



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DO CAMPUS DOS
MALÊS
GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA - LÍNGUA PORTUGUESA**

VANITA BALDÉ

**A VIABILIDADE DA INSERÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
KRYOL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA GUINÉ-
BISSAU**

São Francisco do Conde
2018

VANITA BALDÉ

**A VIABILIDADE DA INSERÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
KRYOL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA GUINÉ-
BISSAU**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Licenciatura - Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês 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 Lidia Lima da Silva
Coorientadora: Profa. Dra. Shirley Freitas Sousa

São Francisco do Conde
2018

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

B147v

Baldé, Vanita.

A viabilidade da inserção do ensino de língua Kriol nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau / Vanita Baldé. - 2018.

77 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 Lúcia Lima da Silva.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Shriely Freitas Sousa.

1. Disciplina escolar - Guiné-Bissau. 2. Língua kriol guineense - Estudo e ensino. 3. Política linguística - Guiné-Bissau. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 417.2

VANITA BALDÉ

**A VIABILIDADE DA INSERÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
KRYOL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA GUINÉ-
BISSAU**

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

Aprovado em 23 de outubro de 2018.

Profa Dra. Lidia Lima da Silva

Doutora – Universidade de São Paulo

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos

Doutor – Universidade de São Paulo

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Profa. Dra. Manuele Bandeira de Andrade Lima

Doutora – Universidade de São Paulo

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Pa tris mindjeris di nha vida: Maria Fatima Hoppferr, Monica Maria de Rosário Tercia, Nicandra Gomes. Na gardici Deus tchiu pa e sorti ki dam di tene bos. Pabia n´tem som cu fala obrigado pa tudo cansera cu bo passa pa n`pudi tchiga nunde cu n`sta nel aos. I ami na fassi di tudo pa um dia bo sinti balur di é cansera.

Para as três mulheres da minha vida: Maria Fatima Hoppfer, Monica Maria de Rosário e Tercia Nicandra Gomes. Agradeço a Deus a sorte que Ele me concedeu por ter vocês. Só tenho que agradecer mesmo por todos os sacrifícios que vocês passaram para que eu pudesse chegar onde estou hoje. Farei de tudo para que um dia possam sentir o valor desses sacrifícios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me guiado durante essa caminhada que não foi fácil.

Agradeço às minhas orientadoras, professora Lidia Lima da Silva e professora Shirley Freitas, pela dedicação e paciência que demonstraram durante este processo de orientação. Contribuíram muito para meu desenvolvimento acadêmico e científico. Saliento o imenso apoio que me deram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha avó, Fatima Hoppfer, que dedicou a sua vida inteira para me proporcionar esses momentos de conquistas e vitórias que ainda virão pela frente. Só tenho a dizer: *Obrigada! Mama.*

Agradeço à minha mãe, Monica Maria de Rosario, que me apoiou com seus afetos de mãe e, mesmo estando longe, nunca deixou de me incentivar.

Agradeço às minhas tias, Tercia Nicandra Gomes e Virginia Gomes, por terem desempenhado sempre o papel da segunda mãe. Desde os primeiros momentos de segurar a caneta se fizeram presentes o tempo todo com aquelas palavras de incentivo: *Vanita, bu djiru, bu na consigui, abo i no dotora (Vanita, tu és esperta, vais conseguir, tu és a nossa doutora).* Quero que saibam que é com muita alegria e prazer que estou cumprindo essa missão que me deram. Obrigada! Tias.

Agradeço à minha irmã mais velha, Ludimila Baldé, pelo apoio e à minha irmã, Vanessa Baldé, por ter me acompanhado na minha viagem à ilha de Bubaque para a realização da pesquisa de campo. Obrigada! Manas.

Agradeço aos meus queridos tios, Magno Manuel de Rosario e Bailó Cassama. Agradeço pelo apoio e confiança que depositaram em mim nessa minha trajetória contribuindo de uma forma significativa para minha permanência no mundo acadêmico.

Agradeço aos meus amigos que estiveram sempre ao meu lado me apoiando nessa caminhada, Ró Gilberto Gomes Cá e Baticã Braima Ença Mané.

Agradeço aos professores e alunos de Bubaque que colaboraram muito para que o meu trabalho fosse realizado com sucesso. Aproveito desde já para demonstrar a minha profunda gratidão a todos eles.

E, por último, agradeço ao meu pai, Luis Fulanio Baldé, por ter me motivado muito a chegar a esse momento.

A experiência que ganhei com toda essa minha trajetória foi muito enriquecedora. Foram momentos únicos em que pude ver de perto a valorização da minha língua.

No kryol i muito sabi ku ta uninu pa um amor.

Nosso kryol é muito bom porque nos uni para um amor.

(Binhán Quimnor, músico guineense)

RESUMO

Este trabalho estuda as dificuldades e a possível inserção de uma das línguas guineenses como a primeira língua do ensino nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau. O país é caracterizado pela vasta diversidade linguística e cultural. Por outro lado, devido à imposição política e burocrática, a língua portuguesa foi colocada como a oficial e a única do ensino. Como sinal da resistência, uma dessas línguas nacionais conseguiu se reafirmar como a língua da unidade nacional durante o processo da luta de libertação (cf. EMBALÓ, 2008), ela é denominada pelo povo guineense de *kryol* e é a língua comum entre diferentes grupos étnicos. Porém, o uso do *kryol* e das outras línguas guineenses é proibido nas escolas. Ao pensar na situação da Guiné-Bissau, fazer todo o ensino baseado no uso do português não reflete a realidade dos alunos e isso pode ser prejudicial considerando o contexto linguístico do país. Essa e outras razões, como os problemas administrativos existentes no sistema da educação, enfraqueceram muito o sistema de ensino, causando cada vez mais baixo rendimento escolar dos alunos. A adoção do *kryol* como língua do ensino poderia ajudar a resolver, em parte, o problema da compreensão das matérias, a interação entre alunos e professor possibilitando, assim, ao professor mais facilidade na explicação dos conteúdos. Conforme Diallo (2007, *apud* SCANTAMBURLO, 2013), a utilização da língua materna pode garantir a continuidade do desenvolvimento das crianças e tirar essa oportunidade significa colocá-las em situação de desequilíbrio. Nesse sentido, este trabalho vem discutir algumas questões como: por que e como viabilizar a presença do *kryol* no ensino? O objetivo geral deste trabalho é estudar a viabilidade da inserção do ensino do *kryol* no sistema do ensino público e privado na Guiné-Bissau, considerando sua condição social e histórica e a sua relação com o português. Foi realizada pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em Bissau e em Bubaque, com a observação de caráter exploratório. Foi feita coleta e o registro de entrevistas com oito pessoas: quatro professores e quatro estudantes. As entrevistas apresentavam seis questões abertas em *kryol* e foram respondidas oralmente em *kryol*. Ao analisar as respostas, foi possível obter os seguintes resultados: é viável a implementação do *kryol* no sistema do ensino da Guiné-Bissau, que já acontece em uma escola em Bubaque. Os alunos entrevistados concordam com a inserção do *kryol* nas escolas. Foi observada a facilidade que esta língua possibilita para a compreensão dos conteúdos. Além disso, já é possível encontrar material didático produzido para o ensino do *kryol* e os recursos necessários para a formação dos professores. Conclui-se, assim, que, dada a possibilidade de implementação do *kryol* no ensino, havendo também recursos humanos e o desejo dos próprios alunos de aprenderem em *kryol*, o que falta é a demonstração da vontade e dos interesses políticos. Este trabalho constitui mais uma das contribuições que discute o ensino de língua *kryol*, pautado na valorização e reconhecimento dessa língua. Fica evidenciado que nem sempre os interesses linguísticos e políticos andam na mesma direção.

Palavras-chave: Disciplina escolar - Guiné-Bissau. Língua *kriol* guineense - Estudo e ensino. Política linguística - Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This paper studies the difficulties and the possible insertion of one of the Guinean languages as the first language of teaching in public and private schools in Guinea Bissau. The country is characterized by vast linguistic and cultural diversity. On the other hand, due to the political and bureaucratic imposition, the Portuguese language was placed as the official and the only one of the teaching. As a sign of resistance, one of these national languages was able to reaffirm itself as the language of national unity during the process of liberation struggle (see EMBALÓ, 2008), it is called by the Guinean people Kriol and is the common language among different ethnic groups. However, the use of kriol and other Guinean languages is prohibited in schools. When thinking about the situation in Guinea-Bissau, doing all the teaching based on the use of Portuguese does not reflect the reality of the students and this can be harmful considering the linguistic context of the country. This and other reasons, such as the administrative problems in the education system, have greatly weakened the education system, resulting in an increasingly low level of student achievement. The adoption of Guinean language as a language of teaching could help to solve, in part, the problem of understanding the subjects, the interaction between students and teacher, thus making the teacher easier to explain the contents. According to Diallo (2007, apud SCANTAMBURLO, 2013), the use of the mother tongue can guarantee the continuity of children's development and taking this opportunity means putting them in a situation of imbalance. In this sense, this paper discusses some issues such as: why and how to make Guinean presence feasible in teaching? The general objective of this work is to study the feasibility of inserting kriol teaching in the public and private education system in Guinea Bissau, considering its social and historical condition and its relationship with Portuguese. Bibliographical research and field research were carried out in Bissau and Bubaque, with an exploratory observation. We collected and recorded interviews with eight people: four teachers and four students. The interviews had six open questions in kriol and were answered orally in kriol. When analyzing the answers, the following results were obtained: the implementation of kriol in the Guinea-Bissau education system is feasible, which already happens in a school in Bubaque. The students interviewed agree with the insertion of kriol in schools. When analyzing the answers, the following results were obtained: the implementation of kriol in the Guinea-Bissau education system is feasible, which already happens in a school in Bubaque. The students interviewed agree with the insertion of kriol in schools. It was observed the ease that this language makes possible for the understanding of the contents. In addition, it is possible to find teaching material produced for the teaching of kriol and the resources needed to train teachers. It is concluded, therefore, that given the possibility of Guinean education, with human resources and the students' desire to learn in Guinean, what is lacking is the demonstration of political will and interests. This work constitutes one of the contributions that discusses the teaching of Guinean language, based on the valorization and recognition of this language. It is evident that linguistic and political interests are not always in the same direction.

Key-words: Language Kriol Guinean - Study and teaching. Linguistic policy - Guinea-Bissau. School subject - Guinea-Bissau.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PANORAMA GERAL DA GUINÉ-BISSAU	14
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	14
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO LINGUÍSTICA	22
2.3	A LÍNGUA KRYOL: BREVE HISTÓRICO	26
2.4	A LÍNGUA GUINEENSE NO COTIDIANO	28
3	METODOLOGIA	32
3.1	DESCRIÇÃO DAS TÉCNICAS UTILIZADAS	32
3.2	RELATÓRIO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO EM GUINÉ-BISSAU E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS	34
4	DUAS PROPOSTAS DE ENSINO DE KRYOL	37
4.1	DESCRIÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU	37
4.2	MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSADOS DURANTE A PESQUISA	41
4.3	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICES	60
	APÊNDICE A – Entrevista com professora 1	61
	APÊNDICE B – Entrevista com professora 2	63
	APÊNDICE C – Entrevista com professor 1	65
	APÊNDICE D – Entrevista com o diretor e professor 2	67
	APÊNDICE E – Entrevista com aluno da 8ª classe	70
	APÊNDICE F – Entrevista com aluna da 8ª classe	71
	APÊNDICE G – Entrevista com aluna da 3ª classe	72
	APÊNDICE H – Entrevista com aluno da 3ª classe	73
	APÊNDICE I – Tradução da receita de Caldo de Amendoim	74
	APÊNDICE J – Tradução das instruções para construção do fogão de duas bocas	75
	APÊNDICE K – Versão do conto em português	76

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a inserção do ensino de uma das línguas guineenses nas escolas¹. De modo mais específico, o foco deste trabalho de conclusão de curso são as dificuldades e possibilidades do ensino do kryol nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau. O kryol está presente no contexto do país ao lado de outras línguas guineenses como balanta, pepel, fula, etc.

Durante o processo colonial foi trazido, nas caravelas dos colonialistas, o idioma português, inserido no país como língua falada diante de várias outras línguas presentes no território naquele momento, mesmo sem grande presença dos portugueses no território, com o intuito de deslegitimar as línguas nacionais.

[...] como aconteceu com as demais ex-colônias portuguesas, a Guiné-Bissau tem como língua oficial o português, que é também a língua de ensino, de cultura e de comunicação em fóruns internacionais onde ele é utilizado. Língua materna de uma insignificante percentagem da população, o português não é a língua de comunicação nacional, na medida em que apenas cerca de 13% dos guineenses a falam, incluindo os que a têm como língua segunda, terceira ou até mesmo quarta para a maior parte dos guineenses. (EMBALÓ, 2008, p.101)

De acordo com a autora, a língua portuguesa foi estabelecida nas demais ex-colônias de Portugal como a língua oficial, em países como Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Esse idioma ocupa espaços políticos mais importantes em relação às outras línguas já existentes no país mesmo tendo número de falante bem menor do que kryol e as línguas étnicas (EMBALÓ, 2008, p.101). Segundo Embaló, (2008, p.103),

Depois da independência, a utilização do kryol generalizou-se, invadindo as próprias administrações e conquistando lugares que até aí eram dominados pelo português, como foi o caso da rádio nacional. Houve até tentativas de introduzi-lo como língua de ensino, mas as experiências levadas a cabo não deram os resultados esperados, certamente motivados por uma confluência de causas que vão, entre outros, desde uma deficiente preparação dos próprios professores, passando pela falta de materiais didáticos e o facto do crioulo

¹ Este trabalho adotará a denominação “KRYOL” e não “crioulo” para o kryol da Guiné-Bissau, porque o termo é genérico e dá conta de um universo de língua espalhadas ao redor do mundo, não delimitando o kryol; uma outra razão é o objetivo de realçar e valorizar essa língua no contexto guineense e o reconhecimento real do seu estatuto enquanto língua que pode ser associada à identidade nacional. O objetivo é prevenir-se de alguns entendimentos preconceituosos, devido à conotação que o termo “crioulo” supõe pela herança do passado histórico da escravidão.

apesar de ser língua nacional não ser necessariamente a língua materna dos aprendentes.

Percebe-se que o kryol conquistou importantes espaços, antes, durante e após a independência, até o ponto de haver a tentativa de adotá-la nas escolas. Essa ação não obteve o sucesso esperado, conforme diz Embaló (2008), devido à má formação dos docentes e à insuficiência dos materiais didáticos para que a língua possa ser ensinada nas escolas.

Embaló (2008, p.105) afirma que “a Guiné-Bissau é dos raros países africanos onde uma das línguas étnicas não se impôs como língua franca ou língua dominante. E esse fenómeno deve-se sem dúvida à existência do kryol guineense.” Em vários países africanos a língua de um grupo étnico maioritário torna-se a segunda língua de comunicação depois da língua oficial adotada ou imposta pelo colonizador (por exemplo, Senegal, Wolof; e República Democrática do Congo, Lingala).

No caso da Guiné-Bissau, a língua do colonizador é falada por uma porcentagem menor da população, como referimos acima, e o kryol não pertence a nenhuma etnia específica; sendo a “língua de comunicação entre os diversos grupos populacionais no processo independentista, o kryol tornou-se num elemento congregante da diversidade étnica nacional” (EMBALÓ, 2008, p.105). Por outro lado, o português, como língua oficial, ocupa os espaços dos documentos oficiais e do ensino nas escolas.

Basta olharmos cuidadosamente para a sociedade da Guiné-Bissau, não será difícil perceber os espaços ocupados pelo kryol, a língua utilizada nos debates da assembleia nacional popular, nos mercados da capital, nos meios de comunicação social, nas músicas, enfim, no dia a dia do povo guineense; ao passo que a língua portuguesa é tida como a língua oficial, usada na administração, no ensino e nos discursos dos dirigentes políticos do país (AUGEL, 1997, p.20.19).

Ao pensar na situação da Guiné-Bissau, fazer todo o ensino baseado no uso do português pode ser prejudicial. Levando em consideração a realidade linguística e social do país, é um fracasso para o desenvolvimento do próprio ensino. Isso porque nas salas de aulas encontra-se grande diversidade linguística e cultural, e a maioria da população fala a língua kryol; portanto, isso prejudica muito a educação e acaba transformando os alunos em passivos, aumentando cada vez mais as suas dificuldades na compreensão dos conteúdos, criando índices elevados de reprovação e de evasão escolar.

Conforme Ribeiro Araújo (2001, p.10), “de 100 crianças matriculadas no 1º ano, somente 35 concluem o 4º ano e apenas uma concluiu o secundário.” Por sua vez, os professores tornam-se simples reprodutores de materiais didáticos.

Segundo Diallo (2007, p.11 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p.125), técnico-investigador do Instituto (INDE): “a utilização da língua materna ou usual garante a continuidade do desenvolvimento psicomotor, afectivo e cognitivo da criança: Tirar-lhe esta oportunidade significa colocá-la deliberadamente numa situação de desequilíbrio permanente”.

A adoção da língua kryol como língua do ensino poderia ajudar a resolver, em parte, o problema da compreensão das matérias, a interação entre alunos e professor, possibilitando, assim, ao professor mais facilidade na explicação dos conteúdos durante as aulas.

Nesse sentido, este trabalho pretende discutir as seguintes questões: por que e como viabilizar a presença do kryol no ensino?

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é estudar a viabilidade da inserção do ensino da língua kryol no sistema do ensino público e privado na Guiné-Bissau. Os objetivos específicos são: (i) analisar a condição social e histórica da língua kryol e a sua relação com a língua portuguesa; (ii) analisar propostas que tiveram o kryol como língua do ensino, especificamente o caso da Ilha de Bubaque; (iii) analisar materiais didáticos utilizados em propostas que tenham o kryol como língua de ensino; (iv) identificar os desafios políticos e demandas técnicas e da inserção do kryol em sala de aulas como disciplina obrigatória; (v) detalhar a relevância pedagógica do kryol no sistema do ensino e aprendizagem nas salas de aulas do país; (vi) apresentar proposta de atividades de leitura e produção de texto e aspectos linguísticos da língua kryol.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utiliza-se como metodologia: revisão e análise de bibliografia e coleta de dados.

