.

Devido à complexidade do fenômeno linguístico e à complexidade que envolve o sistema das línguas, Daoust e Maurais (2005, p. 1 *apud* AFONSO, 2014, p. 1) entendem que “cada caso de política linguística constitui quase um caso específico, dada a diversidade das situações sociolinguísticas, sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais que condicionam a elaboração das políticas linguísticas mais ou menos oficiais”. Perante este cenário, é necessário tratar cada comunidade como um caso específico, utilizando políticas linguísticas diferentes, pois, por mais que estas comunidades possam se assemelhar, haverá aspectos divergentes e que só dizem respeito a uma determinada comunidade, sendo assim as demandas deverão levar em conta as especificidades e peculiaridades daquele grupo.

O termo *política linguística* está necessariamente ligado, como destacamos nesta mesma seção, a outro termo, a noção de *planejamento linguístico*. É a este importante conceito dentro da política linguística que iremos nos ater nas linhas que se seguem, por agora. Mas antes é importante mencionar que, assim como a política linguística, o conceito de planejamento linguístico não é homogêneo, ele envolve outros níveis.

Haugen (1966 *apud* SEVERO, 2013, p. 454-455) sistematizou quatro níveis envolvidos no planejamento linguístico da língua norueguesa, a saber: seleção da norma, codificação/padronização da norma, implementação/aceitação e elaboração/modernização da língua pela disseminação de novos termos. Posteriormente estes níveis ganharam outros contornos por parte de outros autores que os nomearam das seguintes formas: práticas de **planejamento de corpus** (codificação, elaboração de alfabetos, gramatização, sistematização do léxico, manuais literários, entre outros), **planejamento do status** (designações e usos da língua pautados por leis e decretos), **planejamento das formas de aquisição** (políticas de ensino e aprendizagem das línguas), **planejamento de usos** (políticas de divulgação e uso das línguas) e **planejamento de prestígio** (avaliação dos usos linguísticos). Além destes cinco planejamentos, Severo (2013) aponta que Bianco (2004) introduz um sexto: o **planejamento**

discursivo, incumbido de tratar de questões ligadas ao trabalho ideológico das instituições, mídia, discurso da autoridade, entre outros.

Como visto acima, o planejamento linguístico, que são ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros (OLIVEIRA, 2011), constitui um instrumento primordial quando se pretende conceder a uma língua o *status* de língua oficial e conseqüentemente sua introdução nas escolas como meio de ensino. Para tal, dois processos que se julgam essenciais se fazem necessários cumprir, a saber: a normalização²⁰ e a instrumentalização. Ora, veremos o que são estes dois termos na concepção de Bartens (2005). Para esta autora, a normalização consiste em apetrechar a língua de elementos necessários para a sua ascensão social, e com isso, para desempenhar todas as funções linguísticas em que é falada. Esta tarefa cabe aos políticos, educadores e administradores cumprir. Já a instrumentalização, por seu lado, é o trabalho que há que ser feito para a standardização ou padronização de uma língua vernácula. Bartens (2005) propõe que este trabalho deve ser reservado tão somente aos linguistas, mas há casos em que a iniciativa poderá partir de pessoas que não são cientistas da linguagem. Deste modo, para que se possa oficializar uma língua, exige-se, em primeiro momento, a fixação de um alfabeto. Concluída esta etapa, segue-se para um novo processo que se configura de extrema importância quando se quer padronizar uma língua: trata-se da elaboração das gramáticas e dicionários bilíngues e monolíngues, da compilação de manuais escolares, sejam eles dos alunos assim como dos professores, e a produção de literatura padronizada, literatura esta que servirá como modelo base da escrita desta língua.

Assim sendo, vale lembrar que a fixação da escrita é a condição *sine qua non* para que todos estes passos se concretizem. Todos estes pré-requisitos elencados, sobretudo aquele que concerne à publicação das obras literárias, demandam certo investimento financeiro que, muitas vezes, se transforma em obstáculo para as comunidades crioulo-falantes. Na opinião da autora supracitada, estes obstáculos, nos dias de hoje, se tornam mais amenos devido ao impulso tecnológico e, sobretudo à chegada do computador, por isso, a autora salienta que vale mais investir seriamente nos recursos humanos.

Com isso, queremos demonstrar que não há motivo nenhum, pelo menos no nível organizacional da estrutura interna da língua (qualquer que seja a língua), que a impeça de ser língua oficial e de ensino num país. Mas também, gostaríamos de deixar claro que há todo um procedimento necessário para tal, procedimento esse que não depende somente de boas

²⁰ Em outros casos, podem-se ver usados os termos “oficialização e standardização” por serem tratados como sinônimos. Ou seja, ambos se complementam (BARTENS, 2005).

intenções. Estas ações demandam certo investimento e muito engajamento político, o que quer dizer que a noção de língua está intrinsecamente ligada ao poder e que há fatores de cunho não necessariamente linguísticos atuando sobre a língua, tais como fatores históricos, sociais, culturais, e elementos do imaginário social. Reconhecemos que elaborar uma política linguística em um país que infelizmente ainda é dominado pelo resquício do colonialismo (como é o caso da Guiné-Bissau) não é uma tarefa fácil.

3.1.1 Língua enquanto instrumento de poder

Na vida e em sociedade, tudo gira em torno da política, da ideologia, razão pela qual não se deve conceber a língua como simples veículo de informação (GNERRE, 1994). O fato de muitas línguas africanas, e do guineense em particular, não serem línguas oficiais são questões eminentemente políticas, ideológicas.

Assim sendo, somos da opinião de que o projeto levado a cabo pelos colonizadores europeus na África, na Ásia e nas Américas (CALVET, 1974 citado por COUTO, 1990) é uma questão ideológica com o intuito de europeizar o mundo todo. Ainda sobre a empreitada colonial, há que cogitar que as línguas foram utilizadas com intuito de dominação e subjugação de diferentes povos e culturas. Tal uso político e ideológico das línguas, de uma forma ou de outra, desempenhou um papel preponderante na dominação do “Novo Mundo”, tendo estado fortemente ligado às missões católicas evangelizadoras. Assim sendo, pode-se dizer que a colonização portuguesa se alicerçou na religião católica tendo como base o *padroado*, constituindo assim um meio eficaz em sua missão colonizadora ao conseguir impor “portugalização e catequização” (SEVERO e MAKONI, 2015, p. 91).

No entanto, não obstante o uso da língua portuguesa no período colonial como instrumento de dominação, segundo os autores acima citados, não houve uma convivência igualitária entre o português e as demais línguas locais nas diferentes colônias portuguesas. Na África lusófona, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, por exemplo, as línguas africanas consideradas nacionais resistiram e resistem à forte imposição da língua portuguesa, resultando na situação de multilinguismo que hoje se vive nesses territórios. Enquanto que no Brasil, vive-se um forte extermínio das línguas dos povos considerados nativos.

Uma ilustração de como o fator político influencia fortemente o fator linguístico pode ser encontrada em algumas línguas europeias cujas associações à escrita foram proporcionadas nos lugares restritos de poder, isto é, nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. Outro fator relevante, também ligado à política, que pode levar à normatização escrita de uma língua é o seu uso jurídico. Assim foi que o falar *Île-de-France* passou a ser a língua francesa, enquanto que a língua alemã proveio de uma variedade usada pela nobreza da Saxônia (GNERRE, 1985). Tudo isso veio reforçar o que para muitos linguistas é óbvio, ou seja, o fato de uma língua chegar ao *status* de língua oficial não se deve propriamente a fatores linguísticos, mas sim a fatores de cunho extralinguístico, sobretudo políticos e econômicos.

Afonso (2014) diz que “o *status* político de uma língua pode ser identificado pelo lugar que ela ocupa nas redes de convenções e relações de determinada sociedade” (p. 4082-4099). Desse modo, o passo primordial quando se pretende afirmar uma língua sobre as demais é a fixação da sua escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma língua que irá transmitir, no mínimo, os conteúdos políticos e culturais. Tais procedimentos só se conseguem com o estabelecimento de critérios normativos e formais com base em aspirações dos falantes. O *status* político é fulcral neste processo, tendo em conta que o número de falantes e o *status* social variam de acordo com o contexto sociocultural de cada país, conforme propôs Altenhofen (2013) citado por Afonso (2014).

3.2 ASPETOS TEÓRICOS CONCEITUAIS

As considerações teóricas e conceituais que podem ser feitas nesta pesquisa são aquelas que consideram o bilinguismo e o ensino bilíngue como o ideal e portadores de grandes vantagens e também aquelas que consideram que a alfabetização na língua materna é preferível por motivos pedagógicos. A UNESCO, desde 1953, reconhece a importância das línguas maternas no ensino-aprendizagem, assunto esse comprovado pelas inúmeras pesquisas que indicam “uma evidência avassaladora”, sustentando que a manutenção dos laços culturais constitui meio caminho andado em direção ao sucesso escolar dos alunos. Destarte, ensinar e aprender na língua materna têm enorme relevância social e cultural (AUGEL, 1997, p. 251-274).

Ao se discutir o bilinguismo, um tema controverso e difícil de conceituar, depara-se com o fato de que ele é estereotipadamente associado às línguas de prestígio e isto é convencionalmente denominado de bilinguismo de elite (CAVALCANTI, 1999). Nossa pesquisa não versa por esse caminho pela simples razão de pretendermos propor a educação bilíngue (outro campo de ensino e pesquisa também controvertido) em um contexto em que a língua de maior expressão é colocada num lugar subalterno por ser uma língua de tradição oral e, por esse motivo, desprestigiada ou estigmatizada.

Sem pretensão de adentrar profundamente em debates sobre tipos de bilinguismo e tampouco sobre os modelos de educação bilíngue, esta subseção tem como interesse trazer à luz as pesquisas que veem o bilinguismo e o ensino bilíngue, seja qual tipo for (de elite ou não), como relevantes.

Como se sabe, atualmente, estamos a viver uma internacionalização nunca antes vista incrementada por uma globalização em um nível muito acelerado de indústrias e comércio (por exemplo, as chamadas indústrias multinacionais, com potenciais clientes em um terceiro país), por uma nova roupagem nas comunicações eletrônicas (a internet, que possibilita a comunicação com qualquer parte do mundo de forma eficaz e dinâmica), por migrações voluntárias de pessoas de um país para outro à procura, entre outras coisas, de melhores condições de vida e, ao mesmo tempo, por uma mobilização de revitalização de línguas minoritárias (GENESSE, 2004 *apud* FLORY & SOUZA, 2009). Por outro lado, vivem-se grandes movimentos nacionalistas pelo que muitos países, principalmente os da África, estão adotando políticas da introdução das línguas nacionais no ensino.