A finalidade desta pesquisa é apresentar uma reflexão sobre a introdução do kryol como língua do ensino do país. Conforme Augel (1997, p.252), “deveria corresponder ao bom senso e ao óbvio, as crianças serem ensinadas em uma língua que de fato entendessem” uma língua que elas dominam e se comunicam com facilidade sem receio, pois isso possibilitaria o maior entendimento sobre os conteúdos, como também proporcionaria reflexões ligadas à realidade em que estão inseridas.

Introduzir o crioulo como língua de alfabetização não vai salvar o sistema escolar do país. Mas não temos dúvida de que o uso do português como “língua de ensino” conta entre as causas do atraso, tanto do sistema educacional quanto do processo de desenvolvimento do país com um todo [...] (AUGEL, 1997, p.252).

Sob o mesmo ponto de vista, entende-se que os problemas educacionais não se resumem somente ao fator linguístico, porém envolvem as questões políticas, econômicas sociais e

culturais. Um país que tem um sistema educacional precário (com más infraestruturas escolares, falta de formação de qualidade de professores, falta de materiais didáticos, o não cumprimento do tempo regular do ano letivo, devido às sucessivas ondas de greves por falta de pagamento de salário aos professores, e a instabilidade política do país) precisa lutar por melhorias na educação.

A adoção da língua kryol como a língua do ensino consiste em dar um passo significativo para o avanço do sistema do ensino.

Defender o ensino a partir de uma das línguas da Guiné-Bissau, no caso o kryol e não a partir das demais, deve-se a várias razões, dentre elas a principal é considerar o papel do kryol para a ideologia da unidade nacional, “construída” no processo de luta de libertação (cf. SEMEDO, 2011, p.72); muita embora, a realidade da diversidade linguística e cultural deva sempre ser levada em conta.

Uma vez que a escolha de uma língua para ser a oficial (e de ensino) tem caráter político (cf. AUGEN, 2001, p.113), e a língua é uma das ferramentas do poder, no contexto da Guiné-Bissau, escolher qualquer uma das línguas presentes nesse espaço, por exemplo, balanta ou fula, como a primeira ou a segunda língua do ensino poderia fazer com que esses grupos fossem vistos como privilegiados e os demais vistos com menos importância. Esse conflito, por outro lado, no caso da escolha do kryol, não seria verificado, pois se percebe desde já que o kryol conquistou a posição da língua de unidade nacional e, ainda, de língua veicular, ou seja, é a língua comum entre os falantes no território do país. Vale ressaltar que isso não quer dizer que as outras línguas guineenses são menos importantes ou que não são línguas nacionais; pelo contrário, devido a essas línguas, Guiné-Bissau pode ser referenciada como possuindo grande riqueza linguística e cultural.

Não é possível desconsiderar o fato de que, numa sociedade ou comunidade em que diferentes línguas são faladas, às vezes, será necessária a escolha por uma delas, assumindo que ela possua as características de elo, para prevenir certos entendimentos de que um determinado grupo está sendo privilegiado e os outros estão sendo menosprezados ou excluídos.

2 PANORAMA GERAL DA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo será abordada de uma forma sucinta o processo da reconstrução histórica, política, econômica e social do país e da situação linguística de Guiné-Bissau.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Antes de percorrer os caminhos que explicam o reconhecimento da necessidade de inserção da língua kryol no sistema de ensino na Guiné-Bissau, é importante debruçar-se um pouco sobre a historiografia do país que, durante o século XII, tinha uma porção do seu território como parte do antigo império Mali.

No século XII, o rei do Mali, Sundiata Keita, ter-se-á convertido ao Islão. Os Mandigas do império do Mali expandem-se então para Oeste e terão chegado ao território da Guiné, nesta altura. Toda a região passou a ser um reino tributário daquele império sob a designação de Kaabu ou Gabu (SILVA; SANTOS, 2014, p. 21).

Durante os séculos passados, uma parte da Guiné-Bissau já era habitada por diferentes grupos étnicos², entre eles, os Mandigas, que, com a sua estruturação política que abrangia, inclusive, o território denominado de Kaabu, tinham maior poder. Com a chegada dos portugueses em 1446 o império dos Mandingas não durou por muito tempo e caiu sob o peso do imperialismo do estado colonial português.

A decadência do império Mali começou a partir do século XIV, que lentamente foi perdendo todas as suas conquistas, onde acabou desaparecendo totalmente em decorrência de uma crise política e a intensa pressão de potências coloniais europeias. (CÁ, 2015, p. 25)

O clima perturbador que se vivenciava na altura entre os Mandigas e Fulas, sobre a posse do território de Gabu, motivou os europeus (que antes tinham contato comercial com Fulas e Mandigas) a se aproveitarem da situação do conflito o que acabou por originar a desestabilização do Império Mali.

A partir da reconfiguração geográfica realizada no âmbito da Conferência de Berlim (1884-1885) é que atual Guiné-Bissau vem a ter fronteira ao norte com o Senegal e ao sul com a Guiné-Conakry. Segundo Cá (2015, p.27),

² É importante demonstrar que, nessa época, os Fulas e os Mandingas não eram únicos grupos étnicos que existia; também existem outras etnias como: Bijagós, Biafadas, Manjacos e papeis.

No século XIX vieram à tona algumas disputas de territórios entre as potências europeias que ali se encontravam. O alemão Bismarck percebeu que essas disputas poderiam trazer guerra entre as nações europeias, então convocou a Conferência de Berlim (1884-1885), com a intenção de dividir e definir quais territórios africanos esses países repartiriam entre si.

No decorrer do século da colonização, as colônias africanas de Portugal começaram a despertar o interesse de outros países europeus, originando, assim, a competição que poderia desencadear uma guerra entre os países europeus. Como tentativa de resolução para esse impasse, surgiu a famosa Conferência de Berlim, que propunha a partilha desses territórios africanos; nessa partilha, Portugal perdeu alguns territórios para França, mas permaneceu com o território de Guiné-Bissau.

Segundo Augel (2007), Guiné-Bissau está situada na costa ocidental do continente africano, estendendo-se por uma área de 36.125 km². A superfície habitável é de 24.800 km². Em toda sua extensão ocidental, a Guiné-Bissau é banhada pelo Oceano Atlântico. O país compreende uma parte continental e outra insular, “o território continental é cortado por rios caudalosos como Geba, o Cacheu, o Corumbal, o Mansoa, o rio Grande de Buba e o rio Cacine, todos com inúmeros braços” (AUGEL, 2007, p. 49). Conforme pode ser constado no mapa abaixo.

Figura (1): Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Google³

O período colonial teve fim em 1973, porém, para isso, fatos importantes aconteceram. O ano de 1963 é a data do início da luta de libertação nacional, que durou onze anos sob o

³https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+guin%C3%A9+bissau&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=4ZdEcxciciGY1HM%253A%252CPYJi1KhsAD12M%252C_&usq=A14_kTRCBQhq4SfcuSm4IT0pD_ogadYYg&sa=X&ved=2ahUKEwiQ_Z3phsHeAhUJfZAKHWJoASUQ9QEwAnoECAEQBg#imgrc=4ZdEcxciciGY1HM. Acesso em 06 nov. 2018.

comando do partido africano para a independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC). O país viria a se tornar independente em 24 de setembro de 1973 sendo, assim, a primeira colônia a ser liberta do regime colonial português.

Segundo Embaló (2008), devido aos sucessivos atos de exploração que os nativos locais vivenciavam na era colonial, tiveram início as mobilizações para uma luta armada que culminou com a libertação total do país. A independência da Guiné-Bissau foi proclamada em 1973 numa forma unilateral pelo PAIGC. Porém o reconhecimento por parte do governo português só aconteceu em 1974, o que culminou com a queda do regime salazarista.

A Guiné-Bissau foi considerada a mais difícil de dominar entre as colônias portuguesas, razão disso, os colonizadores consideravam a Guiné como “rebelde”. Nesta situação ganha destaque a etnia Pepel como é chamado pelos guineenses, esse povo sempre recusou qualquer colaboração ou a submissão aos colonos. Os Papeis achavam injusto que “povos invasores” os obrigassem a pagar os impostos na sua própria terra. (CÁ, 2014, p. 27).

Durante a presença dos colonizadores no território guineense, os nativos sempre acharam injusta a invasão dos portugueses nas suas terras; demonstraram sempre o ato da resistência; recusaram qualquer tipo de “colaboração ou submissão” aos colonizadores; e conscientizaram-se cada vez mais de que era necessário abrir uma luta armada para a libertação do país. Muitas reivindicações foram feitas pelos guineenses e houve muitas tentativas de “negociações pacíficas” com o governo português que não obtiveram nenhuma resposta favorável.

Em outubro de 1960, o PAIGC dirigiu uma declaração ao Governo Português reivindicando a autodeterminação da Guiné e Cabo Verde, propondo negociações desse objetivo por meios pacíficos. Salazar não respondeu, e os movimentos de libertação passaram a ser tratados como “organização terroristas[sic] a soldo de potências estrangeiras.” (SILVA, 2014, p. 37).

Em consequência da falta de respostas das reivindicações que se colocava na altura, o clima de desencadeamento da luta armada já era inevitável e um movimento sindical de estivadores do porto Pindjiquiti fez uma paralisação (greve) reivindicando um aumento salarial e também contra os atos de exploração que se vivenciavam no país por parte dos colonizadores portugueses. Esse acontecimento transformou-se num marco para a história do país.

Antes da luta armada, havia muitas reivindicações por partes dos nativos em relação à política portuguesa que era desfavorável. O clima de revolta já era inevitável de expandir para quase toda África. Em 1958, foi criada a União Nacional dos Trabalhadores da Guiné (UNTG), movimento sindical, que provocou o ato de 3 de Agosto de 1959, onde os descontentes funcionários estivadores e marinheiros mercantes que entraram em greve e saíram pelas

ruas exigindo aumento salarial e melhores condições de trabalho. Eles foram surpreendidos à bala, morreram cinquenta grevistas e vários ficaram feridos. (CÁ, 2015, p. 28)

Com a proclamação da independência nas Colinas de Boé no dia 24 de setembro de 1973, o país ergueu pela primeira vez sua bandeira nacional, entoou o seu hino nacional e o combatente Luís Cabral foi escolhido como presidente do conselho de estado para conduzir o país a um caminho de desenvolvimento e estabilidade para o bem estar dos guineenses. Infelizmente isso não veio a acontecer devido às divergências internas no seio do PAIGC fomentadas pela união entre Guiné-Bissau e Cabo verde.

No dia 14 de novembro de 1980, João Bernardo Vieira liderou o primeiro golpe de estado denominado Movimento Reajustador derrubando o presidente Luís Cabral do poder, resultando na separação da Guiné-Bissau e Cabo-verde (GOMES, 2014, p.428).

Após esse golpe, a situação política começou a passar por diferentes momentos perturbadores, acompanhados sempre por conflitos (golpes de Estado) e até hoje a nação guineense não conseguiu consolidar a sua democracia, dificultando o desenvolvimento do país. Para melhor entender esses momentos marcantes no processo político do país, é importante seguir a cronologia do Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau (UNIOGBIS):

1980: Luís Cabral é derrubado em um golpe de Estado, liderado pelo então Comissário Principal (Primeiro-Ministro) João Bernardo Vieira. Guiné-Bissau e Cabo Verde tornam-se países separados.

1994: João Bernardo Vieira e o PAIGC ganham as primeiras eleições legislativas e presidenciais multipartidárias do país.

1997: A Guiné-Bissau adere à União do Oeste Africano Económica e Monetária (UEMOA), adotando o franco CFA como moeda.

1998-1999: Uma guerra civil de onze meses entre o Governo e uma junta militar resultando em consideráveis perdas humanas e materiais. Presidente Vieira renuncia e vai para o exílio. O Presidente da Assembleia Nacional Mala Bacai Sanhá torna-se presidente interino.

2000 - Janeiro: Koumba Iala é eleito presidente. O seu Partido de Renovação Social (PRS) vence as eleições legislativas com uma maioria relativa, seguido pela resistência da Guiné-Bissau partido (RGB). O PAIGC fica em terceiro lugar. Caetano Intchama (PRS) torna-se primeiro-ministro à frente de um governo de coligação PRS / RGB.

2003 - Setembro: Presidente Iala é derrubado por um golpe militar (14/09/2003).

Os partidos políticos e militares assinam uma Carta de Transição, nomeando um primeiro-ministro, um presidente e um conselho de transição. Henrique Pereira Rosa torna-se Presidente de Transição e Artur Sanha, primeiro-ministro.

2004 - Março: PAIGC vence eleições legislativas. Carlos Gomes Júnior torna-se primeiro-ministro.

2005 - Abril: Ex-Presidente Vieira retorna depois de 6 (seis) anos no exílio.

2005 - Julho: As eleições presidenciais são realizadas. João Bernardo Vieira, concorrendo como independente, ganha as eleições, batendo o candidato do PAIGC, Malam Bacai Sanha.

2009 - Março: General Tagme Na Wae, Chefe do Estado Maior Geral, é morto em um ataque à bomba na sede do Alto Comando Militar (1/03/09). Um dia depois (2/03/09), o Presidente Vieira é assassinado. Raimundo Pereira, Presidente da Assembleia Nacional toma posse como presidente interino.

2009 - Julho: Malam Bacai Sanhá vence eleições presidenciais, batendo Koumba Iala.

2012 - Janeiro: O presidente Sanhá morre na França, onde foi submetido a tratamento médico. O Presidente da Assembleia Nacional, Raimundo Pereira, é empossado como presidente interino.

2012 - Abril: O Governo é derrubado por um golpe militar em 12 de abril. Os militares prendem o Presidente interino Pereira e o primeiro-ministro Gomes. A Comunidade Económica Estados África Ocidental (CEDEAO) intervém, e negocia um período de transição de um ano. Manuel Serifo Nhamadjo, Presidente interino da Assembleia Nacional, torna-se presidente de transição. Rui Duarte Barros, ex- Comissário da UEMOEA é nomeado primeiro-ministro.

2014 - Abril: O ex-Presidente Kuomba Yala (61) morre. Ele esteve no poder de 2000 a 2003. A Guiné-Bissau realiza eleições presidenciais e parlamentares

2014 - Maio: Realiza-se a segunda volta das presidenciais entre José Mário Vaz (PAIGC candidato) e Nuno Gomes Nabiam. José Mário Vaz ganha a eleição.

Segundo a cronologia do UNIOGBIS, percebe-se que o país desde a sua independência sempre passou por momentos difíceis, isto é, os golpes sucessivos sempre interromperam os mandatos dos presidentes. Vale a pena ressaltar que todos os presidentes que passaram no governo da Guiné não terminaram os seus mandatos com exceção do último presidente eleito em 2014, José Mário Vaz (Jomav).

A estabilização da Guiné-Bissau passa essencialmente pela desmilitarização da política, pela despartidarização das Forças Armadas e pelo fim das lutas pelo controlo do poder na esfera político-partidária. A resolução da crise nacional depende exclusivamente, da nossa capacidade em assumirmos coletivamente os erros cometidos ao longo de quase 40 anos de independência. Depois de tantas convulsões, da desagregação da sociedade guineense e das ameaças que pairam sobre o seu futuro imediato, parece ter chegado o momento de grandes decisões. A única saída é vencer a fragmentação da nossa sociedade, através de uma discussão livre, com a participação de todos os sectores da vida nacional, a recuperação do país e das instituições do Estado é uma matéria que deve interessar e envolver todos os guineenses (SANTOS, *apud* SOUSA, 2014, p. 365- 366).

Percebe-se que o autor é muito otimista em relação ao desenvolvimento do país e isso o levou a apontar algumas soluções dos problemas. Todavia, para os problemas serem resolvidos, segundo o mesmo autor, é necessário que haja um fim da militância partidária das Forças

Armadas para que passem a cumprir somente suas funções de garantir um clima de estabilidade e proteção à pátria. É preciso um permanente processo de diálogo aberto, democraticamente estabelecido, onde todos possam ter voz e sintam-se incluídos no sistema de construção da Guiné-Bissau.

A economia, por sua vez após algumas décadas de conflitos armados, não ficou indiferente aos momentos da instabilidade; ela foi atingida de toda a forma, direta e indireta, muito embora sejam constatadas várias tentativas para o seu desenvolvimento. Apesar dessas tentativas, as marcas deixadas pela turbulência política ainda estão presentes na reconfiguração da economia, influenciada também pelos resultados negativos dos setores parceiros, isto é, a população local e a Comunidade Internacional.

O percurso económico da Guiné-Bissau está intimamente relacionado com as opções políticas e sociais que foram sendo tomadas ao longo destas três décadas. Segundo alguns analistas políticos a vida do País independente caracteriza-se por duas fases distintas: a “Socialista”, de 1974 a 1981, e a “Liberal” que se seguiu a 1981 até aos nossos dias (SANGREMAN, 2006, p.21).

Segundo Sangreman (2006), a trajetória econômica do país se encontra muito ligada às posições políticas que serão acatadas pelos governantes durante seus períodos de governo. Ainda, percebe-se que, depois da independência, “o país se caracteriza por duas tendências sociais diferentes (socialista e liberal)” (cf (SANGREMAN, 2006, p.21), devido às influências e apoios que o movimento libertador recebia dos países socialistas e, por outro lado, às suas riquezas naturais. “As principais riquezas naturais da Guiné-Bissau provêm essencialmente das pescas e florestas e dos recursos minerais como fosfato, bauxite e depósitos ainda não explorados de petróleo” (SANGREMAN, 2006, p.21).

Os produtos mais exportados são peixe e recursos haliêuticos (frutos do mar), amendoim (mancara), sementes de palma, madeira e castanha de caju. Entre 1998 e 2002 a Índia foi o principal mercado para exportação, atingindo em 1998, 1999 e 2002, respectivamente 97,0%; 85,2% e 94,3%. No que se refere aos países de onde a Guiné-Bissau importa é de salientar que só Portugal, Senegal e a China representaram, de 1999 a 2002, mais de 50% do total (CPLP, 2004). Deste modo, facilmente se depreende que o país se encontra fortemente dependente da agricultura e da pesca. O arroz é o cereal mais produzido [...]. (SANGREMAN, 2006, p. 21).

O país importa muito mais do que exporta, muito embora tenha produtos específicos mais exportados (como a castanha de caju). É importante ressaltar que isso não compensa. Há falta da valorização dos produtos internos tanto por parte do Estado, como também, por parte das

populações da zona urbana; enquanto os das zonas rurais se dedicam muito mais ao consumo e à produtividade agrícola que, de alguma forma, acaba por auxiliar muito as bases alimentícias cotidianas dos cidadãos da capital. Verifica-se uma estreita dependência do país em relação aos produtos importados do exterior, enfraquecendo aos poucos a economia do país.