Portanto, com base nesta perspectiva, a capacidade de comunicar em outras línguas é uma competência, sem dúvida, extremamente relevante, tendo em vista, principalmente, que o contato com outra(s) cultura(s) amplia a nossa forma de conceber o mundo.

Quando pensamos em escolas bilíngues, imediatamente o que nos vem à mente é que são escolas que ensinam seus alunos por meio de duas línguas, mas se paramos e refletimos ainda mais, poderão surgir dúvidas do tipo: como é que as duas línguas são ensinadas em uma sala de aula? Seus usos acontecem ao mesmo tempo ou em intervalos separados? Entre outras perguntas. Respostas a essas questões só poderão ser dadas dependendo da metodologia de ensino bilíngue adotada pela escola (FRIZZO, 2013). O que se pode afirmar é que a educação bilíngue não é uniforme tal e qual os seus conceitos, ela deve ser pensada tendo em vista as seguintes dimensões: étnicas, educadoras, legisladoras e, por fim, mas não menos importante, sócio-políticas (MEGALE, 2005).

De acordo com Hornberger (1991, p. 217 *apud* Mello 2010, p. 121), tecnicamente, a educação bilíngue corresponde “àquela em que duas línguas são usadas como meio de instrução”, ou ainda segundo Genesee (1987, p. 1 *apud* Mello 2010, p. 121), “educação bilíngue é quando o ato de ensinar na escola acontece em pelo menos duas línguas”. Entretanto, a autora constata que essas definições são superficiais e imprecisas, o que de fato corresponde à verdade. Em alguns casos (como o caso do programa transicional), a instrução por meio de duas línguas decorre somente na fase inicial da escolarização, estes tipos de programas, mesmo permitindo o uso de duas línguas, não visam ao bilinguismo, têm como objetivo principal promover a aprendizagem da língua de maior prestígio social e consequente “esquecimento” da língua dos grupos minorizados.

Para Bandeira (2008, p. 2) o bilinguismo está, aparentemente, carregado de “forte componente sociolinguístico” que, na concepção dela, não deveria ser desprezado, mas sim estudado junto com os estudos psicolinguísticos. A propósito, Crystal (2003 *apud* Bandeira, 2008, p. 2) acrescenta que:

A diversidade lingüística deve ser valorizada e apoiada tendo presente, principalmente, que o contato com falantes de línguas diversas é vantajoso para o reconhecimento da identidade lingüística de cada um e para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Nesta mesma linha de raciocínio, dados empíricos como os apresentados por Bandeira (2008) e Bialystock (2001), que foi citado pela autora, comprovam que as pessoas bilíngues desenvolvem processos de controle ligados à memória de trabalho mais rapidamente do que monolíngues.

Durante a discussão, percebemos que não existe um único modelo de ensino que se aplique a todas as escolas bilíngues, a nosso ver, os modelos a serem aplicados deverão levar em conta os objetivos previamente estabelecidos. Para o contexto guineense, acreditamos que o modelo adequado seria o chamado *programa de imersão*, também conhecido como modelo *de enriquecimento, de duas línguas, ou de duas-vias* (MELLO, 2010), devido ao seu caráter pluralístico, que se fundamenta no uso de duas línguas como meio de instrução ao longo de todo (ou quase todo) processo de escolarização das crianças, e também pela forma de imersão total ou parcial na segunda língua (L2) durante fase inicial, que decorre de uma forma gradativa. Nesses programas, o objetivo principal é adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório da criança.

Assim sendo, o presente trabalho não tem a intenção de propor a retirada do português do ensino porque parte do pressuposto de que o bilinguismo é uma vantagem. Além do mais, crê na viabilidade do ensino do guineense, por isso reivindica a sua introdução nas escolas. No entanto, argumentar a favor de o português ser a língua obrigatória e exclusiva de ensino, como tem sido até agora na Guiné-Bissau, constitui dois erros fundamentais: pedagógico e social (AUGEL, 1997).

Do ponto de vista pedagógico (e didático), há um claro desrespeito aos trâmites normais e fundamentais do processo de aprendizagem que se dividem em duas fases: a primeira fase é a de acesso à escola, uma fase específica, em que a criança começa a ter os primeiros contatos e a familiarizar-se com aquele meio, já a segunda fase seria a de transição da língua materna (que seria o *kriol* (guineense) ou outra língua autóctone) para o português. Numa perspectiva social, defender a instrução por meio da língua portuguesa desde os primeiros anos da escolaridade pode ser válido e tem suas vantagens, porém, somente para uma meia dúzia da população e, além disso, é uma visão extremamente excludente, que desfavorece e coloca a maior parte das crianças em desvantagem. De acordo com o mesmo autor, esta posição é defendida principalmente pelos políticos que “foram educados e influenciados pelo sistema português” e pretendem manter essa sua “identidade cultural” (AUGEL, 1997, p. 251-254).

A Guiné-Bissau, além de apresentar uma situação escolar linguisticamente complexa, padece também da falta de uma política linguística. O país necessita contornar esta situação, e para isso, terá que firmar uma política linguística sólida e propor um modelo de ensino que tenha como viés a valorização das línguas autóctones, principalmente do guineense que se configura como a única língua viável para o ensino (por ser compartilhada pelos guineenses em quase todo o país). Por razões experimentais e de pesquisas, assistimos tentativas de ensino por meio das línguas autóctones (balanta, mandinga, fula, entre outras), porém, segundo Augel (1997), a heterogeneidade linguística do país é enorme, não existem praticamente tabancas (aldeias) etnicamente homogêneas, fato esse que dificulta o ensino e faz do *kriol* (guineense) a única língua viável. Reiteramos a nossa posição em assumir que o modelo ideal para a futura política linguística do país é o da imersão porque objetiva adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório da criança.

3.2.1 Tentativas de implementação do ensino bilíngue na Guiné-Bissau: português como obstáculo à educação escolar quando usado sozinho

As abordagens teóricas no campo de ensino-aprendizagem de segunda língua conheceram grandes avanços e, nos tempos atuais, são bastante divulgadas e estão ganhando maiores contornos a nível mundial. No caso específico da Guiné-Bissau, o debate em torno do sistema educativo, sobretudo no que da língua de ensino diz respeito, deve constituir uma agenda política nacional, tendo em conta que os resultados educacionais são desastrosos. O insucesso escolar deve-se a vários fatores, dentre os quais destacamos o fraco nível de formação dos professores e a primorosa necessidade de reversão do método como a língua portuguesa é ensinada. Em outras palavras, diríamos que é necessário ou urgente, se assim pretendermos, uma preparação pedagógica dos professores para o ensino da língua portuguesa, não como língua materna (como tem sido prática na Guiné-Bissau), e sim como segunda língua porque, afinal, a concepção destas duas práticas de ensino é distinta. Observa-se que há imensas dificuldades, quer dos alunos assim como dos professores, no domínio da língua portuguesa. Porém, as dificuldades não param por aqui. Outra problemática prende-se às dificuldades na transmissão e compreensão dos conteúdos nessa língua, o que dificulta a sua aprendizagem. Língua oficial e de ensino-aprendizagem, o português está longe de ser língua corrente no seio dos cidadãos da Guiné, os dados apontam para um número de menos de dez por cento (10%) dos falantes dessa língua na Guiné-Bissau (AUGEL, 2007).

É com base nesses pressupostos que propomos trazer alguns estudos que reconhecem que o fator língua é muito importante no setor da educação.

Carolyn Benson (1994, p. 175; 178) citada por Scantamburlo (2013) fez um trabalho sobre a experiência de ensino dos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF), em que investigou, dentre outras coisas, o número de falantes da língua portuguesa, fazendo uma comparação entre os dados apresentados pelos recenseamentos dos anos de 1979 e 1991 e o nível de português dos alunos, professores e pais dos alunos destas escolas. Na época, a pesquisadora concluiu que apenas 5% e 9% (em 1979 e 1991, respectivamente) da população guineense falava o português e do total deste número apenas 1% o tinha como L1. A conclusão que se chega sobre esta pesquisa poderá ser resumida no seguinte: uma leitura mecânica baseada em repetições de palavras isoladas ou de textos em português nas escolas ou o assistir televisão, sem uma possibilidade de interação, demonstram-se insuficientes para os alunos aprenderem esta língua e, além do mais, a vida quotidiana e a cultura neste ambiente são veiculadas por meio de outras línguas e do guineense em específico.

Outro dado curioso e ao mesmo tempo instigante que para nós é uma motivação extra enquanto defensores do ensino bilíngue na Guiné-Bissau que, em nossa opinião, seria coroado

com a introdução do guineense nas escolas, diz respeito à avaliação da alfabetização de adultos feita nos anos 1976-77, em que o português foi considerado obstáculo para o aprendizado (SCANTAMBURLO, 2013). Outra experiência de alfabetização feita em 1984, levada a cabo por um grupo de jovens dinamarqueses em Tombali, falhou pelas mesmas razões, isto é, pela insistência do português como língua de ensino (ACHINGER, 1986 *apud* BARBOSA, 2015).

Por essas e outras razões, com base em Scantamburlo (2013), o Departamento pela Educação dos Adultos (DEA), departamento cuja continuidade não dispomos de maiores informações, investiu estudos, na década de oitenta, na preparação de manuais nas quatro línguas principais do país, nomeadamente: o guineense, o balanta, o fula e o mandinga. Nesta mesma senda, em 1987, foi elaborado um anteprojecto da ortografia do guineense e igualmente foram preparados manuais de alfabetização de adultos em outras três línguas (Balanta, Fula e Mandinga). E o que se sabe sobre estes instrumentos primordiais para a fixação da escrita de uma língua é que, até o momento da feitura deste trabalho, não tiveram nenhum reconhecimento por parte da Assembleia Nacional Popular (ANP), que é o órgão responsável para tal.

Em 1998, em Bubaque, reuniram-se a representante do CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral), de Lisboa, e membros da FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós), com objetivo de discutir acerca da educação e em específico sobre estas quatro temáticas principais:

- a) ligação entre a escola e a comunidade envolvente;
- b) relação entre o Crioulo Guineense e o Português;
- c) interacção entre o ensino básico e os projectos de desenvolvimento;
- d) formação dos professores (SCANTAMBURLO, 2005, p. 69 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 153).

No tocante à alínea *b*, *Relação entre o crioulo guineense e o português*, foi reforçada a necessidade de valorizar as línguas maternas e em específico o guineense para o contexto local, isto é, das ilhas Bijagós, tendo em conta que é a língua que une as diferentes camadas populacionais do arquipélago (e do país em geral), onde existem *cinco variações dialetais* da língua Bijagós.

Esta pesquisa compartilha da mesma visão que os mentores da reunião de Bubaque – isto é, defender e promover a inserção do guineense no ensino. Neste encontro, os participantes defenderam o ensino-aprendizagem das línguas maternas, por nele reconhecerem grandes vantagens porque elas: “[1] facilitam a transmissão de conhecimentos;

[2] facilitam a articulação entre a educação familiar e a educação escolar; e [3] incentivam o aluno à participação, à inovação e ao desenvolvimento da criatividade” (SCANTAMBURLO, 2005, p. 69-70 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 154).

Ainda sobre a Mesa Redonda de Bubaque, foram também debatidas algumas demandas que visam melhorar o ensino e aprendizagem do guineense, sua introdução como língua de ensino a fim de superar as dificuldades de ordem metodológica que existem na transição do ensino-aprendizagem do guineense para o ensino-aprendizagem do português. Assim sendo, foi deliberado o seguinte:

- a) criação de um documento legal que fixe a ortografia e a fonologia do guineense;
- b) adequar metodologias que permita uma melhor transição do ensino em guineense para o ensino em português;
- c) investir na formação dos professores;
- d) diferenciar o ensino do Português como língua materna do ensino de Português na Guiné-Bissau, onde tem o estatuto de língua estrangeira “privilegiada” por ser a língua oficial e por ser uma das bases do Crioulo Guineense (SCANTAMBURLO, 2005, p. 70 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 154).

Não obstante a antiguidade de alguns dos dados acima descritos, que talvez possam ser julgados como antiquados para esta pesquisa, os dados mais recentes apontam para a mesma tendência que os acima citados, como os casos dos dados apresentados por Semedo (2006), Augel (2007), Couto e Embalo (2010), Scantamburlo (2013), entre outros, que defendem a introdução do guineense nas escolas.

Semedo (2006, p. 2-3) aponta o fator língua, juntamente com o reduzido Orçamento destinado ao Ministério da Educação, como um dos problemas do sistema educativo, atribuindo-os a responsabilidade pelas “elevadas taxas de repetência e de desistência de crianças (23,5% e 18% em 1999 respetivamente)”. O próprio Ministério da Educação tem debatido acerca do insucesso escolar e, em uma dessas reuniões, chegou até a anunciar a intenção de o crioulo guineense vir a ser a língua do ensino pelo menos nos primeiros três anos escolares (MACEDO, 1978 *apud* BARBOSA, 2015). Além disso, como dito anteriormente, a própria UNESCO, em 1953, diz ser de grande importância o papel das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem e é o que várias pesquisas confirmam. Dissemos, neste mesmo capítulo, que atualmente há um “despertar” de consciência em prol do nacionalismo que fez com que alguns países, principalmente os da África, adotassem políticas com vista à introdução das línguas nacionais no ensino. Enquanto isso, na Guiné-Bissau, algumas decisões tímidas foram tomadas nesse sentido em finais da década de 1970,

princípios de 80 e meados de 90 do século XX, porém sem uma continuidade. Atualmente, o que se constata é um enorme retrocesso nesta temática (DIALLO, 2007 *apud* SCANTAMBURLO, 2013).

Em suma, foram empreendidas tentativas por parte das entidades estatais e outros afins para suprir o déficit educacional na Guiné-Bissau, deficiência essa ligada a muitos fatores, mas principalmente ao fator linguístico. Os dados que aqui foram trazidos demonstram que é difícil alfabetizar uma criança em uma língua que não seja sua língua materna ou veicular; as experiências já o demonstraram, não obstante isso é o que se tem vindo a ser praticado na Guiné-Bissau e os resultados estão à vista de todos.

3.2.2 Bubaque: um exemplo a seguir

O modelo de ensino que há anos vem sendo desenvolvido em algumas localidades do arquipélago dos Bijagós, no quadro do *Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago das Ilhas Bijagós (PAEBB)*²¹, deveria ser tomado como modelo e servir de espelho para o Ministério da Educação e as demais instituições de ensino guineense. O referido projeto tem como missão principal a implementação do ensino bilíngue guineense-português. Visa igualmente à participação da população local na construção do modelo de ensino que se almeja, considerando-a como elemento de fundamental importância. Assim sendo, seu objetivo geral consiste em subsidiar as escolas do arquipélago e, dessa maneira, proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento dessas comunidades.

As escolas do PAEBB conseguiram abrir suas portas no ano letivo de 2001/2002 graças ao apoio da União Europeia (UE), um dos colaboradores bilaterais do Estado guineense. Nessa época, o PAEBB contava com cinco (5) escolas do Ensino Básico e um universo de duzentos (200) alunos. Estes números ascenderam nos três anos que se seguiram à abertura das escolas a uma impressionante marca de 942 alunos. Atualmente o projeto conta com sete (7) escolas com suas respectivas cantinas escolares, distribuídas um pouco por todo o território do arquipélago, além de jardins (creches).

Nesta subseção, iremos tratar, mas de uma forma menos esmiuçada, de uma das sete escolas que compõem este projeto singular. Referimo-nos à escola Don José Totokan,

²¹ Mais detalhes sobre este projeto podem ser encontrados em Scantamburlo (2013).

localizada na ilha de Bubaque; é a escola com a qual tivemos contato e foi ali que uma boa parte da nossa pesquisa foi desenvolvida. Devido à falta de meios de locomoção e por limitações temporais, não nos foi possível visitar as outras escolas.

Don José Totokan é uma escola pública, mas com o regime de autogestão²². Ela funciona em dois (2) turnos diários (manhã e tarde) e contempla os alunos de 1^a a 9^a classes. A instrução nessa escola é feita desde as classes iniciais, como era de se esperar, em duas línguas, a saber: guineense e português. De acordo com o seu diretor, Sana Dahaba (2018, informação verbal)²³, o número total dos alunos matriculados na escola, no ano letivo de 2017/2018, foi de 420 alunos, sendo que, neste universo de alunos, 214 são meninas. Concernente ao número dos professores, Dahaba afirma que a escola conta com 22 professores e 3 professoras. Os professores dessa escola em particular e os do projeto na sua plenitude recebem formações de capacitação de tempo em tempo e contam também com apoios materiais que lhes auxiliam nas suas atividades docentes.

Scantamburlo (2013), mentor e coordenador do projeto, apresenta-nos “O Documento Básico”, este documento delinea os caminhos pelos quais os agentes envolvidos no projeto de ensino bilíngue devem seguir, bem como os guias da prática didática e pedagógica do professor e as regras básicas do comportamento de um profissional de educação. Igualmente, este mesmo documento apresenta também programas escolares, manuais do aluno e do professor.

Instado a comentar sobre o uso do guineense na instrução escolar, mais precisamente sobre o desempenho acadêmico dos alunos, o diretor há pouco referenciado vê como de suma relevância e ao mesmo tempo vantajoso o uso do guineense como língua de instrução nas escolas. Na opinião deste professor, os alunos que frequentam escolas bilíngues têm maior aproveitamento acadêmico, que se traduz não somente em obtenção de boas notas, mas também se insere no capítulo de domínio e de apropriação dos assuntos abordados e isto se deve primordialmente ao fator língua, que influencia direta e positivamente na transmissão e compreensão dos conteúdos. Dahaba vai ainda mais longe ao afirmar que não constitui segredo nenhum que os guineenses (na sua maioria) têm limitações em falar o português, por essa razão, é difícil trabalhar com alunos que se sentem limitados (linguisticamente falando) em expressar tudo o que querem, permanecendo menos participativos porque assim são menos propensos a cometer erros. No entanto, tem-se uma situação totalmente oposta,

²² São escolas comunitárias, apoiadas pelas ONG's, cujos custos são quase totalmente arcados pela comunidade.

²³ DAHABA, Sana. **Ensino bilíngue na Guiné-Bissau: o uso do guineense como língua de instrução**. [13/102017]. Entrevistadores: Baticã Braima Ença Mané (por sms) & Vanitá Baldé (por áudio). Bubaque, Out. 2017; Jan. 2018. (Duração 14 min e 35 segundos).

revertida, quando a instrução é por meio do *kriol* (guineense). Os alunos se sentem mais à vontade e participam ativamente nas aulas.

Os testemunhos do diretor Dahaba, além de servirem como suporte para o nosso trabalho, visto que é um depoimento proveniente da pessoa que atua diretamente com a temática, reforçam o que a UNESCO e vários estudos postularam (conforme apresentado na seção 3.3).

3.3 METODOLOGIA DO TRABALHO: PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

Toda e qualquer produção científica tem como objetivo apoderar-se da realidade social, analisá-la com vistas a criar mecanismos para sua transformação, isto é, proporcionar respostas aos problemas previamente estabelecidos. Mas, para tal, é necessário um procedimento racional e sistemático com o intuito de se chegar a tais respostas (GIL, 2008). O presente trabalho foi desenvolvido sob uma perspectiva qualitativa e quantitativa, tendo em conta que os dados que obtivemos foram expressos com predominância qualitativa, mas também em números (DALFOVO; LANA e SILVEIRA, 2008).

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Ou seja, foram realizados levantamentos bibliográficos e aplicados questionários com perguntas concernentes à política linguística. Deste modo, como o trabalho pretende ser crítico-construtivo do sistema educativo através de leituras e análises, o diálogo com autores que já haviam se debruçado sobre esta temática nos foi de suma importância para a consecução da referida pesquisa. Os referenciais teóricos selecionados atentaram para a importância do ensino bilíngue nas sociedades multiétnicas, multiculturais e, sobretudo, multilíngues (como apresentado na seção 3.3).

No tocante à aplicação de questionários, elaborados com base em Agostinho *et al* (2016) e Proença & Ié (2017), foram aplicados com uma série de perguntas para os alunos e professores de dois (2) estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau: Liceu Nacional Kwame Nkruma (Bissau, capital), que leciona de 7^a a 12^a classes²⁴ e escola Don José Totokan (Bubaque, Ilha de Bijagós), que compreende de 1^a a 9^a classes (Ensino Básico). Em Kwame Nkruma, em virtude de a escola não possuir a 3^a e a 4^a classe, responderam ao questionário os

²⁴ Corresponde ao terceiro ciclo do ensino básico (7^a a 9^a classe) e o ensino secundário. De referir que estes níveis equivalem, respectivamente, ao ensino fundamental e ao médio aqui no Brasil (FANDA, 2013).

alunos da 8ª e 9ª classes e em Don José Totokan os de 3ª, 4ª, 8ª e 9ª classes. No que diz respeito ao número de inquiridos, vinte e um (21) estudantes e catorze (14) professores responderam ao questionário de forma separada. A faixa etária dos alunos era de 10 a 24 anos e dos professores de 28 a 64 anos.