Em 1986 elaborou-se um Programa de Ajustamento a médio e longo prazo com a fase de estabilidade (1987/1989) e a fase de desenvolvimento auto-sustentado para 1993. Pretendia-se a redução do papel do Estado, a liberalização do comércio interno, terminando com o monopólio estatal nas actividades comerciais, e a racionalização do investimento do Estado, reestruturação e privatização. Porém, a canalização dos financiamentos externos para sectores onde se verificava a “apropriação” por parte da classe burocrática do Estado teve como resultado a deterioração da capacidade de investimento das empresas (Cardoso, 2002). Ou seja, os sectores de produção direccionados para a importação e a exportação foram os mais penalizados com as medidas do PAE. De 1988 a 1993 a inflação manteve-se igual à desvalorização, não se conseguindo diminuir as importações nem tão-pouco estimular as exportações (MONTEIRO, 1996, p. 66).

Percebe-se que, mesmo com a criação dos programas por parte do Estado com objetivo de acabar com o domínio comercial na era da vigência do partido único, a proposta do comércio livre decretada na altura não surtiu o efeito esperado, porque, na época, não houve um grande investimento empresarial no país, e o governo não podia mais equilibrar a situação da importação que gerava mais gasto, sem lucros da exportação.

A pressão da Comunidade Internacional conduziu à adopção de um conjunto de reformas, no sentido da liberalização económica, estabilização financeira e monetária, reforço da administração fiscal e melhoria da gestão dos recursos públicos. Esta estratégia culminou, em 1997, na adesão à União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), visando uma maior estabilidade cambial e melhor integração no mercado daquela região. Com o fim do conflito político-militar e com a esperança reforçada a economia guineense começou a apresentar avanços positivos que auguravam um futuro confiante. (SANGREMAN, 2005, p. .23).

De acordo com a mesma linha do pensamento, percebe-se um período próspero e de fortalecimento económico depois que alguns melhoramentos foram feitos nos aparelhos administrativos de Estado a favor da liberdade económica. Percebe-se, também, a reabilitação financeira e, com o clima da estabilidade política, a economia melhorou.

A Guiné-Bissau tinha, segundo dados de Parente Augel, 1.500.000 habitantes; como já apontado, para descrever um pouco a situação económica dessa população guineense, é necessário levar em conta os conflitos políticos que acompanharam a construção social, gerando dificuldades para o melhor desenvolvimento do país. De acordo com os recenseamentos

econômicos que, geralmente, são feitos para examinar “ o índice do desenvolvimento, no caso da Guiné-Bissau a situação é precária:” (PARENTE AUGEL, 2007, p.72).

[...] 87% da população vivendo com menos de um dólar por dia. Os salários são extremamente baixos, pagos com a irregularidade, um salário médio mensal, no serviço público, na ordem dos 25 dólares americanos a maior parte dos guineenses não tem condições de adquirir no fim do mês mais do que um saco de 50 quilos de arroz, que é a base da alimentação dos guineenses. realçando que com a falta do desenvolvimento e das infraestrutura o índice do desemprego e subemprego é altíssimo, embora não haja dados concretos a respeito. (PARENTE AUGEL, 2007, p.72).

De acordo com autora, a situação do país é precária devido aos baixos salários pagos pelos funcionários de estado, que na sua maioria são chefes de famílias. Devido essa insuficiência de salários e desemprego impossibilita muitas famílias de adquirirem os bens alimentícios necessários, como também de criarem um investimento familiar.

No que diz respeito às religiões em Guiné-Bissau, “a maioria da população é muçulmana (45,1%), em seguida vêm os cristãos com (22,1%), e os animistas (14,9%).”(CÁ, 2015. pág.30).

No que diz respeito a algumas manifestações, as comemorações têm um retrato cultural, social e político. De acordo com Semedo (2011, p.62), “todas as etnias guineenses guardam na sua tradição formas de canto, sejam de enaltecer ancestrais, famílias, linhagens ou os mortos.” (SEMEDO, 2011, p.62 *apud* CÁ, 2015, p, 30).

Os guineenses possuem uma cultura valiosa herdada que é diversificada por conta das presenças dos diferentes grupos étnicos. Cada grupo étnico faz as suas manifestações de uma forma distinta dos outros, transmitindo saberes de geração para geração. Essa cultura perpassa a variedade linguística, como dito acima.

No que se refere às danças, músicas e expressão artística, cada etnia traz do seu jeito, mas em termos gerais o estilo de dança tradicional bem típica é, por exemplo, a tina e cusundê. O estilo de música é o gumbé, sico, etc. Em termos de culinária, a principal base alimentar dos guineenses é o arroz acompanhado sempre com diversos tipos de molhos feitos de peixe, carne, ou mariscos.

Uma das manifestações mais prestigiadas pelos os guineenses é o carnaval. Outras comemorações importantes são: a data da independência, 24 de setembro; a festa nacional, 13 de outubro; a festa de Ramadã dos Muçulmanos; festividades natalinas, festa católica e protestante.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Antes de ser apresentada uma discussão sobre a situação linguística na Guiné Bissau, considerando o contexto multilíngue do país, é importante apresentar, brevemente, alguns conceitos, a saber, língua, dialeto, língua oficial, língua nacional, língua franca, língua materna e língua estrangeira.

É do conhecimento geral que a definição do que seja uma língua perpassa por diferentes conceitos baseados em diversas teorias da área linguística. Grosso modo, a partir de uma perspectiva mais formalista, língua é entendida como um objeto autônomo, independente das interações de uso e da situação comunicativa; enquanto na perspectiva funcionalista, concebe-se a língua como um instrumento de interação social.

Tendo em conta a ligação estreita que a língua tem com a sociedade, a sua definição e função vão ser sempre baseadas pela questão política histórica e cultural; sendo assim, conceituar uma língua ou dialeto, mostrando as suas diferenças, é um processo muito complexo por causa da ambiguidade que os dois termos carregam. Além do mais, a imposição e a determinação da função que é atribuída a uma língua devem-se muito mais por razões de poder e dominação justificadas na ideologia da união de uma nação. De acordo com Haugen (2001, p.99), num sentido descritivo, sincrônico, “língua” pode se referir a uma única norma linguística tanto quanto a um grupo de normas aparentadas; e o “dialeto” é qualquer uma das normas aparentadas compreendidas sob o nome geral “língua”.

Nesse processo histórico, o termo língua é aplicado sempre como superordenado e o dialeto como subordinado, isto é, a língua pode ser usada sem referência a dialetos, mas o dialeto fica sem sentido se não é referenciado a uma língua. De uma forma geral, ainda pode-se observar que a língua e o dialeto não têm muita diferença em questão linguística as suas distinções acontecem somente na questão funcional dos seus usos “ num determinado lugar ou situações; dentro de uma sociedade ou comunidade, o uso de uma das normas mais prestigiada vai ser adotada e utilizada nas questões oficiais” (HAUGEN, 2001, p.104). Isso demonstra que, “a língua das classes altas é automaticamente estabelecida como a forma correta de expressão” (HAUGEN, 2001, p. 102); nesse contexto de prestígio social, o dialeto é definido como uma língua “não desenvolvida.”

Mas se recuarmos um pouco para os processos históricos das línguas, vai ser necessário entender que “todas as grandes línguas de hoje foram não “desenvolvidas algum dia” (HAUGEN, 2001, p. 105). Uma das questões que o autor traz é como é que essas línguas que um dia foram “não desenvolvidas” com o tempo, vieram a ser língua padrão e desenvolvidas.

O que torna uma língua superposta com alto prestígio e a outra considerada “não desenvolvida” ou inferior é o fato de esta não ter sido usada em todas as funções que uma língua pode desempenhar numa sociedade. Enfim, mais uma vez fica evidente que a distinção entre língua e dialeto acontece através das questões políticas.

Passando para o conceito da língua oficial, pode ser considerada uma língua oficial aquela escolhida para ser utilizada no ensino e nos documentos oficiais pelos governantes de um determinado país. Essa língua, por causa de seu prestígio em termos políticos, é colocada como mais importante em relação às outras línguas do país; seu uso será exigido nos documentos das instituições públicas, no sistema do ensino e nos órgãos da comunicação social. Normalmente, essas escolhas não deveriam acontecer apenas por causa do prestígio. A questão não é apenas atribuir à língua uma determinada função sem conferir antes se essa vai coabitar com a realidade comunicativa da sociedade onde será inserida. Essas discussões interessam para área de política linguística, uma das teorias fundamentais que contextualizam as atribuições das funções colocadas a uma certa língua e as intervenções políticas e sociais que influenciam na escolha de uma língua por outra.⁴

Para Calvet (2008, p.80), o “problema é saber em que medida a organização linguística de uma sociedade responde às necessidades de comunicação dessa sociedade, se é satisfatória ou não, e a condição que se deseja alcançar.” Nessa perspectiva, a existência da língua visa a atender as necessidades dos seus falantes e não os falantes atenderem a necessidade da língua. Essas reflexões devem ser pautadas sempre na escolha da função de uma língua, principalmente, nos países africanos que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) por terem o português como a língua oficial e outras línguas locais convivendo no mesmo território.

No caso da Guiné-Bissau, o português é a língua oficial (e de ensino), mas ela não é usada pela maioria no dia a dia dos guineenses; seu uso é apenas na escrita e nas questões burocráticas do Estado. Isso acaba tendo reflexos de uma forma direta no processo da sua aquisição e aprendizagem, tendo em conta a maior fluência por partes dos falantes na língua guineense, que é a língua veicular, e nas outras línguas africanas.

Conforme dito acima, a escolha do uso de uma determinada língua para ser oficial tem caráter político, porém todas as línguas são fenômenos que refletem o contexto geral da vida

⁴ Segundo Calvet (2007, p.11), a política linguística é “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre a língua e a sociedade” (CALVET, 2007, p.11); portanto, sabendo da ligação estreita que a língua tem com a sociedade, não se pode falar da língua sem relacioná-la com o poder; o poder político e econômico determinam o uso da língua.

dos seus falantes, levando-se em consideração a sua estreita relação com os aspectos social e cultural dos falantes. Na mesma ótica de relação da língua com aspecto sócio-histórico e cultural, o conceito de língua nacional pode ser entendido como produto de comunicação constituído através dos “símbolos históricos, carregando a autenticidade da afirmação da identidade nacional.” (BAGNO, 2008, p.55). É uma língua que faz parte no processo da constituição de Estado, de um país ou nação e o seu uso é compartilhado pela população local, mesmo que ainda se faça presente a existência de outras línguas nativas.

Para Haugen (2001, p.113-114), uma língua nacional possibilita aos seus falantes entrar em um “grupo, que não é apenas parentesco, governo ou religião, mas uma mistura inédita e peculiarmente moderna dos três”, demonstrando, assim, que não é só fazer parte de um, mas sim de um conjunto geral de todos os grupos “o tipo de importância atribuída a uma língua neste contexto tem pouco a ver com o seu valor enquanto instrumento de pensamento ou persuasão. É primordialmente simbólico, uma questão do prestígio (ou falta do prestígio) que se pretende a formas ou variedades específicas de língua em virtude da identificação do *status* social de seus usuários.” (HAUGEN, 2001, p. 113-114).

Língua franca é a língua do cotidiano para comunicação em espaços multilíngues; ou seja, é a “língua utilizada para a comunicação rotineira entre grupos de pessoas que possuem línguas maternas diferentes.” (CARTE; NUNAN, 2005, *apud* SILVA; MARQUES, 2009, p.37).

Já língua materna é aquela que uma criança aprende desde sua infância. Assim sendo, a pessoa tem o contato diário com essa língua dentro da sua comunidade, o que vai lhe possibilitar ter maior proficiência e domínio dessa língua, e o seu uso vai ser preferencial por seu falante. Essa língua não pode ser substituída por outra língua, mesmo que com o tempo a pessoa venha a ter contato frequente com outra língua, a sua primeira língua vai ser sempre a mesma. Podemos observar um pouco da aproximação da língua materna com a língua nacional, devido ao aspecto ligado à questão da identidade da pessoa dentro da sociedade na qual ela se encontra, como também em outra sociedade da qual não faz parte, mas por outras razões sociais ela acaba se inserindo.

Por fim, língua estrangeira é aquela que os falantes nativos de um determinado país não usam em seu cotidiano social, isto é, uma língua que não corresponde com a realidade local, que às vezes é adquirida depois da língua materna (BERTOLDO, 2003, p. 983). Ela é reservada e aprendida somente para comunicação com as outras pessoas que vivem fora da comunidade de fala de alguém (CAVALCANTE, 2007, p.21). Por exemplo, o inglês e o francês na Guiné-Bissau são línguas não utilizadas na comunicação cotidiana de membros da comunidade guineense. Ainda, conforme Trappes (1989 *apud* CAVALCANTE, 2007), qualquer língua que

não seja nativa de uma determinada comunidade de fala pode ser caracterizada como estrangeira.

Tendo apresentado brevemente alguns conceitos, no que tange à situação linguística na Guiné Bissau, segundo Grimes (1988, p.240-241) são faladas “cerca de 20 línguas, embora nem sempre sejam claras quantas destas são apenas variedades de uma mesma língua.” É possível dizer que as semelhanças entre as línguas faladas em África, nomeadamente, na Guiné Bissau, podem ser explicadas, em parte, como resultado de vários processos históricos e sociológicos, decorrentes da dispersão de povos, conflitos sociais e religiosos, migrações forçadas e consequentes encontros entre os povos, suas culturas e línguas nas quais foram incorporadas, por meio de empréstimos recíprocos, expressões linguísticas. Além disso, não se pode esquecer que as semelhanças podem ocorrer por parentesco linguístico também. Assim sendo, línguas geneticamente relacionadas apresentam similaridades em seus aspectos linguísticos.

Segundo Grimes (1988), são consideradas línguas maternas na Guiné-Bissau: balanta, fula, manjaco, mandinga, pepel, mancanha, biafada, padjadinca, bijagó, diola, mansonca, baiote, banhum, nalu, sarakolé, sussu, kassanga, kobiana, djakanka e maninka.

Além dessas vinte línguas, em Guiné Bissau, fala-se o português, língua oficial, e o kryol, língua nacional, franca e materna para a maioria das pessoas. Segundo os dados atualizados do Terceiro Recenseamento Geral da População e Habitação-2009, o kryol está entre as línguas mais faladas pela população (90,4%). Conforme Augel (2007, p.78), as línguas mais faladas no país são:

balanta (estimando-se a existência de 245.000 falantes), o fula (estimativa de 200.000 falantes), o mandiga (100.000), o manjaco (80.000), o pepel (72.000), o beafada (20.000), o bijagó (20.000), o mancanha (19.000), o felupe (15.000), o nalu (4.000), sendo todas essas cifras apenas estimativas.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, vale citar os casos do inglês e do francês. Os seus usos acontecem normalmente em situações formais, sendo incluídas como disciplinas opcionais nas escolas públicas e como obrigatórias nas escolas particulares do país. Além disso, são exigidas nos locais de serviços privados como um dos requisitos para a inserção no mercado de trabalho ligado aos países vizinhos, mais em termos comerciais.

2.3 A LÍNGUA KRYOL: BREVE HISTÓRICO

Segundo Embaló (2008, p.102), a língua kryol “suruiu do contato do português com as línguas africanas, facilitando a comunicação não só entre os europeus e os africanos, mas também entre estes próprios dada à diversidade linguística da região.”

Muito se debate hoje sobre o surgimento das línguas crioulas, relacionando o seu passado histórico e social às suas origens. Segundo Bandeira (2017), as línguas crioulas surgiram num cenário em que são faladas várias línguas, onde há necessidade de comunicação entre povos que falam línguas diferentes sem que tenham uma língua comum. Nesse cenário, há uma “única língua do colonizador, politicamente dominante e várias outras sem prestígio.” (BANDEIRA, 2017, p.101). No contexto africano, no momento da colonização, nenhuma das línguas africanas tem maioria de falantes para se impor diante das outras. Ao longo do processo de contato e convivência entre esses povos surgiu a necessidade de uma comunicação urgente, em que os falantes começam a trocar e ampliar os códigos linguísticos, mais tarde os sistemas linguísticos se consolidam originando uma língua emergencial; no decorrer desse relacionamento nasce uma criança utilizando essa língua como a sua primeira língua, isto é, a sua língua materna, a partir desse momento essa língua passa a ser um crioulo.

Nessa perspectiva, nota-se que a língua crioula pode se enquadrar também como língua materna de falantes que têm várias línguas (BANDEIRA, 2017, p.101-103). No que diz respeito ao fator sócio-histórico, o surgimento das línguas crioulas está relacionado à dominação e imposição política social dos colonizadores sobre os povos colonizados.

Em relação à gênese das línguas crioulas, de acordo com Freitas (2016, p.44), têm surgido muitas hipóteses que derivam de correntes, agrupadas pela autora, de acordo com Muysken e Smith (1995, p. 8-13), da seguinte forma: superstratistas, substratistas, gradualistas e desenvolvimentistas e universalistas. Todas essas teorias vão apresentar suas hipóteses sobre fatores ligados ao surgimento das línguas crioulas.

Conforme Freitas (2016, p.45), as teorias superstratistas procuram delinear peculiaridades dos crioulos considerando as suas línguas lexificadoras, ou seja, enfatizam mais a língua do superstrato, que é a língua dominante, uma de suas vertentes é a monogênese segundo a qual todas as línguas crioulas derivam de um passado comum” (FREITAS, 2016, p.45). Teorias substratistas consideram a relevância da língua dos povos dominados, isto é, as suas línguas bases, por causa das suas contribuições para composição da gramática da língua crioula; considerando que é a partir dessas línguas que se formaram as bases do crioulo. Por outro lado, as teorias gradualistas e desenvolvimentistas defendem a forma como se deu o surgimento das

línguas crioulas como algo gradual demonstrando que é um processo passo a passo, para a consolidação linguística. As teorias universalistas enfatizam a estrutura mental, isto é, o desenvolvimento da faculdade mental que todos os falantes possuem, principalmente as crianças, no processo da aquisição da linguagem. Vale ressaltar que as línguas crioulas não são línguas “simples” ou formas “degeneradas;” conforme discutido por Pratas (2002, p.6), percebe-se que alguns conceitos apontam o crioulo como uma “aprendizagem imperfeita” da língua portuguesa. Esses conceitos são implicações sociais contra os falantes dessas línguas pelo fato de essas pessoas terem sido escravizadas e subjugadas a uma cultura diferente através da dominação e imposição política dos colonizadores. Nesse contexto, esses falantes são considerados como pessoas com menor capacidade linguística para aprenderem a língua dos colonizadores. Todos esses conceitos derivam das ideologias da discriminação, são formas de inferiorizar os falantes das línguas crioulas menosprezando as suas culturas e as suas intelectualidades.