Inicialmente tínhamos pensado em aplicar o questionário para uma quantidade maior de informantes, mas por motivos alheios a nossa vontade não o conseguimos fazer. Ainda assim, isso não inviabilizou em nada a nossa pesquisa, tendo em vista que o que mais importava são as informações, e isso foi nos suficiente.

É importante frisar que a língua portuguesa, conforme apontado mais de uma vez, que nos serviu de veículo na aplicação dos questionários, não é a língua corrente na Guiné-Bissau. Seu uso, mesmo que precário, restringe-se tão somente a questões burocráticas do Estado e às escolas, sendo assim os questionários são passíveis de limitações por parte dos alunos, no tocante à leitura e compreensão, sobretudo nos níveis mais baixos de escolaridade. A opção pela língua portuguesa tem sua razão de ser devido à falta de uma grafia única e oficial do guineense, o que poderia dificultar, também, na compreensão dos questionários. O baixo nível de ensino, as constantes paralisações no setor educativo e a falta de cursos de capacitação do corpo docente têm contribuído, de maneira significativa, para o insucesso escolar. Cientes das dificuldades acima descritas, mas também por limitações temporais, produzimos questionários com perguntas objetivas diretas e optamos por escolher os alunos da 3ª, 4ª, 8ª e 9ª classe por entendermos que as turmas da 3ª e 4ª classes, em termos de leitura e compreensão da língua portuguesa, esses alunos estariam melhores preparados isto se comparados com os da 1ª e 2ª classes. Já a 8ª e 9ª classes além dos mesmos motivos, suas escolhas justificam-se por serem duas últimas classes do quarto ciclo do Ensino Básico (conforme explicado no capítulo 2, item 2.4.2).

Para delimitação do nosso campo de ação, como acima dissemos, trabalhamos com dois estabelecimentos de ensino. A escolha parte da proposta que se pretende com este trabalho, isto é, servir-se dos dados a serem coletados nas duas escolas e através deles discutir a viabilidade do crioulo guineense nas escolas. A opção pelo Liceu Nacional Kwamé Nkruma justifica-se por ser o primeiro (fundado em 1957) e um dos maiores (se não o maior) estabelecimento de ensino do país. Para a escola Don José Totokan, por sua vez, pesou mais em sua escolha o fato de sua proposta ir ao encontro daquilo que está na base deste trabalho, ou seja, a introdução do guineense no ensino. Nesta escola, as aulas são ministradas em duas línguas, o guineense e o português.

Concernente à aplicação dos questionários, no terreno, contamos com quatro (4) colaboradores previamente instruídos (três (3) professores e um (1) estudante) que ajudaram nessa tarefa. Os participantes inquiridos, por seu turno, de antemão, tomaram ciência do propósito da pesquisa, ou seja, souberam que as respostas por eles fornecidas seriam utilizadas para fins acadêmicos e que estariam participando, ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e esclarecido, por livre e espontânea vontade. As perguntas dos questionários são instigantes e dão ao informante, para além das opções “sim/não”, a possibilidade de justificar sua(s) escolha(s). Ou seja, na maioria dos casos, depois das opções “sim/não”, vem um “por quê?”. Os dados foram coletados em momentos diferentes: o primeiro momento foi entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2017, já o segundo momento da coleta decorreu nos meses de abril e maio de 2018.

3.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

O presente capítulo se reservou a expor teorias e métodos deste estudo. Inicialmente, em 3.1, buscamos trazer ao debate a concepção de política linguística. Para isso, discutimos, em 3.1.1, a própria noção de política linguística que, de acordo com a perspectiva defendida neste trabalho, abarca outro conceito, o de planejamento linguístico. Na sequência, em 3.1.2, foi realçado o papel que a língua exerce nas nossas sociedades, procurando concebê-la não como simples ferramenta de comunicação, mas sim enquanto um instrumento de poder. Em 3.2, foram exibidos os fundamentos teóricos em que se apoiou esta obra, tendo, para isso, apresentado de uma forma não muito exaustiva, em 3.2.1, o que vem a ser o bilinguismo e o ensino bilíngue e, ao mesmo tempo, foram apresentados os modelos de ensino bilíngue. A subseção 3.2.2, por seu turno, ocupou-se da discussão de algumas tentativas da introdução do *kriol* nas escolas e do ensino do português na Guiné-Bissau. Nela, destacamos como a língua portuguesa vem sendo ensinada nas escolas do país, uma língua que é falada por uma minoria de pessoas, mas que vem sendo ensinada como se da primeira língua se tratasse, fato esse que a leva a configurar-se, assim, como um dos principais obstáculos ao ensino. A seção 3.3, por seu turno, incumbiu-se de tratar sobre os procedimentos metodológicos que guiaram a presente monografia. Em consequência disso, a subseção 3.3.1 procurou trazer mais informações relativamente aos caminhos andados em busca dos resultados pleiteados. Com efeito, destacamos que o presente trabalho foi constituído com base em perspectiva qualitativa

e quantitativa, em que, para além da aplicação de questionários, o diálogo com outros autores foi de substancial importância.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA FEITA COM ALUNOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS KWAMÉ NKRUMA E DON JOSÉ TOTOKAN

É sabido por muitos que, na Guiné-Bissau, o cenário que se verifica é de um multilinguismo complexo e rico ao mesmo tempo, como já havíamos anunciado no capítulo 2. Além das línguas dos grupos sociais, a criança aprende o guineense, porém, ao chegar à escola, é obrigada a aprender em português, sendo que o uso das outras línguas (incluindo o guineense) é expressamente proibido nesse ambiente. Esse cenário, além de traumático, inviabiliza a aprendizagem e faz ao mesmo tempo a hierarquização social das línguas, colocando as outras línguas autóctones e o próprio guineense em situação de desvantagem.

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos, a partir das respostas dos questionários, os dados mais relevantes para os objetivos deste estudo. É importante frisar que a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas guineense (*vide* cap.3), envolvendo 10 estudantes em Bissau e 11 em Bubaque e 14 professores, sendo que 5 pertencem à escola Kwme Nkrumá em Bissau e 9, à escola Don José Totokan, de Bubaque. A faixa etária dos alunos é de 10 a 24 anos e a dos professores de 28 a 64 anos. Com efeito, o capítulo se estruturará da seguinte forma: num primeiro momento (itens 4.1; 4.1.1 e 4.1.2), serão apresentados os resultados da pesquisa com os alunos. Já a segunda parte será reservada à discussão dos resultados da pesquisa com os professores (item 4.2); e, na sequência, apresentaremos sucintamente, o que foi tratado neste capítulo (seção 4.3).

4.1 ALUNOS

No questionário dos alunos, a primeira série de perguntas está relacionada com o aprendizado e o uso das línguas. Nessas perguntas, não havia espaço para uma resposta dissertativa e os alunos tinham como alternativa marcar diferentes opções. Já a segunda parte, que problematiza o estatuto das línguas, contempla, além das opções “sim” ou “não”, a possibilidade de os inquiridos justificarem suas escolhas.

4.1.1 Primeira parte do questionário

Nesta subsecção, traremos as respostas dos pesquisados concernentes à questão do aprendizado e uso das línguas.

A tabela 1 apresenta as respostas concernentes à pergunta: *quanto à língua materna, você aprendeu: () guineense; () língua étnica/autóctone; () português.*

Tabela 4.1 – Língua materna aprendida por alunos

Língua materna	Falantes		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Autóctone/local	5	0	50%	0,0%
Guineense	5	10	50%	90,9%
Português	0	0	0,0%	0,0%
Guineense e português	0	0	0,0%	0,0%
Guineense e autóctone	0	0	0,0%	0,0%
Autóctone e português	0	0	0,0%	0,0%
Guineense, português e autóctone	0	0	0,0%	0,0%
Não souberam responder	0	1	0,0%	9,1%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

50% dos alunos pesquisados em Bissau afirma ter uma língua étnica como língua materna; enquanto que em Bubaque ninguém alega ter como primeira língua uma língua étnica, um fato muito curioso e que talvez se justifique pelo fato de muitos não gostarem de se identificar ou serem identificados como membros pertencentes a determinado grupo social. Relativamente ao guineense/*kriol*, 50% dos inquiridos em Bissau dizem tê-lo como língua materna e 90,9% em Bubaque. Este dado não deixa de ser curioso pelo simples fato de que se esperava que houvesse mais falantes do guineense como língua materna em Bissau.

Como se pode constatar, nenhum dos inquiridos, tanto em Bissau assim como em Bubaque, aponta ter o português como primeira língua e, além disso, não se verificou nenhum caso em que o português foi aprendido em simultâneo com uma língua étnica ou com o *kriol*

ou ainda os três juntos. Um dado que *a priori* se configura como surpreendente nas duas comunidades pesquisadas, mas principalmente em Bubaque²⁵, foi a não afirmação de nenhum dos pesquisados sobre ter aprendido o crioulo e uma língua étnica simultaneamente.

A partir disso, conclui-se que todos os alunos que responderam ao questionário não aprendem o português como língua materna, o que era de se esperar.

A pesquisa procurou ainda saber se os alunos falam ou não uma língua autóctone, dos alunos que responderam ao questionário, 100% em Bissau afirmaram que são falantes de pelo menos uma língua étnica; já em Bubaque, 45,5% não falam nenhuma língua étnica; 36,4% dizem que sim e os restantes 18,1% não souberam responder. Ora, considerando que geralmente no interior se aprende primeiro a língua étnica para depois aprender o guineense, é possível que os estudantes tenham ocultado seu conhecimento das línguas étnicas, tendo em vista o prestígio do *kriol* em relação às línguas autóctones e a inserção social.

A pesquisa procurou ainda saber o local (ambiente) em que o português foi aprendido. A tabela 2 traz maiores detalhes, com respostas à pergunta: *onde você aprendeu o português?*

Tabela 4.2 - Local (ambiente) em que o português foi aprendido

Local onde aprendeu	Informantes		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Na escola	10	11	100%	100%
Em outros ambientes	0	0	0%	0%
Em casa e escola	0	0	0%	0%
Em casa	0	0	0%	0%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar que todos aprenderam o português na escola. Ou seja, o contato com o português acontece só na escola para 100% dos pesquisados, isso é preocupante num país que tem o português como língua oficial e todo o conteúdo escolar é ministrado nessa língua. A pesquisa não procurou saber a forma como acontece esse contato (o que seria muito interessante para o enriquecimento desse estudo), mas, pelo que se sabe, normalmente esse contato com o português acontece de forma violenta, com proibição de os alunos falarem, nas

²⁵ Fora da capital, nas zonas suburbanas e rurais, o normal é um indivíduo aprender, ou em simultâneo ou em tempos separados, o *kriol* e uma língua étnica (de preferência a língua do seu grupo social).

dependências escolares, as línguas do grupo social e o guineense, sob pena de serem sancionados e/ou multados²⁶.