A língua crioula é uma língua natural como as outras línguas, com os seus elementos estruturais necessários aos seus falantes e merece ser tratada dentro do seu contexto linguístico, valorizada e respeitada nos espaços que ela merece ocupar.

No que diz respeito à origem do kryol, este trabalho apresenta, de uma forma sucinta, algumas hipóteses sobre o possível lugar em que nasceu o kryol da Guiné-Bissau. Com base no texto do Rougé (1986), a primeira hipótese apresentada por Naro (1978 *apud* ROUGÉ, 1986) fundamenta que o kryol teve a sua origem em Portugal, “através de uma linguagem de reconhecimento” que os brancos e negros utilizavam para efetuar a comunicação; percebe-se que essa hipótese se enquadra mais na ideologia da superioridade da língua lexificadora. Outro argumento trazido pelo mesmo autor é a influência do “poder sócio-econômico dos colonos e comerciantes portugueses, [...]” (ROUGÉ, 1986, p.30) como um dos fatores que contribui para que o kryol tivesse a sua origem em Portugal, só depois sendo transferido para os interpostos coloniais (Guiné-Bissau e Cabo Verde). O surgimento da língua crioula se deu num ambiente onde havia falta de comunicação causada pela incompreensão das línguas, tanto dos povos colonizados como também do colonizador. A necessidade de comunicação entre esses povos proporcionou o desenvolvimento de uma língua emergencial para permitir a comunicação. De acordo com Rougé (1986, p.30), a hipótese de Naro pode ser refutada pela análise da teoria linguística primeiramente por causa da posição em que o autor coloca os “lançados” esses, no processo da colonização como comerciantes, não tinham condições favoráveis para manter o contato com os povos colonizados; outra razão para que a hipótese seja refutada é que a língua não se desenvolve só pela questão do poder econômico. Nessa lógica, Rougé recomendou que

os contextos linguísticos, sociais e históricos devam ser considerados e incluídos na explicação da origem do kryol.

Uma outra hipótese analisada por Rougé (1986) foi a do autor caboverdiano Antonio Carreira. Esse autor defendeu que a origem do kryol se deu em Cabo-verde e que só depois ela foi transplantada para Guiné-Bissau. Carreira (1972 *apud* ROUGÉ, 1986) traz o contexto social de Cabo Verde e a sua geografia por ser uma ilha como condições favoráveis para que houvesse uma interação comunicativa em que se consolidam a genética e o desenvolvimento do crioulo guineense. Entretanto, essa hipótese também foi contestada devido à “ausência dum substrato africano na língua caboverdiana” (ROUGÉ, 1986, p.32).

Por último, a outra hipótese é que o crioulo guineense teria surgido na Guiné-Bissau devido à diversidade linguística do país; essa hipótese também foi contestada por Rougé (1986), com a justificativa de que apenas o fator da diversidade não é suficiente para o surgimento do kryol na Guiné-Bissau, pois nem sempre a diferença linguística impossibilita a efetivação da comunicação (ROUGÉ, 1986, p.32).

Este trabalho, considerando a proposta de Rougé (1986), assumirá que tanto o crioulo kryol quanto o caboverdiano têm uma base histórica comum, que o autor denomina “proto-crioulo”.

2.4 A LÍNGUA GUINEENSE NO COTIDIANO

A língua kryol é bastante utilizada no dia a dia da população guineense, no mercado, nas instituições públicas, na Assembleia Nacional Popular (ANP), nos órgãos de comunicação social e nas músicas dos artistas nacionais.

Devido à caracterização comunicativa multilinguística do país, para descrever um pouco sobre o uso da língua kryol no contexto familiar, a divisão das zonas rurais e urbanas deve ser levada em conta. Nas zonas rurais, o uso das demais línguas guineenses (línguas como balanta, pepel e manjaco, por exemplo) é mais frequente devido à função mediadora que essas línguas ocupam no processo comunicativo. A outra razão para o uso dessas línguas é a questão da conservação das tradições culturais, pois é “através das quais se transmitem os conhecimentos ancestrais, as tradições e a identidade comunitária” [...] (EMBALÓ, 2008 p.102). Por outro lado, quando algumas famílias das zonas rurais mudam-se para a capital, zonas urbanas, o hábito de se comunicarem somente nessas línguas se enfraquece e começa a ser limitado apenas a ocasiões necessárias, como nas cerimônias, funerais e festas.

Nas zonas urbanas, o uso da língua kryol é mais frequente tanto nos espaços familiares como não familiares; ela é a língua de interação da maioria da população, a sua utilização diária é preferível pelos guineenses nos mais diversos contextos “nos comércios, nos serviços públicos, na literatura informal, e nas composições musicais [...]” (PEIXOTO, 2012, *apud* SOARES 2014, p.368).

Todavia essa situação nem sempre foi assim. No século XX a proibição da língua kryol, que mais tarde viria a se tornar uma das maiores línguas de comunicação do país, sofreu discriminação por parte dos falantes do português, uma situação que não prevaleceu por muito tempo. Atualmente não se verifica mais essa discriminação do kryol.

A partir dos anos vinte do século XX ele [o guineense] começou a ser estigmatizado e a sua utilização acabou por ser interdita pelas autoridades coloniais, o mesmo acontecendo com as línguas das comunidades etnolinguísticas. O *kryol* passou a ser visto como uma língua de “não civilizado” e aquele que falasse português era considerado “civilizado”. Esta situação prevaleceu nas zonas do território ocupadas pelos portugueses até à independência em 1974. (EMBALÓ, 2008. p.103)

Conforme Embaló (2008, p. 103), “depois da independência, a utilização do *Kriol* generalizou-se, invadindo as próprias administrações e conquistando lugares que até aí eram dominados pelo português, como foi o caso da rádio nacional”. Segundo Augel, (2007, p.79-80),

O português, muito embora língua oficial do país, não é uma língua corrente entre os guineenses, uma vez que se estima em menos de dez por cento os números dos falantes desse idioma na Guiné-Bissau. Carolyn Benson, na sua tese doutoramento sobre o uso das línguas maternas como língua inicial para a escolarização, estabelece a diferença entre uma língua aprendida (*learned*) e uma língua adquirida (*acquired*), para frisar o pouco desenvolvimento da língua oficial no território guineense, não sendo suficiente o ensino obrigatório ministrado nas escolas, em grande parte por professor que, por sua vez, também não dominam o idioma.

Pautando-se na realidade comunicativa dos guineenses, que envolve a questão da diversidade linguística, ainda há a visão do português (língua oficial) concebido como língua de prestígio e poder. Nesse sentido, considerando o papel político do português, vale ressaltar a imposição dessa língua como a única do ensino, mesmo que ela não seja a mais falada pelos estudantes. Vale, ainda, levantar a discussão sobre o impacto do uso do português, do kryol e das línguas africanas no cotidiano escolar.

O uso da língua kryol (e também das demais línguas africanas) nas escolas, em especial nas salas de aula, independentemente de serem públicas ou privadas, é sempre questionado pelo próprio Ministério da Educação, doravante ME, como também pelos professores. Conforme Cá (2014, p.60), o que o ME apresenta no seu “programa não faz referência às línguas étnicas faladas pelos alunos na sala de aula”. De uma forma explícita, pode-se perceber a exclusão dessas línguas africanas e, principalmente, do próprio kryol; mesmo que o ME admita a diversidade linguística dos alunos, não leva em conta a sua importância para o sucesso escolar. A preocupação maior reside somente no resultado positivo da aprendizagem do português, que objetiva fomentar a relação “comunicativa com a comunidade internacional” (cf. CÁ, 2014, p.60), considerando a língua portuguesa como uma ferramenta necessária para a realização desse processo, mesmo que os alunos não disponham de condição favorável para tal.

Muitas vezes justifica-se a proibição da língua kryol na sala de aula tendo como pressuposto que o seu uso atrapalha a aprendizagem do português, entretanto, desconsidera-se o papel que o kryol tem na construção do conhecimento devido ao laço afetivo e cognitivo que os estudantes têm em relação a essa língua.

Para efeito de comparação, pode-se considerar, por exemplo, o caso de São Tomé e Príncipe, em que a língua lung’Ie passava por essa situação de proibição do seu uso no seio familiar e na sociedade.

De acordo com Agostinho (2015), havia relutância por parte dos pais, no contexto familiar, em transmitir a língua, pois pensavam que o lung’Ie atrapalhava o aprendizado do português. Os próprios pais demonstravam certa resistência em ter contato nessa língua com os seus filhos, porque para eles o uso do lung’Ie causaria o insucesso da aprendizagem do português, que, assim como na Guiné Bissau, é a língua oficial do país. De acordo com o relato da autora, “os locais contam que os pais e avós falavam em lung’Ie, mas as crianças sofriam abusos físicos e psicológicos se não respondessem em português” (AGOSTINHO, 2015, p.7). No entanto, com o passar do tempo, essa situação mudou depois da aprovação do estatuto administrativo da Ilha do Príncipe pela Assembleia Nacional em 1994.

Nos últimos anos, começaram a surgir movimentações em prol da valorização da cultura principense e do conhecimento do lung’Ie, das motivações para o renascimento do lung’Ie, que estava na iminência de desaparecer por razão da escassez dos falantes mais velhos desta língua. Diante disso a primeira motivação feita foi a revitalização linguística do lung’Ie; ela passou a ser ensinada nas escolas, há transmissão dos programas de rádio em lung’Ie, assim como também foram criados os encontros semanais de conversação nessa língua (AGOSTINHO, 2015, p.8 - 10).

Considerando, novamente, o contexto guineense, conforme Cá (2014), o programa apresentado pelo ME para o ensino de língua portuguesa visa à consolidação da unidade nacional, mas não traz a língua *kryol* como sendo o “símbolo dessa unidade nacional que deveria também participar no processo de ensino-aprendizagem” (CÁ, 2014, p 61). Opta-se pela proibição do uso da língua que a maioria dos alunos fala para revelarem os seus conhecimentos cotidianos. Apesar de o *kryol* ser proibido em muitos espaços escolares, essa medida drástica não se concretiza na sua totalidade, pois há preferência e afinidade maior, por parte dos estudantes, de se expressarem e compreenderem melhor em língua *kryol*.

Pode-se dizer que, em relação à situação linguística da Guiné Bissau, existe uma falta de política linguística que considere a realidade do país. A imposição do português como língua do ensino; a falta de condições propícias para o seu devido aprendizado; e o fato de se tratar de uma língua que não é a materna da maioria da população resultam no insucesso escolar. Como aponta Augel (2007, p.40), o português “certamente é a língua de maior prestígio e *status*, mas que é falada apenas em situações formais, e em parte na rádio e na televisão, restringindo-se seu uso quase que exclusivamente entre ou com estrangeiros e à expressão escrita.”

Enquanto o português tem seu uso restrito a certas situações, a língua *kryol* traz consigo as características culturais e identitárias dos guineenses; é através dela que a população encontra uma convivência social harmoniosa mesmo com a grande diversidade étnica que se constata no país; ela desempenhou um papel importante no processo da comunicação entre os combatentes de liberdade da pátria. A língua *kryol* referêcia a resistência e a nacionalidade simbólica cultural dos guineenses, além disso não é a língua do colonizador por isso ela merece ser destacada na sociedade guineense. Conforme Embaló (2008, p.105)

Ao servir de língua de comunicação entre os diversos grupos populacionais no processo independentista, o *kryol* tornou-se num elemento congregante da diversidade étnica nacional. A utilização de uma língua comum, outra que não a do colonizador e ao mesmo tempo símbolo de resistência cultural, contribuiu, juntamente com o objectivo da luta pela libertação do jugo colonial, para a criação de uma unidade nacional.

Com efeito, unidos pela mesma língua e partilhando um território e uma história comuns, história essa forjada num combate secular de resistência em que a luta de libertação contribui grandemente para uma convergência de valores, povos com uma identidade cultural própria conseguiram engendrar uma identidade comum que sobrepõe às de cada um dos grupos populacionais.

É necessário enxergar que a língua *kryol* também possui a sua grandeza devido às suas marcas históricas, culturais e identitárias como um dos elementos essenciais para o povo

guineense. Ainda que outras línguas estejam presentes, pode-se perceber, em termos da realidade linguística da Guiné-Bissau, que a língua que predomina é a kryol.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo serão abordadas as descrições das técnicas que foram utilizadas para o desenvolvimento do trabalho (pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo) e em seguida é apresentado um breve relato da viagem realizada para a realização da pesquisa de campo.

3.1 DESCRIÇÃO DAS TÉCNICAS UTILIZADAS

O trabalho é constituído através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, onde a observação teve caráter exploratório e contou com a coleta e o registro de entrevistas. Em princípio, o trabalho de campo não estava previsto devido à falta de garantia de recursos financeiros para a realização da viagem à Guiné-Bissau. Posteriormente, uma breve viagem tornou-se possível e algumas coletas de dados foram feitas em Bissau, capital, e em Bubaque, uma das ilhas do arquipélago de Bijagós.

O critério considerado para a observação em campo, segundo os meios utilizados, enquadra-se numa observação não estruturada, porque não houve a utilização dos meios técnicos especiais ou objetivos antes da ida a campo. Esse tipo de observação e registro é mais utilizado nos estudos exploratórios que não possuem um controle previamente elaborado (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.175). O observador, por sua vez, é não participante. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o observador não participante é aquele que se insere na comunidade, grupo ou realidade que pesquisa, sem, contudo, participar das atividades que integram a realidade observada.

Para a realização da pesquisa em Bubaque, fui a campo, entrei em contato com a realidade, mas não sou integrante da comunidade, porque pertenço a outra comunidade que é da zona urbana; sou da capital, Bissau.

No que refere ao número de observadores, este trabalho caracteriza-se pela observação individual. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a observação individual é realizada por um único pesquisador. Tendo em conta a estrutura local onde aconteceu a pesquisa, tratou-se de uma observação efetuada na vida real, com anotações das informações de acordo com o que ia

acontecendo naturalmente, sem que houvesse a preparação (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 178).

As entrevistas realizadas são caracterizadas como não estruturadas abertas, devido ao uso das técnicas informais empregadas. Segundo Marconi e Lakatos (2010), nesse tipo de entrevista, o entrevistador é livre para ampliar, a cada ocorrência, as suas questões e faz isso sempre que considerar adequado. De modo geral, as questões podem ser espontâneas ou livres e as respostas podem ocorrer num ambiente informal. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.180)

Em Bissau, foi visitado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Nesse local, foram feitas pesquisas sobre os documentos relacionados às diretrizes e às Leis da Educação de Guiné-Bissau. Em Bubaque, foi visitada a escola Don José Totocan. A escolha por esse espaço se deve ao fato de a escola ter um projeto bilíngue de ensino em português e em kryol. Nessa escola, o kryol é uma disciplina curricular.

A observação na escola Don José Totocan iniciou com minha participação no encontro da comissão de estudos de todos os professores, de todas as disciplinas. Nesse encontro, são feitos os esclarecimentos das dúvidas dos assuntos de todas as matérias apresentadas pelos próprios professores e, algumas vezes, são apresentadas dúvidas dos estudantes.

Em seguida, foi feita uma visita aos sectores administrativos da escola, incluindo a sala da direção, onde o Diretor da escola apresentou o funcionamento do sistema administrativo, os materiais usados para o planejamento das aulas e a sua forma de aplicação em sala. Nessa ocasião, o Diretor explicou um pouco sobre as parcerias da escola com o Ministério da Educação em termos do cumprimento do calendário escolar comum a outras escolas públicas da capital. Explicitou que a escola tem parceria com o Programa Alimentar Mundial (PAM), que contribui com o fornecimento de merendas escolares, e com a comunidade em geral, que contribui para o funcionamento escolar.

Além disso, foi feita a observação da aula de kryol. Naquele momento, o tema discutido era pronome pessoal em posição de sujeito e em posição de complemento verbal em língua kryol.

No que diz respeito às entrevistas, foram elaboradas questões abertas em kryol, três para professores e três para alunos, respondidas oralmente em kryol por três professores e por três estudantes (de 12, 13 e 15 anos). Durante as entrevistas, foram surgindo novas questões, baseadas nas respostas dos entrevistados.

Algumas questões apresentadas aos professores foram: (1) Como um dos professores da disciplina kryol, como são preparados os conteúdos para aplicação na aula? (2) Como é avaliado o aprendizado dos alunos nessa disciplina? (3) Qual é o comportamento dos alunos nos

momentos das aulas da disciplina kryol em termos da atenção e participação? Algumas questões apresentadas aos estudantes foram: (1) O que acha da disciplina de kryol? (2) Em qual disciplina você tem mais dificuldade? (3) Gostaria que a disciplina kryol fosse implementada em outras escolas?

A escolha dos entrevistados se deu no intuito de alcançar informações necessárias ligadas ao tema do trabalho. Foi considerada a questão do gênero e, por essa razão, foram entrevistadas duas professoras e dois professores; duas alunas e dois alunos.

No que se refere aos materiais coletados, são analisados neste trabalho: livros didáticos utilizados na sala de aula, em português e em kryol. Esses materiais foram produzidos em lugares diferentes. Os que foram recolhidos na escola de Bubaque são produzidos em Bissau, pelos próprios professores com a coordenação do padre Luigi Scantamburlo o coordenador da escola Dom José Totocan e do Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue nos Arquipélagos (FASPB). Os materiais utilizados na escola pública da capital são produzidos fora do país, em Portugal e outros países da Europa. A escolha dos materiais utilizados para análise deve-se à disponibilidade de acesso.

3.2 RELATÓRIO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO EM GUINÉ- BISSAU E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

O presente relatório visa informar sobre a pesquisa de campo. Ao chegar a Guiné-Bissau no dia 21 de dezembro de 2017, já no período de recesso da festa do Natal e do final do ano, não foi possível iniciar o trabalho nos dias seguintes; foi necessário esperar que as festas terminassem.