A modalidade de português mais usada também foi preocupação desse estudo, assim sendo, fomos buscar respostas nos próprios usuários. Na tabela 3, as respostas dizem respeito à pergunta: *que modalidade de português você usa mais?*

Tabela 4.3 - Modalidade do português mais usada

Modalidade do português	Falantes		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Escrita	7	10	70%	90,9%
Falada	3	1	30%	9,1%
Escrita e falada	0	0	0%	0%
Nenhum	0	0	0%	0%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Nenhum dos que responderam ao questionário alega não usar o português, isso era esperado se considerarmos que são estudantes; no entanto, a maioria esmagadora, 70% e 90,9% em Bissau e Bubaque respectivamente, usa o português escrito, precisamente porque são estudantes; somente 30% em Bissau e 9,1% em Bubaque afirmam usar com frequência a modalidade falada; isso pode revelar que nas situações informais o português não é usado pela maioria dos guineenses.

A tabela que se segue tem a ver com a dificuldade no uso do português. As respostas são referentes à questão: *que dificuldade você apresenta no uso do português?*

Tabela 4.4 - Dificuldades no uso do português

Dificuldades	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Falar	7	3	70%	27,3%
Escrever	1	5	10%	45,4%
Ler	0	3	0%	27,3%

²⁶ Entre os próprios alunos há certo "policimento" no que se refere ao uso do guineense na sala de aula e no recinto escolar, e quem for pega a falar o *kriol* é "obrigado" uma quantia monetária. É preciso salientar que esta medida não é tão rígida e às vezes não é respeitada. Porém, até certo ponto, é uma forma de opressão.

Falar e escrever	1	0	10%	0%
Nenhum	1	0	10%	0%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Estas informações são importantes para qualquer discussão que tange ao processo de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau, mais precisamente quando referimos ao quesito língua de ensino. A maioria em Bissau, 70%, apresenta dificuldades para falar o português, enquanto 10% têm dificuldades para escrever; ninguém invoca ter dificuldade para ler e 10% relatam ter dificuldades em falar e escrever. Isso deixa claro o papel da escola, que se preocupa mais em ensinar o alfabeto; por outro lado, o fato de 70% terem dificuldades para falar não advém somente da escola, isso se deve em grande parte ao fato de o português não ser uma língua corrente entre os guineenses. Os 10% que dizem não apresentar nenhuma dificuldade para falar, escrever ou ler configuram um caso raro e ao mesmo tempo excepcional, porque ninguém afirma ter o português como língua materna (conforme indica a tabela 1) e o contato com o português se dá somente na escola (de acordo com a tabela 2). Logo, pode-se cogitar que o fato de o domínio do português na Guiné-Bissau constituir prestígio levou com que esses 10% tenham tentado ocultar uma possível dificuldade.

Enquanto isso, em Bubaque, 27,3% dos inquiridos admitem ter dificuldade para falar; 45,4% dizem ter dificuldades para escrever, ao passo que 27,3% para ler. Na verdade, esperava-se um número maior dos que alegam ter dificuldades para falar, isto se comparado com o que se verificou em Bissau (70%), considerando que o uso da modalidade falada do português nas cidades interioranas é ainda mais reduzido. O fato de 45,45% terem dificuldades para escrever se deduz, em partes, da escola, e, talvez em maior parte, do nível escolar desses alunos, pois são alunos das 3^a, 4^a, 8^a e 9^a classes, que constituem parte do Ensino Básico (discutido no capítulo 2).

A partir dos dados acima discutidos, presume-se que os que apresentam dificuldades para falar dificilmente conseguirão ter acesso a lugares de prestígio e, além disso, esse fato deixa evidente o fracasso escolar. Aliás, a escola tem estado a tomar outros contornos, ela mais exclui do que integra, quando na verdade, o papel dela deveria ser o de proporcionar aos alunos condições necessárias para inserção em todas as vertentes da sociedade.

Com relação ao ambiente em que se usa a língua portuguesa, estas são as respostas:

Tabela 4.5 - Ambiente em que se usa o português

Circunstâncias de uso	Usuários		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Escola	9	10	90%	90,9%
Escola e internet	1	0	10%	0%
Escola, internet e casa	0	0	0%	0%
Casa	0	1	0%	9,1%
No trabalho/ burocracia do governo	0	0	0%	0%
Internet	0	0	0%	0%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Era de se esperar que a escola fosse o ambiente dominante e isso se confirmou; com 90% e 90,9% em Bissau e Bubaque, respetivamente, ocupa a primeira posição. Em sequência, em Bissau, aparece a internet, junto com a escola, com 10% das respostas somadas; 9,1% dos alunos de Bubaque, correspondendo a um aluno, afirmam usar o português em casa (dado significativo)²⁷, enquanto que, nos dois lugares, os demais ambientes, trabalho, burocracia do governo, por exemplo, surgem na cauda da tabela com percentual nulo, o que possivelmente indica, entre outras coisas, a exclusão social ou não uso do português nesses ambientes em detrimento do guineense.

Os ambientes em que se usam as línguas étnicas são estes:

Tabela 4.6 - Ambiente em que se usa a língua do grupo social/autóctone

Circunstâncias de uso	Usuários		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Escola	0	0	0%	0%
Escola e internet	0	0	0%	0%
Escola, internet e casa	0	0	0%	0%
Casa	9	6	90%	54,5%
No trabalho/burocracia do governo	0	0	0%	0%
Internet	0	0	0%	0%

²⁷ De fato é difícil encontrar cenários do uso do português em casa e ainda mais nas cidades do interior do país. Desse modo, seria interessante analisar o contexto desse aluno (língua falada pelos pais, por exemplo), só assim estaremos em condições de indicar se esse fato realmente acontece.

Não uso, não preciso	1	3	10%	27,3%
Não souberam responder	0	2	0%	18,2%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

É significativo que aproximadamente 40% dos estudantes nos dois lugares optaram por *não uso, não preciso* quando questionados sobre as *circunstâncias em que se usa a língua étnica*, um percentual muitíssimo elevado que talvez possa ser motivado pelo estigma dessas línguas; os 18,2% que não souberam responder se deduzem pela mesma razão; logo, aqui, a questão de *status* social da língua não deve ser menosprezada. Enquanto isso, os dados remetem o uso das línguas étnicas ao ambiente familiar, com 90% e 54,5% em Bissau e Bubaque, na devida ordem, confirmando assim a situação de diglossia ou triglossia²⁸.

O ambiente em que se usa o crioulo guineense é a razão da tabela 7.

Tabela 4.7 – Ambiente em que se usa o guineense

Circunstâncias de uso	Usuários		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Escola	0	0	0%	0%
Escola e casa	1	1	10%	9,1%
Escola, internet e casa	0	0	0%	0%
Casa	8	9	80%	81,8%
No trabalho/ em casa	1	1	10%	9,1%
Não uso, não preciso	0	0	0%	0%
Não souberam responder	0	0	0%	0%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez o ambiente *casa* mostrou-se hegemônico, com 80% em Bissau e 81,8% em Bubaque, seguido, ainda que de longe, pelas opções *escola e casa* (Bissau 10% e 9,1% em Bubaque) e *no trabalho/em casa*, com 10% em Bissau e 9,1% em Bubaque. Ninguém apontou que não usa ou não precisa do guineense, o que demonstra o uso expressivo dessa língua.

²⁸ De acordo com Intumbo (20--, p.1-7), do ponto de vista linguístico, a situação que prevalece na Guiné-Bissau é de triglossia ou de diglossias sobrepostas. Essa situação é composta por secções interligadas de diglossia do guineense com as outras línguas africanas e do português com o próprio guineense.

Além disso, o fato de alguém apontar que o usa na escola mostra que a sua proibição às vezes pode ser burlada.

4.1.2 Segunda parte do questionário

A segunda parte do questionário buscou problematizar o estatuto das línguas envolvidas na pesquisa.

A tabela 8 traz-nos respostas à questão: *Você acha que o guineense deveria ser ensinado nas escolas? ()Sim; ()Não; Por quê?*

Tabela 8 - O guineense deveria ser ensinado nas escolas

Respostas	Número		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	7	8	70%	72,7%
Não	3	3	30%	27,3%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

70% em Bissau e 72,7% em Bubaque aprovam o ensino do guineense nas escolas da Guiné-Bissau; 30% e 27,3% em Bissau e Bubaque, respetivamente, dizem que não. É importante destacar que alguns alunos de Bubaque optaram por responder o questionário em guineense, como se pode ver abaixo²⁹.

Eis alguns dos motivos para os que disseram sim:

- a) Sim, porque é uma língua corrente e falada por todos, ou seja, pela maioria. Irá contribuir muito na percepção dos conteúdos;
- b) Porque é muito bom aprendermos a sua forma escrita que é bem diferente da modalidade falada; por outro lado, vejo-o como outras línguas e sua introdução nas escolas será bem-vinda;
- c) **Pabia nô ta aprendi bem ku el** [porque aprendemos bem com ele];

²⁹ É preciso deixar claro que as justificativas dos pesquisados não foram transcritas literalmente, porém, seguimos fielmente as informações passadas por eles.

- d) Porque é a língua nacional e é utilizado em todas as zonas do país;
- e) Porque ajuda na percepção da língua portuguesa.

Por outro lado, os que opuseram invocaram as seguintes razões:

- a) Sua introdução poderá trazer consequências negativas para o sistema educativo;
- b) Porque o português é mais interessante;
- c) Porque [o guineense] só é falado em casa com os pais e com os amigos.

Como visto acima, as opiniões divergem quanto ao ensino do guineense nas escolas, ainda assim, cabe-nos enaltecer que ensiná-lo não acarretaria prejuízos ao aprendizado, pelo contrário, traria benefícios para o ensino e não dificultaria o aprendizado do português ou o sistema educativo como um todo (conforme discutido no capítulo 3).

Perguntamos também se o português deveria ser retirado das escolas para ensinar somente o guineense; 100% em Bissau e 90,9% em Bubaque responderam não.