No dia 10 de janeiro de 2018, aconteceu o primeiro encontro com a antiga ministra de educação, Odete Costa Semedo, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, quando lhe foi apresentado o tema deste trabalho e também foi feita uma breve discussão sobre o sistema de ensino do país. Após essa conversa Semedo repassou alguns documentos das diretrizes das leis educacionais de Guiné-Bissau. Por questão do tempo, devido à ocupação de sua agenda, o encontro não pôde durar por muito.

No dia 19 de janeiro aconteceu a visita a Bubaque, ilhas de Bijagós. No dia seguinte, 20 de janeiro, foi feita a primeira visita à escola pública do regime de autogestão, denominada Dom José Totocan, coordenada por padre Luigi Scantamburlo, em parceria com o Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue nos Arquipélagos (FASPB). É uma escola que funciona na base do

programa bilíngue e contém 25 professores e 420 alunos que são ensinados em língua kryol e em português. A escola dispõe de uma cantina escolar, apoiada pelo Programa Alimentar Mundial (PAM), em termos de estimular mais a presença dos alunos na escola. Nessa visita foi possível assistir a comissão de estudos dos professores. Nem todos os professores cursaram a faculdade; alguns concluíram apenas o Liceu (equivalente ao Ensino Médio no Brasil), mas receberam uma formação para dar aulas.

Figura (2): Escola em Bubaque



Fonte: A Autora (2018)

Nessa comissão de estudo são feitos os esclarecimentos das dúvidas de todos os assuntos da matéria apresentada pelos próprios professores que, às vezes, são também as dúvidas dos alunos. Ao sair desse encontro, aconteceu uma reunião na casa de uma das professoras da disciplina kryol. Na oportunidade foi feita uma breve entrevista.

No segundo dia, 22 de janeiro, foi realizada uma reunião com o Diretor da escola. Ele apresentou a instituição em geral e as outras comunidades que faziam parte da escola.

A seguir, foi feita a segunda entrevista com dois alunos, uma menina, com 14 anos, e um rapaz, com 13 anos, ambos da 8ª classe. As entrevistas duraram cerca de 45 minutos. Foram feitas algumas perguntas e ambos responderam de forma um pouco limitada, provavelmente, pelo receio de falarem e por ter sido o primeiro contato. Em seguida, foram entrevistados mais uma menina, com 08 anos, e um rapaz, com 12 anos, ambos da 3ª classe.

Terminando as entrevistas com os alunos, teve início a terceira rodada de entrevistas, feita com o diretor da escola. A conversa foi dividida em duas partes: no primeiro momento, ele

explicou sobre o funcionamento administrativo da escola; no segundo momento, sendo ele também um dos professores da disciplina kryol, falou um pouco sobre a sua experiência como professor e como funcionava a elaboração dos conteúdos para a sua aplicação na sala de aula. Outra professora da disciplina de kryol foi entrevistada. Ela explicou a sua experiência como professora da disciplina kryol e o seu ponto de vista em relação à implementação dessa disciplina.

Após as entrevistas, foi possível assistir a uma aula inteira da disciplina kryol. Vale observar que os alunos prestavam bastante atenção e participavam, voluntariamente sem receios na aula e percebeu-se que eles já estavam familiarizados com a matéria e com a língua que estava sendo usada no momento; a aula tratava do tema “pronome pessoal” e “complemento em língua kryol”. Essa aula estava decorrendo numa das salas da escola, em que o professor estava utilizando os seguintes materiais: livro didático, quadro, apagador e giz; durante os momentos da observação, o jeito que decorria a aula era menos tradicional devido à participação conjunta do professor e dos alunos; além do mais, o professor não estava com a postura como o detentor do saber e os alunos como simples objetos que não tinham nada para contribuir naquele processo de interação e troca dos saberes. Os alunos colocavam as suas questões para o professor e ele trazia os exemplos práticos que contextualizam a realidade dos alunos, para lhes fazer compreender melhor a matéria do que estavam tratando e toda a comunicação estava acontecendo somente em kryol.

Em seguida, quando a aula terminou, o professor respondeu algumas perguntas sobre a elaboração do conteúdo, a sua experiência como professor da disciplina, e o seu ponto de vista sobre o aprendizado dos alunos e a implementação da disciplina kryol no sistema nacional da educação guineense. A visita à Bubaque foi encerrada com uma conversa com o Coordenador da escola, que se ofereceu a ajudar com materiais por via eletrônica.

É importante apresentar algumas dificuldades encontradas durante a pesquisa de campo: a falta de um tempo mais prolongado no país, o que fez com que a visita à escola de Bubaque fosse possível somente por quatro dias; a falta de orçamento; e a dificuldade de acesso à escola pública da capital Bissau, por causa de uma paralisação que estava acontecendo no momento, devido a um acordo que o Ministério da Educação não conseguiu chegar com os alunos sobre o aumento dos dias letivos.

Por fim, a partir da experiência em Bubaque, é possível dizer que o ensino bilíngue, especificamente, de língua kryol, é viável nas escolas em nível nacional. Isso é uma necessidade urgente. Vale salientar que existem, mesmo que poucos, materiais e recursos humanos; ainda faltam maior incentivo e políticas linguísticas que valorizem o kryol como a língua que

identifique os guineenses em termos da união nacional e também por fazer parte da história de construção da Guiné-Bissau.

4 DUAS PROPOSTAS DE ENSINO DE KRYOL

Neste capítulo pretende-se apresentar duas propostas de sequências didáticas que têm como foco a língua kryol. O capítulo inicia-se com uma breve apresentação do sistema de ensino na Guiné-Bissau.

4.1 DESCRIÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU

Para apresentar a caracterização do sistema de ensino guineense faz-se necessário considerar os contextos históricos e sociais dos dois períodos cruciais que se fizeram presentes no processo educacional da Guiné-Bissau: o período pré-colonial e o pós-colonial. Antes da invasão dos portugueses no país, o processo do ensino se consolidava na oralidade em que os saberes eram passados oralmente de geração para geração; num ambiente menos formal voltado para a tradição africana; essa educação visava promover a conduta social baseada nas “normas de comportamentos” (LOPES, 2014, *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1978, p. 5). O fim dessa educação se deu com o processo da colonização portuguesa a partir do momento em que os colonizadores iniciaram as suas políticas de imposição e exclusão, de “maltratos e opressão do povo guineense” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1978, *apud* LOPES, 2014, p. 5). Segundo Lopes (2014),

Ocorreu, assim, a institucionalização da educação escolar marcada pela existência de um espaço específico para a realização do processo de ensino-aprendizagem sob uma calendarização do tempo letivo que se exerceria durante um período etário determinado, em edifícios com características próprias chamados de escolas e com base numa relação direta entre educadores e educandos (LOPES, 2014, p.5).

De acordo com o ponto de vista da autora, percebe-se a transformação do sistema educativo guineense de informal para a educação formal institucionalizada, com as demandas e estruturas voltadas à realidade dos colonizadores; isto é, as disciplinas, os métodos do ensino e aprendizagem são baseados no contexto da “metrópole”. Todo esse processo tinha como finalidade: “desafricanizar” e dominar, ou seja, acabar com todas as práticas cultural e social

dos povos africanos, desvalorizando as suas diversidades culturais e menosprezando as suas capacidades enquanto seres humanos.

A recuperação do sistema de ensino guineense só foi possível depois de 10 anos de luta armada travada pelos dirigentes do Partido da Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde - PAIGC contra o regime colonial português, que se consolidou com a proclamação da independência em 1973. Os dirigentes se conscientizaram da importância da educação como um dos elementos fundamentais para a reconstrução do país depois da guerra de libertação nacional e decidiram adotar uma nova estrutura para o sistema do ensino, eliminando o modelo colonial. Infelizmente esse processo não se realizou na sua totalidade devido à degradação de um sistema de ensino precário deixado pelos os colonizadores, ou seja, “os dados afirmam que a Guiné-Bissau chegou à independência com uma taxa de analfabetismo de 93,7% (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 19). As sucessivas ondas da instabilidade política que o país atravessou depois da independência acabou por produzir um sistema de ensino deficiente.

Hoje, após o processo de libertação, a educação na Guiné-Bissau é regida pela proposta de lei de base do sistema educativo guineense. Essa é uma lei que coordena todas as estruturas do sistema educativo guineense, com o intuito de melhorar o funcionamento do sistema de ensino. Com “efeitos da presente lei, considera-se sistema educativo, o conjunto de instituições e recursos dirigidos para a materialização do direito à educação” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.1).

A lei de base do sistema educativo foi criada em janeiro de 2010 pela assembleia nacional popular (ANP), decretado nos termos do Art. 85º, n.º 1,c, da Constituição. Um dos princípios gerais da lei de base, no seu Art. 2º, é de assegurar a todos os guineenses o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República e das leis. Também essa lei tem como um dos objetivos específicos assegurar em autodeterminação de consciência, a formação moral e cívica dos educandos.

Segundo a lei de base do sistema educativo, a organização do sistema educativo guineense incorpora a educação formal e a educação não formal; a educação não formal é uma educação constante, englobando todos os aspectos da prática educativa e tem como propósito ampliar os conhecimentos dos seus públicos alvos em complementação da formação formal. Além disso, a educação não formal inclui também a alfabetização, educação de base de jovens e adultos e as escolas madrassa, uma escola ligada aos ensinamentos religiosos. A realização do processo da educação não formal acontece no espaço cultural do sistema escolar como também em ambientes comunitários e nas esferas da comunicação social; pois cabe ao Ministério da Educação criar e promover atividades ligadas ao apoio à educação não formal.

Quanto à educação formal, já se encontra na sequencialidade os ensinos: pré-escolar, básico, secundário, técnico – profissional e superior. Vale ressaltar que todas as transições dos alunos para outros anos de escolaridade necessitam de passar primeiro pelo processo da avaliação positiva; com exceção dos alunos da 1ª, 3ª e 5ª classe que não precisam fazer provas finais ou globais.⁵

A educação pré-escolar é uma fase do sistema educativo que antecipa de uma forma independente a educação escolar; é de caráter facultativo, estabelecida em correlação com o meio familiar. Ela tem como interesses: estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado; promover a integração da criança em diferentes grupos sociais em ordem ao desenvolvimento da sociedade (GUINÉ-BISSAU, 2010).

O ensino pré-escolar destina-se às crianças dos 3 aos 6 anos de idade; em relação à sua estrutura, cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade de criar e manter as instituições da educação pré-escolar apoiando essa instituição sendo ela pública ou privada. Salientado que isso não se realiza na prática tendo em conta a grande concentração dos estabelecimentos pré-escolares nas zonas urbanas onde a maioria é de gestão privada. O processo do atendimento da educação pré-escolar ocorre no nível de jardins, ou em outro espaço comunitário.⁶

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito para todos até o 6º ano de escolaridade; a partir do 7º ano de escolaridade o ensino básico continua tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado. Através dessa gratuidade, os alunos dispõem da isenção de pagamento de propinas e taxas relativas à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos. O ensino básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade, organizada em três ciclos.⁷

(1) O primeiro ciclo compreende do 1º e 4º anos de escolaridade, subdividindo-se em duas fases, organizadas da seguinte forma;

(i) Primeira fase, que inclui o 1º e o 2º ano de escolaridade.

(ii) Segunda fase, que inclui o 3º e o 4º ano de escolaridade.

(2) O segundo ciclo inclui o 5º e o 6º ano de escolaridade.

(3) O terceiro ciclo que compreende o 7º, o 8º e o 9º ano de escolaridade, que é a quarta e última fase do ensino básico.

No ensino básico é admitido o ingresso das crianças que completaram 6 anos de idade entre 2 de outubro e 31 de dezembro (desde que o encarregado da educação pela criança assim

⁵ Provas finais ou globais são avaliações feitas em nível nacional.

⁶ Jardim seria equivalente à creche.

⁷ Propina é mensalidade.

queira). O ensino básico tem como propósito “inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense” (GUINÉ-BISSAU, 2010).

A fase da finalização do ensino básico proporciona aos alunos várias oportunidades, isto é, o ingresso na via geral do ensino secundário e o ingresso na via técnico-profissional; ou seja, a conclusão do ensino básico possibilita aos alunos prosseguirem com estudo no ensino secundário, como também ingressarem na via técnica prosseguindo com a área profissional. A conclusão satisfatória do ensino básico dá direito a diploma e certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, desde que solicitado.

O ensino secundário é um subsistema que está dentro do sistema do ensino; ele prossegue depois do ensino básico. De acordo com a lei de base do sistema educativo, o ensino secundário visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou a inserção na vida ativa. Ele pretende proporcionar uma formação baseada na realidade do país motivando os alunos para a resolução dos problemas nacionais e internacionais. Infelizmente, isso ainda não é cumprido na integralidade. O ensino secundário compreende os seguintes anos de escolaridade: 10º, 11º e 12º anos; por outro lado ele desenvolve-se em dois sentidos: via geral e via técnico-profissional.⁸

- (a) Via geral é o ensino voltado primordialmente para o prosseguimento dos estudos.
- (b) Via técnico-profissional é o ensino que orienta para a inserção na vida ativa.

O processo do ensino secundário ocorre em escolas secundárias que podem ser públicas ou privadas coordenada pelo sistema do ensino. Pode ingressar no ensino secundário somente quem completar com aproveitamento o ensino básico ou equivalente. A sua conclusão satisfatória confere ao aluno o direito a diploma, assim como o certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo.

O ensino técnico-profissional abarca os cursos voltados à preparação para ingresso na vida ativa; por outro lado ele oferece oportunidades para o prosseguimento dos estudos. O processo da administração do ensino técnico-profissional realiza-se, principalmente, em centros de formação, com a duração de 3 anos. A sua conclusão satisfatória confere ao aluno o direito ao diploma de técnico-profissional dando acesso também ao ensino superior.

O ensino superior é um ensino universitário voltado para áreas científicas e profissional acompanhadas de pesquisas científica e acadêmica. O ensino superior visa proporcionar formação conveniente a incorporação do diploma no mundo laborativo e participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau. Na construção e acesso do ensino superior, a

⁸ O secundário corresponderia ao Ensino Médio.

qualidade do ensino, às necessidades do país em relação aos quadros, a melhoria do nível cultural e científico da população devem ser levados em consideração. Para ingressar no ensino superior é necessário ter o diploma do ensino secundário ou equivalente; os maiores de 25 anos que não dispõem da habilitação do número precedente têm acesso ao ensino superior se alcançar um resultado satisfatório na prova especial de avaliação de conhecimento. (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.12).

As aulas do ensino superior são ministradas em universidades públicas e privadas, nas escolas universitárias não adaptadas em universidades e nos institutos superiores ou técnicas. Na conclusão do processo de ensino superior são conferidos os seguintes graus académicos: Licenciado, Mestre e Doutor.

Outros documentos utilizados para referência para o ensino são: Carta de Política da Educação (CPE), Plano Trienal do Sector da Educação 2011-2013 (PSE), Documento da Avaliação do Projeto (PAD) e Solicitação do Fundo de Educação Para Todos (EPT).

Vale ressaltar que a língua utilizada em todo processo educacional é a língua portuguesa adotada pelo Ministério da educação como a única língua do ensino justificada pelo seu status de oficial. Muito embora sabe-se muito pouco sobre o processo da oficialização do português na constituição da República. Tendo em conta a ausência de uma política linguística voltada a realidade da Guiné-Bissau e com a imposição do português no processo do ensino e alfabetização, em consequência o resultado do progresso escolar dos alunos tendência a piorar cada vez; o índice da exclusão e evasão escolar aumentará enquanto não houver uma política linguística encorajadora que assuma a diversidade linguística e a língua kryol, como a primeira língua do ensino, criando propostas didáticas e métodos pedagógicos que reflitam a realidade cotidiana dos alunos guineenses. Conforme afirmado acima, fazer todo o ensino em português na Guiné-Bissau transforma os alunos em objetos passivos no processo da educação e professores como simples reprodutores dos materiais didáticos.

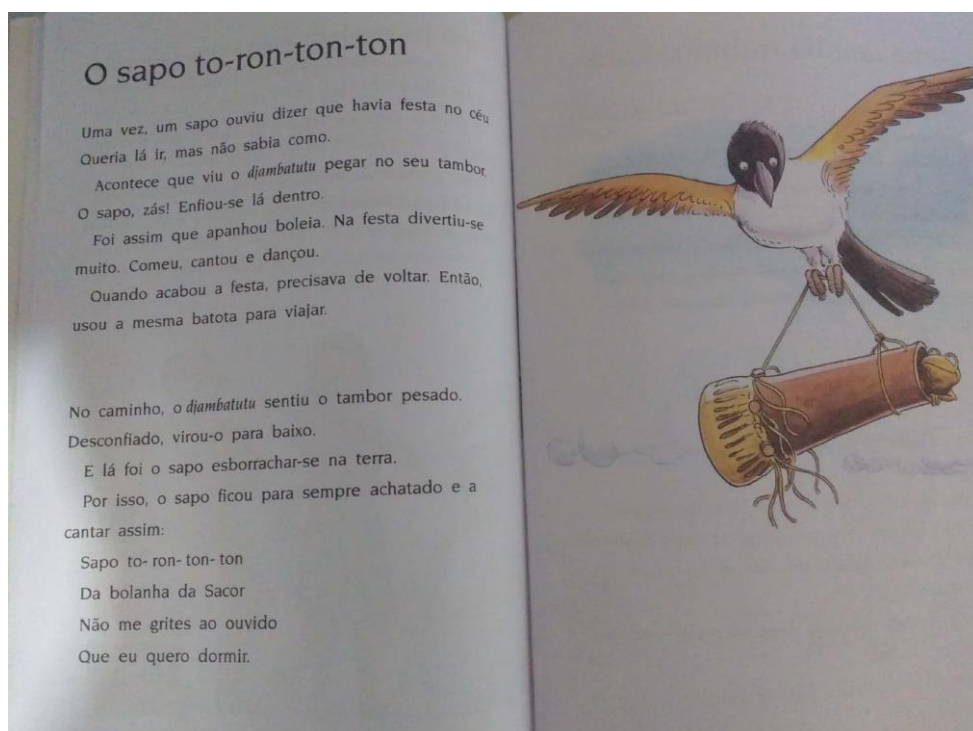
4.2 MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSADOS DURANTE A PESQUISA

Durante o trabalho de campo foram coletados materiais de duas escolas, uma onde o kryol não é ensinado e a outra onde ele é parte do conteúdo. Na escola em que o kryol não é ensinado, os materiais que foram coletados são livros de leitura dos alunos de 2ª e 3ª classe, publicados em 1998. E na escola onde o kryol faz parte do conteúdo, os materiais coletados também são livros de leitura para alunos de 4ª classe, publicados em 2007, pelo FASPEBI. Não foi possível coletar materiais das classes mais avançadas.