Tabela 4.9 – Português deveria ser retirado das escolas para ensinar somente o guineense

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	0	1	0%	9,1%
Não	10	10	100%	90,9%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A resposta dada pelos alunos sinaliza o que se supunha: os guineenses têm noção da necessidade da valorização e conseqüente introdução de sua língua veicular no ensino, mas não descartando o português (que é também a preocupação deste estudo), principalmente por razões do contato com o mundo lusófono.

O único aluno que respondeu *sim* alega os seguintes motivos:

- a) Porque é mais fácil aprender, não tem dificuldades [fazendo alusão ao guineense/*kriol*].

Algumas das razões das respostas para os que disseram *não* foram:

- a) Devemos aprender o português e não o crioulo porque português é a língua do nosso colonizador;
- b) É através dele [português] que podemos comunicar com outros povos;
- c) Ajuda as pessoas na escola e em qualquer sociedade;
- d) **Pabia nó misti aprendi purtuguis** [porque queremos aprender o português];
- e) **Pabia i nó língua de tarbadju** [porque é a nossa língua de trabalho];
- f) Porque é uma língua internacional e nós devemos aprendê-la;
- g) Não [deve sair da escola] porque é a nossa língua oficial e nos documentos não se usa o *kriol*.

Como se pode ver, com as mais variadas justificativas, para os sujeitos pesquisados, o português é também uma língua importante não só no contexto nacional, mas, sobretudo pelo seu caráter internacional, o que lhe confere certo privilégio, pois permite a interação com outros países que o têm como língua de comunicação e interação.

Nas duas tabelas que se seguem, as respostas dizem respeito às questões: *Você acha que o guineense deveria ser disciplina obrigatória?* ()*Sim*; ()*Não*; *Por quê?* e *Você acha importante aprender guineense?* ()*Sim*; ()*Não*; *Por quê?* Dos alunos que responderam ao questionário, 40% em Bissau e 63,6% em Bubaque acham que o guineense deveria ser disciplina obrigatória, e 90% e 81,8% em Bissau e Bubaque, respetivamente, acham que é importante aprendê-lo.

Tabela 4.10 – O guineense deveria ser disciplina obrigatória

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	4	7	40%	63,6%
Não	6	4	60%	36,4%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4.11 – Você acha importante aprender o guineense

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	9	9	90%	81,8%

Não	1	2	10%	18,2%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

As razões que os alunos invocaram para que a disciplina não entrasse como obrigatória não devem ser associadas à falta de interesse ou importância, tendo em conta que a maioria diz que aprendê-lo é importante, entretanto, alguns acham que não é uma língua com potencial internacional, não tem gramática normativa e, desse modo, deveria ser optativa. Há ainda outros que alegam o fato de já terem o português como disciplina obrigatória; em relação ao português, um aluno escreve “[...] que já temos português e o crioulo fica para facilitar na compreensão do português”. Este trecho mostra a posição de “inferioridade” em que o guineense é colocado e o *status* social que o português tem. Além disso, contempla a fala de muitos guineenses, que veem o *kriol* como uma ponte para se chegar ao português, o que não se pode negar, mas a língua também não se resume somente a isso. A nosso ver, o *kriol* deveria ser encarrado como qualquer língua e se pensar que através dele é possível sim fazer ciência. É importante lembrar que essas informações são percepções subjetivas dos nossos sujeitos informantes.

Partindo ainda dessa mesma linha de raciocínio, chegamos a outro ponto importante que diz respeito à elevação do guineense ao *status* de língua oficial e, ainda mais longe, como única língua oficial. Não obstante a maioria ter afirmado que o *kriol* deveria ser ensinado nas escolas (conforme tabela 8), 70% em Bissau e 72,7% em Bubaque rejeitam sua oficialização; ainda em Bubaque, os mesmos números se repetiram quando questionados se o guineense deveria ser única língua oficial, ao passo que em Bissau, 100% disseram que não.

Tabela 4.12 – O guineense deveria ser língua oficial

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	3	3	30%	27,3%
Não	7	8	70%	72,7%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4.13 – O guineense deveria ser única língua oficial

Respostas	Números		Português	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	0	3	0%	27,3%
Não	10	8	100%	72,7%
Total	10	11	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Eis a justificativa para os que disseram *sim*:

- a) **Pabia i bom** [porque é bom];
- b) Sim. Já que falamos o *kriol* e também é a nossa língua materna, podemos oficializá-lo;
- c) Para que ele [o guineense] possa expandir como as outras línguas;
- d) Sim, porque podemos ter duas línguas oficiais.

Os que responderam *não* alegam as seguintes razões:

- a) Porque não é falado em outros países e quando o presidente vai a Portugal, não vai usar o *kriol*;
- b) Porque fomos colonizados pelos portugueses, o *kriol* é proibido nas escolas;
- c) Temos várias línguas como o balanta, mandinga, fula, mmanjaco, bijagó... mas na minha opinião é o *kriol* que deveria ser, estou em dúvida, português também deve ser;
- d) Não porque a nossa língua oficial é português, mas é o governo quem decide.

Observa-se que a maioria dos alunos que respondeu ao questionário não tem consciência da possibilidade da elevação do *kriol* ao *status* de língua oficial no país. Esse debate, que, provavelmente, para muitos guineenses é pouco relevante, precisa ainda ser fortalecido, tomando ciência dos pontos positivos e negativos e, além disso, considerar os aspetos que possam dificultar a sua oficialização e conseqüente introdução nas escolas. A respeito disso, quando questionados sobre o que dificultaria adotar o *kriol* como língua oficial e de ensino, alguns alunos escreveram que “é falado somente aqui na nossa terra; o nosso ensino é fraco e também ambicionamos estudar em outros países”, além disso, “falta de materiais didáticos; falta de professores capacitados para tal; falta de dicionário”. Essas

justificativas, além de esperáveis, confirmam o que dissemos quando, no terceiro capítulo, afirmamos que a Guiné-Bissau necessita praticar uma política linguística que culminará com o planejamento do *kriol* e, desse modo, propiciará sua oficialização.

4.2 PROFESSORES

Catorze professores, cinco do Liceu Nacional Kwamé Nkruma e nove da escola Don José Totokan, responderam aos questionários de modo separado. Como era de se esperar, em Bubaque, a maioria dos professores inquiridos, além de aprovar o ensino do guineense nas escolas (77,8%), também concorda que este seja disciplina obrigatória (66,7%). Enquanto isso, em Bissau, 60% dos professores investigados reprovaram o ensino do *kriol* nas escolas, o mesmo número se repetiu quando questionados se este deveria ser disciplina obrigatória (tabelas 14 e 15).

Tabela 4.14 – Você acha que o crioulo guineense deveria ser ensinado nas escolas

Resposta	Numero		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	2	7	40%	77,8%
Não	3	2	60%	22,2%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4.15 – Você acha que o guineense deveria ser disciplina obrigatória

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	2	6	40%	66,7%
Não	3	3	60%	33,3%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os números que acabamos de ver não são nada surpreendentes se considerarmos que em Bubaque o ensino do guineense já é uma realidade, enquanto que em Bissau não o é. A

maioria dos professores, principalmente os de Bissau, afirma que ensinar o guineense “fará desaparecer a língua portuguesa” e que é “importante continuar a exigir dos alunos o uso do português”. Argumentos como estes não são necessariamente verdadeiros a ponto de constituírem preceitos à não introdução do guineense no ensino, pelo contrário, o guineense poderá ser aproveitado como ponte para se chegar à língua portuguesa. Além disso, não se pode falar em “desaparecer” daquilo que na realidade não se verifica, essa expressão tenta fazer passar a ideia de que se alguém chegar a Bissau, capital, por exemplo, encontrará pessoas nos bares e nas tabernas a conversarem em português, o que de fato não acontece. Por outro lado, é antipedagógico e grave exigir do aluno o uso de uma língua que se distancia da sua realidade, atitudes como essas põem em causa o aprendizado.

Os resultados apresentados na tabela que se segue dizem respeito à pergunta: *você acha que a língua portuguesa deveria sair das escolas para ensinar somente o guineense? sim (); não (); por quê?*

Tabela 4.16 – O português deveria sair das escolas para ensinar somente o guineense

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	0	0	0%	0%
Não	5	9	100%	100%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Estes dados são importantes para a nossa discussão tendo presente o propósito deste estudo: introdução do guineense no ensino ao lado do português. Como visto na tabela acima, todos os professores responderam *não* quando questionados sobre a retirada do português nas escolas para ensinar somente o *kriol*. Entretanto, um professor escreve que é fundamental uma rutura com o sistema tradicional do ensino da língua portuguesa, que é pautado nos métodos de ensino da língua materna; acrescenta ainda que é “necessário [sic] uma utilização cabal da língua portuguesa como segunda língua”, corroborando assim a posição deste trabalho.

A importância de os alunos aprenderem em guineense é a razão da tabela 17. As respostas nela contidas dizem respeito à pergunta: *você acha que é importante os alunos aprenderem em guineense? sim (); não (); por quê?*

Tabela 17 – Você acha que é importante os alunos aprenderem em guineense

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	2	9	40%	100%
Não	2	0	40%	0%
Não souberam responder	1	0	20%	0%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Como se pode notar, 40% dos professores do Liceu Kwamé Nkruma afirmam que não é importante os alunos aprenderem em guineense; o mesmo número diz que é importante. Enquanto isso, 20%, que corresponde a um professor, não soube responder. No entanto, o que não se entende é que 80% desses professores afirmam usar o guineense nas aulas (*vide* tabela 18), porque, segundo a maioria, facilita na compreensão dos conteúdos.

Ora, em Bubaque, todos os professores admitiram que é importante os alunos aprenderem em guineense. Esse fato é significativo e, além disso, é revelador dos resultados da experiência do ensino que vem sendo desenvolvida no Arquipélago. De acordo com um professor, “em termos de aprendizagem, os alunos de escola bilíngue têm melhores aproveitamentos que os outros”, e isto, como vínhamos anunciando, se reflete tanto por meio de notas assim como por meio de apreensão e domínio das matérias lecionadas; quando instado a comentar sobre o que estaria por detrás disto, ele foi peremptório em responder e diz que é a “facilidade de compreensão e comunicação”. A tabela 18 trará mais detalhes sobre o guineense como elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme acima referimos, os dados que se seguem são concernentes à pergunta: *Você usa o guineense na sala de aula para explicar algum conteúdo? sim (); não (); por quê?* Como se pode constatar, 80% e 100% dos professores em Bissau e em Bubaque, respetivamente, admitem que usam o *kriol* para explicar a matéria; nenhum dos professores em Bissau diz que não o usa, mesmo que alguns tenham afirmado que não é importante o processo de ensino-aprendizagem ser veiculado por meio do guineense (conforme tabela 17).