No que se refere à escola onde o kryol não é ensinado, foram considerados os seguintes livros: História dos avós, livro de leitura para o 4º ano; Viva a Leitura!, livro de leitura do 2º ano; Viva a Leitura!, livro de exercícios do 2º ano; e Nélío e os Amigos, livro de leitura do 3º ano. No material onde o Kryol não é ensinado, observa-se a grande presença do português como se fosse a língua materna dos alunos em todos os assuntos que compõem esse material. É sabido que na Guiné-Bissau a maioria dos alunos guineenses não têm o português como a sua primeira língua, mas por razões de interesses políticos esse fato não foi levado em consideração pelo setor educativo; visto que os maiores programas e financiamentos e de apoio para produção dos materiais escolares vêm especificamente de Portugal ou de outros países da Europa; ou seja, esses materiais são produzidos nesses países e enviados para Guiné-Bissau.

Em relação ao kryol, percebe-se a pouca presença dessa língua nesse material e, de vez em quando, aparece uma mistura de palavras em kryol com o português. Como se observa no texto “O sapo to-ron-ton-ton”, no seguinte trecho em que as palavras aparecem destacadas: “**Djambatutu** pegar no seu tambor, **bolanha** de **Sacor**”. Esse fato ocorre na tentativa de referenciar as práticas culturais africanas presentes no país, como também nos nomes africanos das pessoas.

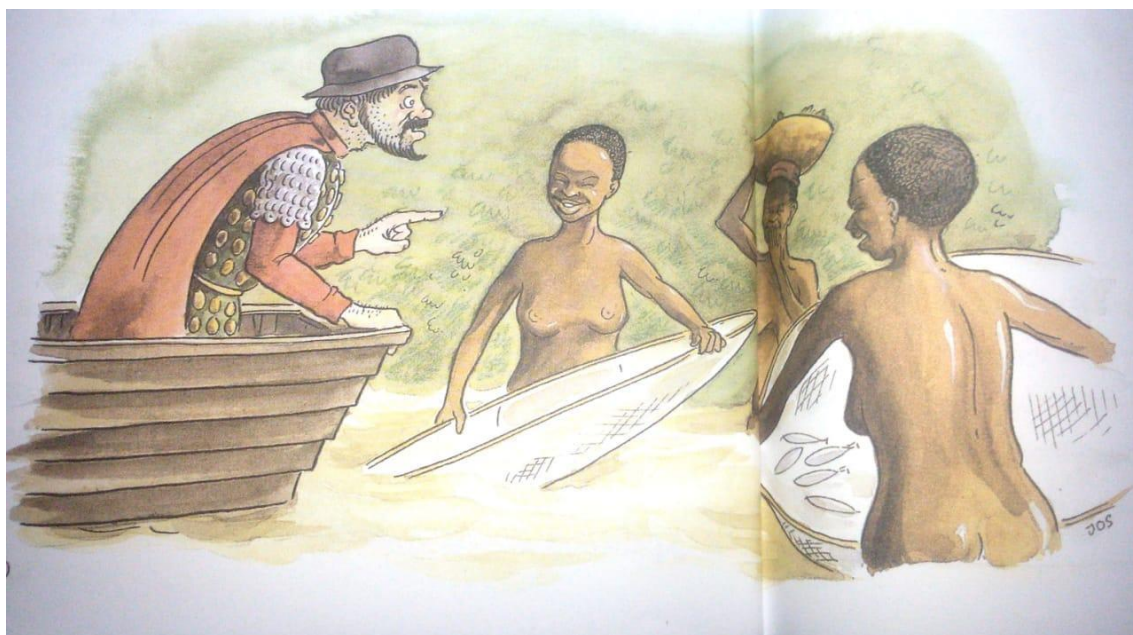
Figura (3): Texto “O sapo to-ron-ton-ton”



Fonte: Livro Nélío e os amigos, leitura, 3º ano

No que se refere ao contexto cultural local, observa-se a mistura da cultura europeia e da cultura africana. As imagens que aparecem nesses livros didáticos são imagens coloridas, algumas contextualizando a sociedade guineense; também se observa uma imagem que apresenta característica um pouco equivocada e pejorativa devido a forma como o corpo das mulheres foram apresentadas, isso pode acarretar a inferiorização da cultura do povo africano, como se pode observar na Figura (4).

Figura (4): Encontro de mulheres africanas e homem branco

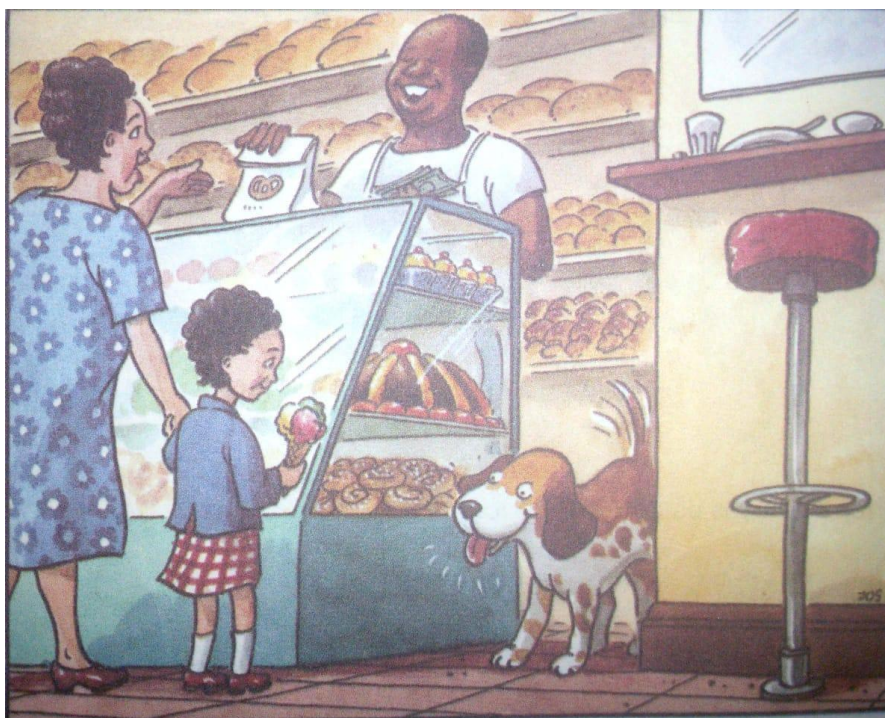


Fonte: Livro Nélío e os amigos, leitura, 3º ano

Os conteúdos que compõem esses livros são, em sua maioria, narrativas da vida cotidiana vivenciada tanto na Guiné-Bissau como em qualquer outro país e o gênero textual, na maior parte, é de contos. Sabendo da importância dos livros didáticos no processo do ensino e aprendizagem, construir esses livros somente com um único gênero textual ligados a temas, em sua maioria, que abordam vida cotidiana não é suficiente e nem produtivo para contribuir no progresso da capacidade dos alunos, tendo em vista que há vários gêneros textuais e temas que podem ser trabalhados como adivinhas e notícias, por exemplo. Seria interessante contemplar a relação que os gêneros textuais escolhidos podem ter com a tradição oral africana.

Por outro, faz-se necessário ressaltar que, nos livros observados, a maioria das histórias dos contextos apresentados referencia a realidade do país com exceção de uma história que aborda a vida de um guineense que vive em Portugal, trazendo todas as características de uma confeitaria que se encontra em Lisboa.

Figura (5): Padaria



Fonte: Livro Viva a Leitura!, leitura, 2º ano

Sabemos que essa cena não faz parte do contexto cultural guineense. Apesar da tentativa de apresentar o contexto guineense e o contexto português, ainda assim é possível perceber que a realidade linguística dos alunos ainda não foi considerada totalmente na produção desses livros.

Por sua vez, no material onde o kryol é ensinado, observa-se a ausência do português nos assuntos tratados; enfatiza-se o kryol e a língua portuguesa aparece somente na parte da introdução. No desenrolar do assunto da leitura somente aparece o kryol.

O material observado nessa segunda realidade foi: Testu na kriol guinensi, livro de leitura para a 6ª classe; Textos de poetas e de escritores guineenses, livro de leitura para 5ª classe. Gramática do kryol, para 5ª e 6ª classe. Percebe-se a ênfase nos textos escritos com pouco uso de imagens. Eles se diferenciam um pouco em relação aos outros livros produzidos em português no que diz respeito às variedades dos gêneros textuais que fazem parte da sua construção. As imagens que aparecem neste material são em preto e branco com características culturais africanas, com exceção de uma das imagens de uma criança que aparece num contexto cultural africano, mas com traços físicos de uma criança europeia.

Figura (6): Criança brincando com fogo



Fonte: Livro Testu na kriol guinense, leitura, 6ª classe

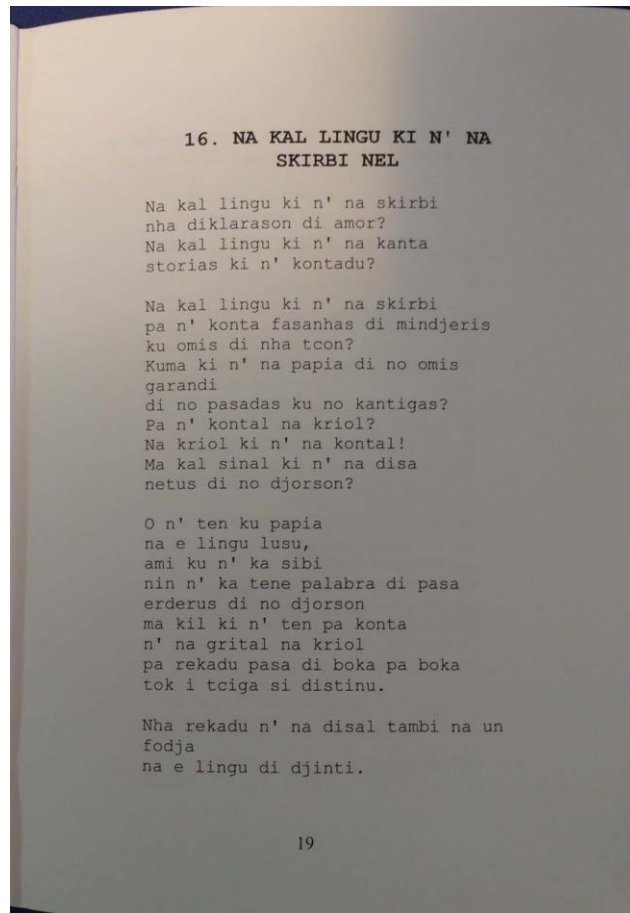
Nesse material, os contextos culturais que são trazidos nos conteúdos são voltados para a realidade local, isto é, são apresentados os ensinamentos e práticas culturais guineenses (ver Figura (7)). Há ensinamentos religiosos, mais especificamente, cristãos-católicos (trata-se de uma escola católica). As histórias apresentadas nos livros da leitura são histórias das manifestações culturais, da vida política e social dos guineenses.

Figura (7): Reunião



Fonte: Livro Testu na kriol guinense, leitura, 6ª classe

Figura (8): Poema de escritor guineense - Odete Semedo



Fonte: Livro Textos de poetas e de escritores guineenses, leitura, 5ª classe

Por fim, é possível concluir que no material da escola onde o kryol é parte do conteúdo a ser ensinado há pontos positivos porque é o material que contextualiza a realidade linguística e cultural da maioria dos alunos guineenses. Reconhecer a importância do conhecimento prévio dos alunos, trazendo os assuntos e que refletem esses conhecimentos prévios nas aulas são ações que poderão contribuir para o melhor desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos, proporcionando-lhes a melhor compreensão dos conteúdos e assegurando resultados satisfatórios do rendimento escolar. Também se faz necessário realçar o ponto negativo encontrado neste material como a falta da padronização da grafia de língua kryol.

4.3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste trabalho assume-se o conceito da língua como elemento fundamental da comunicação que carrega identidade cultural dos seus falantes, em qualquer contexto da interação social, isto é, nas escolas, nas instituições públicas e nos meios da comunicação social. Segundo Calvet (2007), a sua utilização visa expressar os conhecimentos, as reflexões críticas, os sentimentos baseados em um determinado contexto da realidade sócio-cultural dos seus falantes. A língua serve para a construção e ascensão da identidade cultural de um povo, como também a identificação de uma nação; ela serve também como elemento primordial para efetivação no processo do ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente, das crianças.

No entanto é necessário que a escola leve em consideração a sua importância na formação de indivíduos habilitados a perceberem melhor o mundo. Por essa razão, este trabalho propõe sequências didáticas voltadas para reflexões de questões a serem trabalhadas nas escolas, assumindo a importância das modalidades organizativas para a realização do trabalho pedagógico.

Segundo Lerner (2002), as modalidades organizativas são conjuntos de atividades que ajudam o professor a organizar o tempo para a realização do trabalho pedagógico. De acordo com Nery (2007), as modalidades organizativas são conjuntos de atividades desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem, com “possibilidades de integração e articulação entre áreas do conhecimento envolvendo não só os professores como também a escola como coletividade” (NERY, 2007, p.112).

A função das modalidades organizativas, segundo as autoras, é de contribuir na melhor organização do tempo em sala de aula permitindo que certos assuntos possam ser tratados de formas diferentes, num período de tempo estabelecido, e devem considerar as necessidades dos alunos.

De acordo com Lerner (2002), as modalidades organizativas são: projeto (atividade com etapas articuladas para a realização de um propósito, produto final); atividade habitual/permanente (atividade que se repete previsivelmente), sequência de atividade/sequência didática (trabalho organizado em uma determinada ordem, considerando um período de tempo sem que haja a apresentação de um produto final); situações ocasionais (atividades que discutem temas diversos sem relação necessária com o conteúdo que está sendo ensinado); e atividades de sistematização (atividades de fixação de conteúdos que estão sendo trabalhados).

Nessa perspectiva, sequências didáticas são conjuntos de atividades programadas no sentido de ensinar um conteúdo, etapa por etapa; a sua organização vai depender dos propósitos que o professor quer alcançar para o processo da aprendizagem dos seus alunos. Essas atividades podem ser acompanhadas por um tema ou objetivo. As atividades podem ser de leitura ou escrita de um determinado gênero textual.

Assume-se a definição de gênero textual de Bakhtin (1997, p.280),⁹

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Segundo Marcuschi (2002, pp.19-20),

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. [...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase

⁹ Neste trabalho as denominações *gêneros do discurso* e *gêneros textuais* serão tomadas como intercambiáveis.

inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Nessa perspectiva, compreender os textos que circulam no dia-a-dia dos alunos e os espaços que ocupam nas práticas cotidianas é tema fundamental na prática da escola. Assume-se, seguindo Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002), que

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Os gêneros textuais são compostos por tipos textuais. Segundo Marcuschi (2002),

[...] usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Segundo Adam (1985, *apud* SOLÉ, 1998, p. 85),

1. Narrativo. Texto que pressupõe um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem. Alguns textos narrativos seguem uma organização: estado inicial/complicação/ ação/ resolução/ estado final. Outros introduzem uma estrutura dialogal dentro da estrutura narrativa. Exemplos: conto, lenda, romance...
2. Descritivo. Sua intenção é descrever um objeto ou fenômeno, mediante comparações e outras técnicas. Adam ressalta que este tipo de texto é frequente tanto na literatura quando nos dicionários, os guias turísticos, os inventários etc. também é frequente nos livros de texto.
3. Expositivo. Relacionado à análise e síntese de representações conceituais, o texto expositivo explica determinados fenômenos ou proporciona informações sobre estes. Os livros de texto e os manuais utilizam-nos profusamente.
4. Instrutivo-indutivo. Adam agrupa nesta categoria os textos cuja pretensão é a de induzir à ação do leitor: palavras de ordem, instruções de montagem ou de uso, etc.

Vale ressaltar a importância dos gêneros textuais de tradição oral no contexto guineense. Neste trabalho, não serão apresentadas propostas de sequências didáticas para as classes iniciais ou para a alfabetização. O objetivo é apresentar algumas questões que envolvem a discussão sobre gêneros textuais que permeiam o cotidiano dos alunos e reflexão sobre a língua.

Em seguida serão apresentadas algumas sequências didáticas considerando os seguintes gêneros textuais: receita e manual de instrução (Sequência didática (1)) e conto em kryol (Sequência didática (2)).

Sequência didática (1)

Gênero textual: Receita e manual de instrução

Público: 5ª classe

Conteúdo: características do gênero textual receita

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos reflexão sobre esse gênero textual: sua forma, conteúdo e aspectos linguísticos.
- Analisar as formas de construções imperativas.

Recursos:

- Cópias de receitas.
- Quadro e cartazes.
- Papel.

Duração: 12 aulas

Desenvolvimento:

1ª etapa: fazer um levantamento das receitas conhecidas pelos alunos solicitando que indiquem o que é, para que utilizamos e quando utilizamos.

2ª etapa: a partir dos exemplos apresentados pelos alunos e pelos levados pelo professor, discutir a estrutura composicional da receita.

3ª etapa: problematizar pedindo para os alunos pesquisem as formas de registros de receita que não estão feitos pela modalidade escrita.

4ª etapa: problematizar o uso dos verbos nas receitas e em outras situações de instrução/orientação.

5ª etapa: produção de um livro de receitas em duas línguas, kryol e português.

Textos que podem ser utilizados:

Texto (1) - Mudju di caldo di mancara

1kg di carni di baka

1kg di mancara ralado

2 sabola

4 limon
 2 djagatu
 1 padas di cuntchurbedja
 5 candja
 1 padas di escalada
 Metade di cudjer di malgueta o suculbembé
 2 gustu
 1 cabeça de adju
 3 kamati

Forma di purparal

Bu na corta carni na um tijela, dipus bu ta pul na um panela; bu na pega adju, gustu, malgueta o suculbembe bu djunta pa u pila na pilon, dipus bu korta sabola, bu na pirmi limon pa djunta ku temprá; dipus bu na temprá carni kel. Dipus bu na pui panela di carni na fugu pa i firbi. Hora ku carni na firbi, bu na toma mancara, bu massa na um tigela cu kamati. Si bu caba massa mancara bu ta pui iagu frio ou kinti pa mancara pudi mui. Pa ultimu bu na cambia mancara, candja, djagatu, escalada ku cuntchurbedja pa i firbi um bias djuntu ku carni. Hora ku mudju duru i ta cunsa riantadu.

Texto (2) Fugon di dus boka

Matirial

- (1) Reia di baga-baga
- (2) Istrumu di bosta di baka
- (3) Padja di arus o fundo

Bu na midi: purmeru, reia; dispus, bosta di baka; na fin, padja. Bu na midi bosta di baka, metade di midida di reia: si bu djunta tudu, bu na massal ku iagu, bu disal des dia. Bu torna pui padja metade di midida di bosta di baka: ma, tudu dia, bu dibi di modjal pa mistura pudi pega n`utru. Pega bu kasirola ki bu ta kusnha ku el tudu dia. Finkal na kau ki bu misti kumpu bu fugon. Midi um palmu di bu mon, bu riska na tcon, na bolta di kasirola. Busca po pikininu, o arku di feru o di lata bedju pa bu forma kau di porta di fugon. Ka bu tira kasirola di lugar. Intci kau ku bu riska ku lama masadu, te kau di pega kasirola. Ora ki bu intci lama te na kau di pega kasirola, bu forma dja si porta. Tira kasirola dritu. Dipus, pa pudi ialsa kasirola, busca un pedra o lata di

altura di bu palmu di mon, bu pui na tcon na buraku nunde ki bu tira kasirola. Torna finka kasirola riba di pedra o lata. Intcil mas ku lama te na kau di pega kasirola. Pruntu... tira kasirola ku pedra di markason. Gos! modja mon bu lisa fugon pa i bonitu. Buska tris pedra djustadu: purmeru pedra finkal nkostadu na paridi di dentru, filadu ku porta; segundu pedra ku terseru pedra, na ladus, tambi nkostadu na paridi di fugon. Ali bu tene fugon di tris pedra mindjoriadu, di dus boka, ku ka na gastau manga di lenha na bu kushina.¹⁰

As aulas têm como objetivo trabalhar com o gênero textual receita/manual de instrução, proporcionando aos alunos o contato com diferentes receitas. Para isso serão feitas pesquisas de receitas.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, será feito um estudo dos verbos em diferentes situações de orientação/instrução/ordem para dar ordem e fazer pedido na língua considerando diferentes contextos de uso. Por fim, será criado um livro de receita com os alunos.

Na 1ª etapa, a sala vai ser organizada em círculo permitindo que os alunos estejam à vontade; em seguida será iniciada uma discussão para o levantamento do que os alunos conhecem sobre as receitas, suas formas, seus usos e funções, onde localizar como registrar, etc. Pedir aos alunos que levem receitas.

Na 2ª etapa, após o levantamento inicial, serão comparadas as receitas levadas pelos alunos para que seja feita a discussão sobre a estrutura de uma receita.

Na 3ª etapa, serão discutidas as formas de registro (escrito e oral) das receitas em diferentes momentos.

Na 4ª etapa, serão investigados os verbos que aparecem no texto, a forma que apresentam e como isso pode ser associado ao gênero textual receita e ao tipo textual injuntivo/instrucional. Serão trabalhadas questões como: (a) Procure no texto os verbos. (b) Qual é a intenção com o uso dos verbos?

Na 5ª etapa, durante a produção do livro de receitas, será construído um vocabulário onde serão apresentados os significados e traduções de algumas palavras presentes nos textos estudados. Essa etapa também privilegia a produção, além da leitura, e por isso serão necessários momentos de revisão e reescrita (individual e coletiva) de texto e adequação quando forem apresentadas as versões em português das receitas.

¹⁰ Texto retirado do livro Testu na kriol guinense. (MATU MALGOS, n. 5, Marsu, 97).

Tabela (1): Vocabulário dos textos estudados

Kryol	Português
Mostrado	Apresentado
Manera	Forma
Tici	Trazer
Kumpu	Construir
Fassido	Feito
Mancara	Amendoim
Candja	Quiabo

Fonte: A autora (2018)

Sequência didática (2)

Gênero textual: Conto

Público: 6ª classe

Conteúdo: características do gênero textual conto

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos reflexão sobre o esse gênero textual: sua forma, conteúdo e aspectos linguísticos.
- Estudar os adjetivos

Recursos:

- Cópias de receitas.
- Quadro e cartazes.
- Papel.

Duração: 12 aulas

Desenvolvimento:

1ª etapa: fazer um levantamento sobre o que os alunos conhecem (e se conhecem) o conto a ser estudado. Fazer a leitura coletiva do conto.

2ª etapa: problematizar a leitura do conto a partir da discussão de diferentes níveis de leitura: localização de informação, inferência e reflexão (momento em que os alunos relacionaram o texto a outras situações e outros textos).

3ª etapa: A partir do texto lido, discutir o tipo narrativo (a sequência de ações) e a estrutura composicional de um conto com a presença de outros tipos textuais como o descritivo, por exemplo.

4ª etapa: apresentar outros contos aos estudantes.

5ª etapa: problematizar o uso de adjetivos.

Texto a ser estudado:

Vingança di djugudé¹¹

Na Guiné-Bissau i tem um tradison desde tempo antigo. Hora ku um alguim garandi murri i ta fassido um cirmonia tradicional *toca tchur*. Na és cirmonia i ta matadu bakas, purcus, ku cabras. Pabia di kila djugudé ka ta falta, pabia é djiru É ta fica é na pera restus de limarias matadus.

Um dia na um *toca tchur* na bairro di Bandim, i parci um djugudé. I misti ba furta um padas di carne di um mindjer. Mindjer sutal, ma djugudé ka curri, pabia é osanti, é ka ta medi mindjeris. Pa panha djugudé mindjer pui tabaco na carni i botal fora. Logo pássaro kumel i fica tontu.

Na ki hora mindjer panhal i sutal mininus djunta tambi é fertcha djugudé ku pedra garandi. Dipus djugudé bim lanta i jura di kuma i na vinga di mindjer mau. I passa dus sumana dipus fidju di mindjer bim esta duenti i lebal hospital mas i ka mindjoria.

Si vizinhos bom bim considjal pa i leba si fidju na mon di curandeiro. I passa na magas di curandeiros, mas mininu continua na piora kada dia. Dipus mindjer bim discubri di kuma na ki polon nunde ku *toca tchur* tem ba i di djugudé di lá i cunsa na tchora i finca djudju i na pidi purdon.

Na ki mumentu i parci um homi garandi ku falal:

- Bu lembra di ki djugudé ku bu suta na kau di tchur?

Mindjer falal:

- Sim n'lembra.

Logo homi falal

- Ami i ki djugudé.

¹¹ Texto adaptado do livro História dos avós.

Pa confirmal homi bida na um n'bruta di djugudé dipus i torna na pecadur di novo. Na ki mumentus mindjer cunsa pidi desculpas djuntu ku utru homi ku cumpanhal, i jura kuma nunca mas i ca na suta limaria. Di lá homi fala:

- I pudi riba pa casa si fidju na mindjoria.

Nessa sequência serão trabalhados contos africanos escritos em kryol. O propósito é estimular a aprendizagem dos alunos no que diz respeito à leitura contemplando a realidade cotidiana e os ensinamentos tradicionais da cultura africana. Possibilitar que os alunos tenham contato com esse gênero textual com outro olhar. Serão coletados diferentes contos africanos. No que diz respeito à reflexão sobre aspectos linguísticos, serão discutidos os adjetivos.

Na 1ª etapa, será construída uma roda para iniciar o levantamento do que os alunos conhecem do conto. Em seguida será feita a leitura do conto e depois a verificação dos que foi dito pelos alunos.

Na 2ª etapa, será realizado o estudo para a interpretação do texto com a localização de informações explícitas (por exemplo, (a) Quais animais eram sacrificados na cerimônia?); levantamento das inferências (por exemplo, (a) a mulher se arrependeu de ter agredido o djugudé?) e reflexão (momento em que os alunos relacionaram o texto a outras situações e outros textos; por exemplo (a) o conto passa algum ensinamento? Qual?). Nessa etapa será discutido o contexto do conto e os significados de algumas palavras que vão aparecer no conto. Nesse momento, os estudantes realizarão atividades como (a) Escrever se existe algum ensinamento no texto e qual seria esse ensinamento.

Na 3ª etapa, o objetivo é discutir o tipo narrativo caracterizando-o como uma sequência de ações (uso de verbos de ações); será discutido o tipo descritivo. Na 4ª etapa, serão apresentados outros contos aos estudantes e eles poderão apresentar contos que tenham pesquisado.

Na 5ª etapa, será apresentado o conceito de adjetivos. Os alunos farão atividades como: (a) identificar os adjetivos que aparecem no conto.

As propostas de sequência didática apresentadas neste capítulo tentam colocar em relevo a viabilidade do ensino da língua kryol. Deve-se destacar que não está sendo defendida a exclusão do ensino de língua portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como discussão a viabilidade da inserção do ensino de uma das línguas guineenses nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau. De uma forma específica, são tratadas as dificuldades e as possibilidades do ensino do kryol.

O objetivo geral deste trabalho foi estudar a viabilidade da inserção do ensino da língua kryol no sistema do ensino da Guiné-Bissau. Pretendeu-se discutir por que e como viabilizar a presença do kryol no ensino.

Assumindo que a língua portuguesa não é a língua materna da maioria da população, embasar o ensino nessa língua traz prejuízo para o aprendizado dos alunos, pois há o obstáculo de aprender os conteúdos formais da escola a partir de uma língua que poucos dominam.

Para a realização deste trabalho foram feitas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo na escola Don José Totocan, em Bubaque, uma das ilhas do país, e entrevistas. Durante a realização do trabalho, foi possível constatar as dificuldades enfrentadas pelos alunos por adotar somente o português como a única língua do ensino diante de várias outras línguas nacionais.

Neste trabalho enfatiza-se a importância do kryol enquanto língua da unidade nacional e no processo de ensino e aprendizagem no sistema educativo do país.

A partir da aula do kryol observada na escola Don José Totocan, este trabalho apresentou duas sequências didáticas que privilegiam o ensino do kryol e o ensino de gêneros textuais e de aspectos linguísticos através do kryol.

Após a realização das entrevistas e da leitura dos materiais coletados durante a realização da pesquisa de campo, é possível afirmar que o ensino de língua kryol é viável nas escolas em nível nacional; percebe-se que isso é uma necessidade urgente. Considerando a diversidade linguística do país, o mais próximo da realidade é a organização do ensino de forma bilíngue. É importante considerar que não se defende a exclusão do ensino de língua portuguesa, pois o português pode ter um papel político importante

Pode-se questionar por que privilegiar o ensino de kryol e não das demais línguas nacionais. Um argumento em favor do ensino de kryol é porque essa língua é a que permite a comunicação entre os diferentes grupos étnicos.

Existem aspectos que dificultam a implantação do kryol nas escolas; por exemplo, ainda existem poucos materiais e recursos humanos; ainda há falta de incentivo social e de uma política linguística encorajadora que coloque isso na prática. Além disso, para a produção do material didático, existe a dificuldade da falta da padronização da ortografia para o registro do kryol.

Apesar das dificuldades, considerando que o português não é a primeira língua da maioria dos guineenses, o aprendizado pode ser melhor se for utilizada uma língua mais próxima dos estudantes, isto é, o kryol. Finalmente, espera-se que este trabalho possa contribuir para a discussão do espaço ocupado pelo kryol e para o trabalho pedagógico dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Ana Livia dos Santos. 2015. Fonologia e método pedagógico do lung'le. Tese (Doutorado em Filologia, Língua Portuguesa)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo
- AUGEL, Johannes. O crioulo da Guiné-Bissau. Afro-A'sia, Salvador, n. 19-20, p. 251-254, 1997.
- AUGEL, Moema Parente. No ka pudi tapa sol ku mon- o crioulo guineense como língua titerária? PAPIA. Revista de crioulos de base ibérica, Brasília: Universidade de Brasília, 2000.
- AUGEL, Moema Parente. O desafio do escombro: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico. Revista Presença Pedagógica, ed. São Paulo 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. PEREIRA, Maria Emsantina Galvão G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BANDEIRA, Manuele. 2017. Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- BERTOLDO, E.S. (orgs). 2003. O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: Língua materna e Língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BARROS. Aurora Freitas. FERREIRA. Aida Pereira Barreto. MENDES. Maria do Carmo.
- BENOIT, Monica. Viva a Leitura! Leitura, 2 ano, Editora escolar 1998, República da Guiné-Bissau.
- Nélio e os amigos, leitura, 3 Ano. Editora escolar 1998, República da Guiné-Bissau.
- CÁ, Virginia José Batista. Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../disserta_o_virg_nia_vers_o_final_150... Acesso em: 20 de Set. 2017
- CALVET, T. J.L. Políticas Linguísticas. São Paulo: Parábola, IPOL, 2008.
- EMBALÓ, Filomena O Crioulo Da Guiné-Bissau: Língua Nacional e Factor de Identidade Nacional Disponível em: <revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848> Acesso em 8 de Out. 2017
- 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.
- FASPEBI. 2007. Textos de Poetas e de Escritores Guineense, (Textos em Crioulo Guineense), Livros de leitura para alunos de 5 classe, PAEEBB-Bubaque.
- FASPEBI. 2007. Texto no Crioulo guineense. Livro de leitura para alunos de 6 classe, PAEEBB-Bubaque.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sergio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé E Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Daniel F. Franco. O 14 de Novembro de 1980 na Guiné-Bissau visto pela Imprensa Portuguesa. Analise Comparativa: Revista Portuguesa de História, Coimbra, 2014.
- GRIMES, Barbara F. ed. (1988). Ethnologue: Languages of the Word. Dallas TX. Summer Institute of Linguistics.
- 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-guinebissau.com/publicacao/caracteristicas_socio_cultural.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

- HAUGEN, E. Dialeto, Língua, nação. In: BAGNO, M. Norma Linguística. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p.97-114.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Referências bibliográficas: Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LENER, Delia. Ler, escrever na Escola: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.
- LOPES, Luisa da Silva. A lei de base do sistema educativo da Guiné-Bissau. Universidade de aveiro 2014.
- MARILDA, C. Cavalcant. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. 2007 (UNICAMP/ CNPq).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MONTEIRO, A. I. Ed. 1996. O programa de ajustamento estrutural na Guiné-Bissau. Análise dos efeitos sócio- económicos, Bissau, INEP.
- MENDES, Maria do Carmo. FERREIRA, Valentina Joaquim, MACHADO, Maria do Carmo. Histórias dos avós, Leitura, 4 anos. Editora escolar 1996, República da Guiné-Bissau.
- NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do Trabalho Pedagógico: Uma Possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PRATAS, Fernanda. O sistema pronominal do caboverdiano (variante de Santiago). Questões de Gramática. Tese (Mestrado em Linguística)- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa 2002.
- RIBEIRO, Araújo. 2001. O caso das escolas populares do Bairro de Quelele. Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo. Tese (Mestrado) Comunicação Educacional Multimédia. Universidade Aberta de Lisboa.
- 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. 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.
- SCANTAMBURLO, Luigi. Gramática do crioulo guineense; para os alunos de V-VI classe da escola bilingui Crioulo Guineense-Português. Ed. Calibri, Faspebi-Bubaque 2008.
- SEMEDO, Maria Odete da Costa. Guiné-Bissau: história, culturas, sociedade e literatura. 2011. Nandyala, Belo Horizonte, 2011.
- SILVA, Francisco Henriques da; SANTOS, Mário Beija. Da Guiné Portuguesa à Guiné-Bissau: Um Roteiro. Porto: Ed. Froteira do Caos, 2014.
- SOARES, Maria Elias. Representações sobre o estatuto da Língua Portuguesa no dizer de estudantes guineenses. 2014 (UFC).
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANGREMAN, Carlos; SOUSA, Fernando; ZEVEIRINO, Guilherme; BARROS, Miguel. A evolução política recente na Guiné-Bissau: As eleições presidenciais de 2005; Os conflitos; o desenvolvimento- A sociedade civil. Lisboa 2006.
- SILVA, Hudson Marques. Língua Franca no Brasil: inglês, globês ou inglês brasileiro? Revista eletrônica de ciências. Veredas FAVIP, 2009.
- UNIOGBIS. Gabinete Integrado das Nações Unidas para Consolidação da Paz na Guiné-Bissau. Disponível em: <https://uniogbis.unmissions.org/contexto-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 10 Mai. 2017.

APÊNCIDES

APÊNDICES

APÊNCIDE A – Entrevista com professora 1

(1) Como uma das professoras da disciplina kryol, como são preparados os conteúdos para aplicação na aula?¹²

R: A planificação da aula do kryol é a mesma planificação que se faz da aula de uma outra disciplina, como por exemplo na aula da matemática ou geografia; são usados os mesmos procedimentos. Sabemos que em kryol temos os pronomes pessoais e esse assunto tem o seu dia específico em que vai ser tratado durante as aulas somente em kryol.

(2) Como os professores avaliam a aprendizagem dos alunos nessa disciplina kryol, segundo seu ponto de vista?

R: A avaliação que eu faço é positiva, porque sabemos que a língua pode ser para outros a primeira língua, como também a segunda língua. Por exemplo, na praça da ilha de Bubaque a maioria dos habitantes são de etnia bijagó e falam bijagó, mas os seus filhos, quando crescem, adquirem somente o kryol, por isso eu disse, num formulário de pesquisa que foram enviados para nos professores, que tem vantagem em ensinar o kryol nas escolas da ilha. Porque, podes imaginar, uma criança que tem a sua língua materna bijagó para ser ensinada pela primeira vez em português é um pouco difícil, mas se conduzir-lhe passo a passo como de bijagó para o kryol e de kryol para português, então tem muitas vantagens.

(3) Os professores usam esse tipo de procedimento que acabaste de me falar com os alunos que vêm desse contexto?

R: Sim. Por exemplo, chega uma aluna com sotaque e na hora de expressar uma palavra como, por exemplo, *n'fala* que significa *eu disse* em kryol, essa aluna vai dizer *n'pada* trocando o *f* por *p*, então ficamos sempre atentas com essa aluna com pronúncias e paciência mostrando-lhe que não é *n'pada* mas sim *n'fala*, repetindo-lhe várias vezes até que ela aprenda a pronunciar bem.

(4) Qual é o comportamento dos alunos nos momentos das aulas da disciplina kryol em termos da atenção e participação?