Tabela 4.18 – Você usa o guineense na sala de aula para explicar algum conteúdo

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	4	9	80%	100%
Não	0	0	0%	0%
Não souberam responder	1	0	20%	0%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os que disseram *sim* alegam as seguintes razões:

- a) Porque às vezes se os conteúdos abordados na língua portuguesa não estão a passar, faço normalmente as elucidações em língua [guineense] como forma de respeitar os princípios pedagógicos, sobretudo de elucidar nas línguas facultativas de maior compreensão.
- b) Como professor de matemática, uso o *kriol* como último recurso.
- c) Às vezes sim. Inicialmente é o português que eu refugio a fim de fazer os alunos perceberem e, se continuarem a não [entenderem] aí o último [recurso] tem que ser *kriol*.
- d) Uso sim! Porque às vezes os alunos não conseguem perceber a mensagem na explicação da matéria, automaticamente tem que recorrer ao crioulo para lhes fazerem perceber [entender].

Não é de admirar o alto percentual dos professores de ambas as escolas no que tange ao uso do guineense para explicar algum conteúdo. A ilação que se pode tirar a partir dessas afirmações pode ser de duas ordens: a primeira diz respeito à negligência, por assim dizer, por parte das entidades competentes com o guineense, insistindo assim em continuar a usar o português como a única língua de ensino; e, a segunda poderá ser associada ao nível de prestígio da língua portuguesa, língua essa que, mesmo com o estatuto de língua oficial, possui um círculo restrito de ação, por não ser uma língua corrente; esse fato demonstra que aquele lugar que ela ocupa, o da única língua de ensino, deverá ser repensado pois diverge daquilo que é a real situação sociolinguística do país.

No questionário, perguntamos também aos professores se gostariam de dar aula em guineense. Como se pode ver na tabela 19, confirmou-se o que se suspeitava: 3 professores de Bissau, que totaliza 60%, disseram que não gostariam de dar aula em guineense (a língua que

eles de fato dominam); os restantes 40% responderam positivamente. Enquanto isso, os professores de Bubaque, na sua maioria (88,9%), reiteraram suas posições em ensinar por meio do guineense; somente 1 professor desacordou da proposta. Segundo este professor, a política do governo local prevê o uso do português e não do guineense. No entender dele, não há objeção nenhuma quanto ao uso do guineense no ensino, mas, para tal, é necessário que isso seja deliberado pelas instâncias competentes.

Tabela 4.19 – Você gostaria de dar aula no guineense

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	2	8	40%	88,9%
Não	3	1	60%	11,1%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Eis alguns dos motivos para os que disseram *sim*:

a) Porque é a minha língua nacional, ou seja, de comunicação entre as distintas culturas guineenses, daí vou dar [aula] com maior relevância e orgulho, pois estou a lecionar em crioulo guineense, minha língua.

b) Claro, porque me orgulho disso; professora da língua nativa do meu país. E, além disso, é fazer as pessoas falarem bem e com regras gramaticais.

E, para os que disseram *não*:

a) Não. Mas às vezes usamos o *kriol* quando houver tanta dificuldade por parte do aluno [em entender os conteúdos na língua portuguesa]. O *kriol* é usado para fazer passar a mensagem, tendo em conta que o objetivo de um professor é fazer os alunos compreenderem os conteúdos a serem lecionados³⁰.

b) Não porque trará dificuldades aos alunos no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa, o *kriol* só deve ser usado quando os alunos não perceberem o que está sendo explicado em português.

³⁰ Como observado, a resposta desse professor é *não*, mas a sua justificativa é mais para o *sim*, o que demonstra que é quase impossível não usar o guineense durante as aulas.

Ora, como acabamos de ver, as próprias justificativas usadas, tanto para os que estão a favor quanto para os que declinaram, são claras e, algumas vezes, contraditórias.

A seguir, vamos apresentar em síntese o que pensam estes mesmos professores sobre a elevação do *status* do guineense à língua oficial. Para tal, elaboramos duas perguntas com perspectivas distintas: uma se refere ao guineense como única língua oficial; e a outra diz respeito à elevação do seu *status* à língua oficial ao lado do português (tabelas 20 e 21 respectivamente).

Tabela 4.20 – O guineense deveria ser também língua oficial

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	2	5	40%	55,6%
Não	3	4	60%	44,4%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados que a bocado vimos são respostas à pergunta: *em sua opinião, o guineense deveria também ser língua oficial do país?* () Sim; () Não; *porquê?* Como observado, mais uma vez os professores de Bissau, na sua maioria, 60%, se posicionaram contra o guineense: desta feita no que diz respeito à elevação do seu *status* à língua oficial, ao lado do português; enquanto isso, 40% estão a favor. Bubaque, por seu turno, apresentou dados equilibrados quanto a esse ponto: 55,6% dos inquiridos têm uma apreciação favorável quanto ao assunto; 44,4% não se alinharam à proposta. Ainda no que se refere a esse ponto, um professor afirma que “o *kriol* deveria ser língua oficial”, servindo assim de um instrumento para a difusão daquilo que é “sinceramente um mosaico cultural” e também permitindo um reconhecimento da própria língua na “cena internacional”. Do lado oposto, a maioria alega o fato de já termos o português como língua oficial.

Tabela 4.21 – Você acha que o guineense deveria ser única língua oficial

Respostas	Números		Porcentagem	
	Bissau	Bubaque	Bissau	Bubaque
Sim	1	1	20%	11,1%

Não	4	7	80%	77,8%
Não souberam responder	0	1	0%	11,1%
Total	5	9	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 21 confirmou o que se esperava e, ao mesmo tempo, corroborou a tese defendida por este estudo. Não se esperou em nenhum momento que a resposta em prol da oficialização do guineense e consequente retirada do *status* de língua oficial ao português fosse hegemônica. Assim sendo, com exceção de 3 professores (1 em Bissau e 2 em Bubaque, sendo que 1 desses não soube responder), todos os restantes professores das duas localidades responderam *não* quando questionados se o *kriol* (o guineense) deveria ser a única língua oficial. Segundo estes professores, o país ainda não está preparado para esse desafio.

4.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo se reservou a apresentar e discutir os resultados oriundos da pesquisa de campo. A aplicação de questionário foi o método escolhido para a coleta de dados. Com efeito, as perguntas nele contidas dizem respeito ao aprendizado e ao uso das línguas, além de problematizar os seus estatutos. Assim sendo, foi necessário subdividir o capítulo em duas secções: a primeira se incumbiu de trazer os dados recolhidos junto aos alunos, enquanto que a segunda destinou-se a apresentar o resultado dos dados de professores. Com relação aos alunos, os dados recolhidos demonstram o seguinte: nenhum dos alunos pesquisados, tanto em Bissau assim como em Bubaque, apontam ter o português como primeira língua. A língua materna dos alunos ou é o guineense ou é uma língua étnica; além disso, todos os alunos inquiridos aprenderam o português na escola. A modalidade mais usada do português é a escrita (70% em Bissau e 90,9% em Bubaque); somente 30% em Bissau e 9,1% em Bubaque alegam usar com frequência a modalidade falada, o que pode revelar que em situações cotidianas, por assim dizer, o português não é usado pela maioria dos guineenses. Por outro lado, o guineense é usado com mais frequência em casa (80% e 81,8% em Bissau e Bubaque respetivamente) justamente porque seu uso nas escolas é proibido.

Concernente ao ensino do guineense, a maioria dos alunos pesquisados (70% em Bissau e 72,7% em Bubaque) aprovou o ensino do guineense nas escolas ao lado do português. Apenas um aluno se posicionou a favor da retirada do português das escolas para ensinar

somente o guineense. Não obstante a aprovação do ensino do *kriol* nas escolas, para os sujeitos pesquisados, nesse caso os alunos, o *kriol* não deveria ser língua oficial (70% em Bissau e 72,7% em Bubaque). Essa ideia se apoia, de acordo com os alunos, no fato de o país já ter o português como língua oficial.

Quanto aos professores, para a maioria de Bissau (60%), o guineense não deveria ser ensinado nas escolas; foi verificado este mesmo percentual de professores defendendo que o guineense não deveria ser disciplina obrigatória. Já em Bubaque, 77,8% dos professores aprovaram o ensino do guineense e também concordaram que este fosse disciplina obrigatória (66,7%). Além disso, 100% dos inquiridos disseram *não* quanto à possível retirada do português nas escolas para ensinar somente o guineense. Outra questão que foi tratada tem a ver com a importância de os alunos aprenderem em guineense. 40% dos professores de Bissau afirmam que não é importante; o mesmo percentual tem percepção contrária e disseram que é importante. O que não se compreende é que a maioria desses professores, 80%, afirma usar o guineense nas aulas. Todos os professores de Bubaque, por seu turno, concordaram que é importante os alunos aprenderem em guineense.

Os resultados se revelam importantíssimos quando deixarmos de vê-los em blocos separados e passarmos a estabelecer paralelos entre eles. A respeito disso, podemos refletir por que, por exemplo, 70% dos alunos de Bissau acha que o guineense deveria ser ensinado na escola e 60% dos professores acha que não? Podemos pensar que o que poderia estar na base dessa diferença no resultado que, do nosso ponto de vista, parece ser uma demanda dos alunos para o qual os professores não percebem ou não levam em consideração, tem a ver com o peso das duas línguas em questão.

Professores estão a olhar por um ensino baseado em uma língua com algum prestígio tanto nacional como internacional, neste caso o português, cujo domínio não está à alçada de muitos, mas, mesmo assim, preferem-no por outras razões, como, por exemplo, o contato com o bloco lusófono, que de fato tem sua importância para o país, contudo, mais em termos geopolíticos que educacionais. Isto não quer dizer que os alunos não têm essa percepção, porém, o diferencial se reside em os alunos optarem por um ensino melhor e eficaz, onde o professor explica e o aluno entende, ao invés de pautar em ensino com aspirações de uma possível integração. E é em nome dessa integração, supomos, que muitos professores se declinaram quanto ao ensino do guineense nas escolas, ignorando, por assim dizer, aquilo que entendemos como exigência dos alunos, que é a introdução do guineense nas escolas.

Para finalizar, o capítulo abordou a problemática da língua oficial. Foram duas questões dessa ordem, que queria saber dos professores se o guineense deveria também ser língua

oficial, e, ainda mais longe, a única língua oficial. Sobre a elevação do *status* do guineense à língua oficial, temos uma rejeição de 60% por parte dos professores de Bissau e uma aprovação de 55,6% dos de Bubaque; no que diz respeito ao guineense ser única língua oficial, confirmou-se o que se esperava. Com exceção de 3 professores (1 em Bissau e 2 em Bubaque, entre os 2 de Bubaque, 1 não soube ou não quis responder), todos os restantes declinaram a sua oficialização como única língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, falamos sobre a língua de ensino na Guiné-Bissau, mais precisamente acerca de uma eventual adoção do guineense para ministrar as aulas; com efeito, mostramos como os alunos são penalizados por conta de um sistema que estabelece uma língua minoritária e estrangeira (o português) como única língua de ensino. A propósito, propomos que uma possível saída seria a introdução do guineense (língua materna da maioria dos guineenses) no ensino ao lado do português, considerando o estatuto do guineense de língua nacional e veicular. Esse assunto, que vem sendo debatido, mas que ainda não ganhou a forma de que necessita, tem sua importância de ser, se consideramos que o português, quando praticado sozinho, é, até então, considerado por diversos estudos como um dos prejudicadores do bom ensinar que se deseja naquele país. Esse fato também é corroborado por esta pesquisa.

Do ponto de vista acadêmico, torna-se mais perceptível o viés por nós aqui defendido e, quiçá, aguça ainda mais o debate. Numa outra perspectiva, neste caso social, este ponto de vista poderá ser fortemente contestado e, com base no que acabamos de ver no último capítulo deste estudo, os pretextos a serem usados pelos contestatários poderão ser os seguintes: a introdução do guineense no ensino, mesmo que ao lado do português, reduzirá a chance de os alunos aprenderem o português, que é uma língua muito prestigiada, em uma escala ainda menor; além disso, a maioria dos pais e encarregados de educação das crianças manda seus filhos e educandos à escola com intuito de eles saberem o português e, com isso, ascenderem pessoal e profissionalmente. E o domínio do português é uma boa ferramenta para isso.

Por outro lado, do ponto de vista linguístico, vimos que não há nada em termos estruturais – morfológicos, sintáticos, semânticos etc., que tolha o guineense a ser língua de ensino. O que se pode perspectivar é que, talvez, cedo ou tarde, o futuro do ensino na Guiné-Bissau passará pela adoção do guineense como língua de ensino.

No que concerne aos resultados da pesquisa, constata-se que, do total dos alunos que responderam ao questionário, 70% em Bissau e 72,7% em Bubaque aprovam o ensino do guineense nas escolas da Guiné-Bissau; 30% e 27,3% em Bissau e Bubaque, respectivamente, dizem que não. Apesar disso, a maioria dos alunos não o vê como disciplina obrigatória, e sim optativa. No tocante aos professores, os resultados indicaram que em Bubaque, a maioria dos professores inquiridos, além de aprovar o uso do guineense nas escolas (77,8%), também concordou que este seja disciplina obrigatória (66,7%). Enquanto isso, em Bissau, 60% dos professores investigados rejeitaram a proposta, o mesmo número se repetiu quando

questionados se este deveria ser disciplina obrigatória. A partir disso, supõe-se que a maioria dos que responderam ao questionário, tanto do lado dos alunos assim como dos professores, tem noção da importância da introdução do guineense no ensino, língua que, além de poder servir de ponte para se chegar ao português, irá contribuir de maneira significativa na transmissão e compreensão dos conteúdos, tendo em conta que tanto os professores assim como os alunos não dominam de fato a língua portuguesa.

Por outro lado, há argumentos usados por alguns professores com objetivo de legitimarem seus pontos de vista que, segundo estes professores, "é necessário insistir no uso do português" como língua de ensino, e, ainda, há aqueles que afirmam que "o uso do guineense fará desaparecer o português". Tais posicionamentos não condizem com aquilo que é a realidade local e, além disso, esses argumentos não trazem elementos suficientemente verídicos a ponto de constituírem condições plausíveis à não introdução do guineense no ensino, pelo contrário, como acima dissemos, o guineense poderá ser aproveitado como ponte para se chegar à língua portuguesa. Ademais, falar em "desaparecer" daquilo que não se verifica na prática é no mínimo falta de bom senso. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, exigir do aluno o uso de uma língua que não faz parte do seu "mundo", por assim dizer, constitui um ato lamentável e repugnante. Práticas similares ao que acabamos de ver não proporcionam condições propícias ao aprendizado e, ao mesmo tempo, põem em causa a boa prática pedagógica. Ademais, o resultado da pesquisa nas duas comunidades apresenta ligeiras diferenças no que diz respeito ao uso do guineense nas escolas, com Bubaque a apresentar maior percentual de aceitação. Isto se justifica porque em Bubaque já se ensina o guineense em algumas escolas, enquanto que em Bissau, isso ainda não é uma realidade.

Como acabamos de ver, não obstante os resultados que obtivemos nas duas comunidades pesquisadas, que apontam favoráveis à introdução do guineense nas escolas, os desafios para a sua materialização não se advinham fáceis, tendo presente não somente o que descrevemos, mas, sobretudo a vontade política em fazê-lo, num país em que quase tudo é prioridade e há aquelas que são sacrificadas em detrimento de outras, consideradas primordiais. Por fim, para uma futura evolução da pesquisa sobre o assunto, seriam interessantes estudos que investigassem a política linguística para com as línguas nacionais da Guiné-Bissau; ou que procurassem desenvolver trabalhos com vieses semelhantes a este com os pais e encarregados de educação das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil. In: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA - ALFAL, 2014, João Pessoa. Estudos linguísticos e filológicos. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 4082-4099.

AGOSTINHO, Ana Lúvia; BANDEIRA, Manuele; ARAUJO, Gabriel Antunes. O português na educação escolar de São Tomé e Príncipe. **Trabalhos em linguística aplicada (UNICAMP)**, Campinas, v.55, n.3, p. 591 – 618, 2016.

AUGEL, Johannes. O crioulo da Guiné-Bissau. **Afro-A'sia**, Salvador, n. 19-20, p. 251-254, 1997.

AUGEL, Moema Parente. O desafio do escombro: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ARENDS, Jacques. 1995. **The socio-historical background of creoles**. In: Arends, Jacques; Muysken, Pieter & Smith, Norval (Ed.). *Pidgins and Creoles: an introduction*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company. p. 15-24.

BANDEIRA, Marta Helena. **Comparação entre o desempenho de crianças bilíngues e monolíngues em tarefas envolvendo memória de trabalho**. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/comparacao_bilingues_monolingues.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BARBOSA, José Augusto. **Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em língua e cultura portuguesa). Faculdade de letras – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

BARTENS, Angela. Questões da planificação linguística das línguas crioulas. **Papia**, Brasília, v. 15. p. 32-44, 2005.

CALVET, Louis – Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**, vol.15, no.spe, 1999, p.385-417.

COUTO, Hildo Honório do & EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **Papia**, Brasília, v. 20, p. 11-253, 2010.

COUTO, Hildo. **O crioulo português da Guiné-Bissau**. Hamburg: Buske, 1994.

COUTO, Hildo Honório do. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. **Papia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1990.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**. Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031. Disponível em <<https://pt.scribd.com/doc/184736980/Metodologia-Qualitativo-e-Quantitativo>. Acesso em: 29 set. 2017.

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do banco mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica (1980 – 2005)**. Dissertação (Mestrado em sociologia política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FANDA, Juvinal Manuel. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, 2013.

FLORY, Elizabete V. & SOUZA, Maria Thereza C. C. de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, v.21: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

FREITAS, Shirley. **Contribuições linguísticas cabo-verdiana e sefardita na formação do papiamentu**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FRIZZO, Celina Eliane. **O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo**. Monografia (Licenciatura em letras) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. 1ª reimpressão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUINÉ-BISSAU. **Plano nacional de ação: educação para todos**. Bissau, 2003. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

GUINÉ-BISSAU. **Proposta de lei de bases do sistema educativo**. Bissau, 2013.

GUINÉ-BISSAU. Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH, 2009). **Características socioculturais**. Disponível em: <http://www.stat-guineebissau.com/publicacao/caracteristicas_socio_cultural.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

INCANHA, Intumbo. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português**. Dissertação (Mestrado em Linguística Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

INCANHA, Intumbo. **Situação sociolinguística da Guiné-Bissau**. Disponível em: <http://didinho.org/SIT_LING_GB_Incanha.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LOPES, Carlos. Resistências africanas ao controle do território: alguns casos da Costa da Guiné no séc. XIX. **Soronda** – Revista de Estudos Guineenses. n. 7, p. 5-16, 1989.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELLO, Heloísa. Educação bilíngue: Uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MUYSKEN, Pieter & SMITH, Norval. The study of pidgin and creole languages. In: ARENDS, Jacques; MUYSKEN, Pieter & SMITH, Norval (Ed.). **Pidgins and creoles languages: an introduction**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 3-14.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas. In: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; OURIQUES, Nildo Domingos (Org.). **Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 313-333.

PROENÇA, Paulo Sergio de; IE, Ivo Aloide. Contribuições da noção de letramento para o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau a partir da experiência de alunos guineenses da UNILAB-BA. In: SILVA, Geranilde Costa; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; SOUSA, Leilane Barbosa de; LANGA, Ercílio Neves Brandão (Org.). **Ensino, pesquisa e extensão na UNILAB: caminhos e perspectivas**. Fortaleza, v.1, 2017, p.159 – 174.

ROUGÉ, Jean Louis. A propósito da formação dos crioulos de Cabo Verde e da Guiné. **Soronda** – Revista de Estudos Guineenses. n. 20, p. 28-49, 1995.

ROUGÉ, Jean Louis. Uma hipótese sobre a formação do crioulo da Guiné-Bissau e da Casamansa. **Soronda** – Revista de Estudos Guineenses. n. 2, p. 81-98, 1986.

SCANTAMBURLO, Luigi. **Dicionário do guineense**, volume I – Introdução e Notas Gramaticais. Lisboa: Edições Colibri / FASPEBI, 1999.

SCANTAMBURLO, Luigi. **Dicionário do guineense**, volume II – Dicionário guineense-português. Bissau/ Bubaque: Edições FASPEBI, 2002.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação Como Direito**. 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf>, acesso em: 02/10/2017.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Guiné-Bissau: história, culturas, sociedade e literatura**. 2011. Nandyala, Belo Horizonte, 2011.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p.451-473, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. **Políticas linguísticas Brasil – África: por uma perspectiva crítica**. Coleção linguística, v. 5, 2015.

SOUSA, Socorro Cláudia; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras**, n. 33, v. 1, jan./jun.2014.