¹² As entrevistas foram feitas e respondidas oralmente em kryol. Para este trabalho foram feitas as traduções e adaptações para o português na modalidade escrita. As entrevistas foram feitas em Bubaque. Algumas perguntas em kryol: (1) Suma um dus purssora de disciplina kryol kuma cu bu ta purpara matéria pa dá aula? (2) Kuma cu bu ta avalia aprendizagem de alunos na es disciplina? (3) kal ki comportamento de alunos hora cu bu na da aulas de kryol? (1) kal ki bu opinion sobre disciplina Kryol? (2) Na kal disciplina cu bu mas ta tene dificuldade? (3) Kriol ou português? (4) Bu misti pa disciplina Kriol pudu na utrus escolas ?.

R: Eles se comportam como em qualquer disciplina, com mais vontade de participar mais na aula, porque na aula da disciplina português eles mostram mais receio de falar e de participar nesta aula, enquanto na aula de kryol eles não ficam com esse receio e falam o que quiserem mesmo acertando ou não, porque, como já sabemos, é a língua que eles têm mais domínio. Isso acaba refletindo nas suas escritas e quando vão escrever em português acabam escrevendo algumas palavras em kryol. Por conta disso temos que ficar o tempo todo revendo para eles que quando é aula de kryol é só kryol e se é português é só português.

(5) No momento que estavas a passar pela formação para administrar a aula de kryol, como é que trataram a questão da unificação gráfica da língua, que é um dos problemas que temos na área linguística?

R: Não negamos que o kryol seja ensinado nas escolas, mas tem que ter a limitação porque temos outra língua oficial e o kryol não é a língua oficial e não é falada a nível internacional, é falada somente dentro do território guineense. Não rejeitamos o ensino do kryol porque sabemos que ajuda no ensino e aprendizagem, mas mesmo assim deve ter a limitação porque não é oficializado no país, mas não deixa de ser fundamental para compreensão dos alunos, porque às vezes quando explicamos um determinado assunto em português os alunos não compreendem muito bem; então temos que explicar em kryol para poderem entender melhor.

APÊNCIDE B – Entrevista com professora 2

(1) Como uma das professoras da disciplina kryol, como são preparados os conteúdos para aplicação na aula?

R: Primeiramente, iniciamos o trabalho com os alunos da primeira classe e o que iniciamos a trabalhar com eles é a aprendizagem de vogais, onde vamos mostrar essas vogais um por um, porque não sabem escrever ainda; então temos que escrever aquelas vogais no quadro mostrando para eles como é que se escreve para ficar em cima da linha dos cadernos. Depois desse primeiro passo de vogais, passamos pela consoante, assim que terminamos as consoantes, juntamos duas vogais e consoante.

(2) Antes de pegar a disciplina kryol, a professora passou por algum processo de formação? E como decorre essa formação?

R: Sim, passamos por alguns processos de formação onde tivemos um dos formadores que vinha de Bissau. Ele é Ex-primeiro Ministro. Então essa nossa formação se baseava em termos da escrita, porque sabemos que existe a diferença da escrita entre o kryol e português; por exemplo, a letra C passa a ocupar a letra S, como também a mesma letra *c* passa a ocupar a letra *k*. Quando se escreve a palavra *cantar* no lugar da letra *c* se coloca *k*. Então, para explicarmos melhor como é que decorre esse processo para os alunos, explicando a diferença entre a letra *c* e *k* precisamos passar sim pela formação.

(3) Qual é o nível do aprendizado dos alunos nessa disciplina do kryol depois dessas aulas?

R: Os aprendizados dos alunos são bons, porque um aluno entender uma matéria que está sendo explicada em português no seu primeiro ano de escolaridade é muito complexo, a criança fica estranha porque não compreende nada; só depois de explicar em kryol que ela vai começar a perceber melhor; então as suas notas começam a ser positivas. Não trabalhamos somente com o kryol, mas, quando trabalhamos o kryol com eles, dizemos sempre para eles “olhem essa letra, por exemplo, o *d* no kryol a sua pronúncia é carregada, mas em português não se carrega e passa ser simplesmente *d*”.

(4) Acha que vale a pena que a disciplina kryol seja implementada a nível nacional principalmente nas escolas da capital?

R: Eu acho que vale a pena sim, porque nós como guineenses devemos saber falar e escrever a nossa língua muito bem, aprendemos outras línguas como, por exemplo, inglês, francês e português por que não podemos aprender o kryol? Na hora de falar o kryol deve saber como é e deve se saber como se escreve também.

(5) Qual é o comportamento dos alunos nos momentos das aulas da disciplina kryol em termos da atenção e participação?

R: Os alunos se comportam bem, porque para uma criança estar cem por cento na aula tens que iniciar com algumas dinâmicas como a motivação, cantar, ou contar algumas histórias para eles. Eu, como a minha turma é do primeiro nível, trabalho mais com as brincadeiras do que trabalhar no quadro, porque se ficarem cansados ficam quietos meio mortos, então, ao trabalhar com eles e dar de conta de que estão ficando cansados, suspendo as aulas no momento e faço uma brincadeirinha para depois retomar; então eles ficam ativos.

APÊNCIDE C – Entrevista com professor 1

(1) O professor trabalha com outras disciplinas além da disciplina do kryol?

R: Sim, temos agrupamento das disciplinas, por exemplo, no nosso coletivo temos português, ciências sociais e o kryol e outros coletivos também têm matemática educação visual e ciências naturais.

(2) Como um dos professores da disciplina kryol, como são preparados os conteúdos para aplicação na aula?

R: A preparação da aula é comum a que todos os professores fazem, preparando os temas os objetivos e os conteúdos com que vais trabalhar, tentar saber quais materiais que estão ao seu dispor para trabalhar, então depois disso tudo é só chegar à sala e começar a aplicar às aulas.

(3) Antes de pegar a disciplina kryol, o professor passou por algum processo de formação? E como decorre essa formação?

R: Sim passamos. No início o padre recebeu professores do Ministério da Educação, mas antes de completar os números exatos dos professores que ele estava precisando, ele pegou alguns jovens que concluíram o ensino médio para serem professores. Então eu sou daquele grupo de jovens e passamos pela formação de uma a duas semanas no kryol, depois passamos por um teste e apuramos e, em seguida, começamos a formação dos manuais que vamos trabalhar na sala de aula e, ao terminarmos essa formação, já podemos lecionar na escola.

(4) Qual é o nível do aprendizado dos alunos nessa disciplina do kryol depois dessas aulas?

R: O nível de aprendizado dos alunos nessa disciplina em comparação às outras disciplinas se observa que os alunos se familiarizam mais com as matérias da disciplina do kryol, porque é a língua que eles usam diariamente em casa ou fora de casa e na escola, então é fácil para eles aprenderem mais nesta disciplina. Outra coisa que empenhamos é mostrar para eles a diferença das palavras entre o kryol e o português; por exemplo, na forma de escrever em kryol tem mais terminação com a letra *i* ao passo que o português tem a terminação com a letra *e* que às vezes é pronunciado como *i*; em termos de falar o kryol, eles já falam muito bem sem fazer mistura de outras palavras em português.

(5) Qual é o comportamento dos alunos nos momentos das aulas da disciplina kryol em termos da atenção e participação?

R: Os alunos se comportam bem nessa aula, participam mais e no momento das aulas quando faço perguntas eles respondem e isso é muito bom para o processo da aprendizagem deles.

(6) Acha que vale a pena que a disciplina kryol seja implementada a nível nacional principalmente nas escolas da capital?

R: Vale a pena sim, principalmente quando os nossos governantes perceberem que a única língua que nos une a nível nacional é o kryol, como em etnias somos diferentes e em outras coisas. Portanto, se o kryol vai ser introduzidas nas escolas como disciplina, pelo menos para os alunos da primeira classe vai ser muito bom, porque os alunos, às vezes nos seus primeiros anos da escolaridade, nem sempre têm contato com o português, mas ao frequentarem a escola vão ser ensinados em português e isso dificulta a sua compreensão das matérias; mas se for em kryol eles vão ter mais facilidade de aprender bem os conteúdos; por isso, eu acho que vale a pena introduzir o kryol como disciplina nas escolas.

APÊNCIDE D – Entrevista com o diretor e professor 2

1ª Parte da entrevista com o diretor da escola.

(Ele falou um pouco sobre o funcionamento da escola e também da disciplina de kryol; da relação da escola com a comunidade em geral e como é que tudo começou).

Começo por agradecer ao sacrifício de sair do Brasil para Bissau de Bissau para ilha de Bubaque; sabemos que não é nada fácil. A nossa escola funciona na base do bilinguismo onde tem português e o kryol, é um projeto que é coordenado por padre Luís; ele é italiano e vive aqui há 40 anos. Como eu falei, a escola é bilíngue, e bem nós compreendemos e sabemos que a facilidade que esse projeto traz para ilha de Bijagó é muito grande, começando por deslocação dos professores de Bissau para ilha, porque dantes nenhum professor aceitava a sua colocação na ilha, mas graças a esse projeto FASPB, que é um projeto de apoio ao ensino bilíngue nos arquipélagos, todos nós professores viemos nesse quadro de parceria com o padre. A escola é pública de regime de autogestão.

(1) Qual é o número total dos alunos que estão matriculados na escola, e outras crianças que não estão matriculadas na escola?

R: Bem, podemos te dizer que aqui, em nível do arquipélago, principalmente no sector de Bubaque, 99% a 100% das crianças estão matriculadas na escola, porque esse projeto de escola iniciou com jardim onde tem a sequência e, quando terminam o jardim, passam por aqui, e funcionamos a partir do primeiro a terceiro ciclo, depois aquela parte complementar eles vão para o liceu subregional.

(2) Como um dos professores da disciplina kryol, como são preparados os conteúdos para aplicação na aula?

R: Eu faço o mesmo procedimento como qualquer outra disciplina e esse projeto do kryol na escola está muito bem organizado; inclusive temos todos os tipos de manuais; temos gramática, dicionário e, em termos do aprendizado do aluno, considero positivo porque essa disciplina facilita a compreensão dos alunos em todos os sentidos; ela facilita porque sabemos que é a língua materna de quase a maioria dos alunos. Todas as etnias quando nascem de qualquer das formas acabam por apreender o kryol, então ela facilita a compreensão na sala de aula.

(3) Com essa facilidade que o kryol oferece, isso faz com que os alunos participam mais ou participam menos? Eles ficam mais à vontade nessa aula em relação às outras aulas de português ou ciências sociais?

R: Não é segredo de que nós guineenses temos as limitações no que se refere ao português, por que bem, nós falamos que não é a nossa língua materna é uma língua oficial de Guiné-Bissau e

o kryol, como uma língua que todo mundo fala, nos permite ver qual é a facilidade em termos da comunicação entre professor e o aluno e aquela intercalação de conteúdos se realiza com facilidade. Ao falar com aluno em português ele vai ter a limitação de exprimir tudo o que queria, porque ele vai estar mais preocupado em não cometer os erros no momento de falar para que as colegas não venham a perceber que ela não sabe falar bem o português ou que ele não está à altura. Mas se for em kryol, aquele aluno vai fazer uma explanação espetacular e vai explicar tudo até que o professor vai entender o que ele estava explicando; enquanto em português eles se limitam em responder somente o que foram perguntados e não aceitam argumentar porque o argumento não é suficiente, mas em kryol é aberto.

(4) Antes de pegar a disciplina kryol, o professor passou por algum processo de formação? E como decorre essa formação?

R: Claro que sim, temos a formação contínua que é dada para os professores que começam a ingressar no projeto, e anos antes de chegarmos aqui passamos pelo mesmo procedimento com o padre; depois temos o caderno de exercício em kryol que é corrigido e depois as notas serão atribuídas, é desse jeito que decorre paulatinamente. E esse caderno é corrigido atualmente pelo padre.

2ª Parte da entrevista com o diretor da escola.

(1) Qual é o número total dos alunos, tanto dos meninos como das meninas?

R: Atualmente a escola conta com 420 alunos e 25 professores e dentro desses 25 professores temos três professoras, temos duas cozinheiras da escola e em termos, das percentagens em 420 alunos, 214 meninas; então se formos calcular vamos ver que temos 60% de meninas na escola.

(2) A escola dispõe de algum programa alimentar para os alunos em termos de estimular mais a participação na escola?

R: Sim, a escola tem a cantina escolar com a refeição diária, por exemplo, para os alunos que estudam no período da manhã, as suas refeições começam a partir das dez horas e os que estudam no período da tarde começam às dezesseis horas, e graças a esse projeto de cantina escolar conseguimos ter maior índice da participação das meninas na escola. O financiamento para a cantina escolar vem do programa alimentar mundial PAM e depois tem o incentivo para os alunos, pois os alunos que atingiram de 80% a 100% de presença nas aulas durante o mês recebem uma quantia de arroz que levam para casa. Antes, sempre tínhamos problemas no final do mês de maio para junho, porque é um período em que começa a campanha de castanha de caju, então, ao chegar nesse momento, todo mundo começa a procurar a forma de sobreviver,

tudo acaba por nos trazer o prejuízo de maior índice de alunos desistentes na escola, mas agora não temos mais esse tipo de problema.

APÊNCIDE E – Entrevista com aluno da 8ª classe

(1) O que acha da disciplina de kryol? E como é a sua aprendizagem no momento da aula dessa disciplina?

R: Eu acho muito bom, porque nos ajuda na maneira de entendermos mais rápido em relação ao português e compreendemos o kryol melhor do que o português.

(2) Em qual das disciplinas que apresenta mais dificuldades na hora da resolução das atividades em relação à disciplina do kryol e português?

R: Eu tenho mais dificuldades nos trabalhos de português mais em parte da escrita, mas a forma de falar não tenho dificuldade.

(3) Gostaria que a disciplina de kryol fosse implementada nas outras escolas a nível nacional?

R: Sim eu quero que o kryol seja implementado nas outras escolas, para poder dar mais facilidade de compreensão, de perceber e escrever a nossa língua melhor. Porque em outras escolas têm alunos que não têm a essa disciplina e apresentam a dificuldade em escrever uma palavra em kryol, tanto os professores também têm a mesma dificuldade. Também tenho prazer de saber falar português porque entendo que no meu jeito de falar tenho alguns erros, mas eu quero aprender mais o português em relação ao kryol, porque nela já tenho um pouco da experiência.

APÊNCIDE F – Entrevista com aluna da 8ª classe

(1) O que acha da disciplina de kryol? E como é a sua aprendizagem no momento da aula dessa disciplina?

R: Eu acho muito bom, porque no momento da explicação entendo muito melhor; também na explicação de outras disciplinas compreendo muito mais.

(2) Nessa disciplina do kryol, quais são os tipos de trabalhos que os professores dão para que vocês façam na sala de aula ou em casa?

R: Eles nos dão trabalhos de tradução para podermos apreender escrever melhor em kryol, e também para podermos saber colocar os pronomes em kryol. Perante a realização desses trabalhos encontro algumas dificuldades, principalmente, em escrever em kryol.

(3) Gostaria que a disciplina de kryol fosse implementada nas outras escolas a nível nacional?

R: Sim, porque ela nos ajuda a compreender muitas coisas na escola.

APÊNCIDE G – Entrevista com aluna da 3ª classe

(1) Quando o professor está dando aulas para vocês ele explica em kryol?

R: Ele dá às aulas em kryol e em português.

(2) O que vocês fazem na aula de kryol?

R: Fazemos os exercícios de matemática e de caligrafia.

(3) O que vocês aprendem no momento da aula?

R: Aprendemos muito bem, e fazemos as leituras que é mais fácil em português.

APÊNCIDE H – Entrevista com aluno da 3ª classe

(1) Na hora que o professor está ensinando, vocês conseguem aprender bem?

R: Sim, e apreendemos bem, fazemos as leituras e caligrafia.

(2) No momento das aulas você aprende mais em kryol ou em português?

R: Aprendo em todos os dois.

APÊNDICE I – Tradução da receita de Caldo de Amendoim

Caldo de amendoim

Ingredientes:

1kg de carne de boi

1kg de amendoim ralado

2 cebolas

4 limões

2 jilós

1 pedaço de cuntchurbedja (espécie de marisco)

5 quiabos

1 pedaço de escalada (peixe seco)

Metade de uma colher de malagueta ou sucumbembé (tipo de pimenta)

2 caldos de carne

1 cabeça de alho

3 tomates

Forma de preparar

Corte a carne numa vasilha, em seguida, coloque dentro da panela. Pegue o alho, o caldo de carne, a malagueta (ou o sucumbembé) e bata no liquidificador. Corte a cebola para juntar com o tempero. Coloque esse tempero na carne e leve a panela ao fogo para ferver. Quando ferver, pegue o amendoim e amasse com o tomate. Acrescente água fria ou quente para que o amendoim possa se desfazer. Por último, misture o amendoim, o quiabo, o jiló, o peixe seco e o marisco para ferver junto com a carne. Quando o molho engrossar, retire a panela do fogo..

APÊNDICE J – Tradução das instruções para construção do fogão de duas bocas

Fogão de duas bocas

Materiais:

- (1) areia do inseto baga-baga
- (2) estrume de vaca
- (3) palha do arroz fundo.

Modo de construir:

Para fazer o fogão, primeiro meça a areia, depois o estrume de vaca e, por último, a palha. Meça o estrume da vaca, metade da medida de areia, misturando e amassando de uma vez só. Deixe descansar por dez dias. Coloque palha, uma medida de bosta. Molhe todos os dias para que possam se misturar.

Segure a sua panela de cozinha e coloque naquele lugar que deseja construir o fogão. Meça uma palma da sua mão, faça um risco no chão em volta da panela; procure uma vara pequena ou um arco de ferro ou uma lata velha para servir de porta do fogão. Não tire a panela do lugar; coloque a lama amassada perto da alça da panela no lugar riscado. Quando a lama ficar perto da alça da sua panela, já se formou a porta do seu fogão. Retire a panela. Para retirar a panela, procure uma pedra ou uma lata de altura da palma da sua mão e coloque-a no lugar de onde a panela foi retirada.

Coloque a panela de volta em cima de pedra ou lata. De novo volte a encher com a lama amassada até perto de alça da panela. Retire a panela e a pedra de marcação. Molhe a mão e alise o fogão para ficar bonito.

Procura três pedras do tamanho ajustado: coloque a primeira pedra ao pé da parede de dentro, em frente da porta; a segunda e a terceira pedras serão colocadas também na parede do fogão. Depois disso você já terá fogão de três pedras melhorado, de duas bocas, que não vai gastar muita lenha na sua cozinha.

APÊNDICE K – Versão do conto em português

A vingança do djugudé¹³

Na Guiné-Bissau, existe uma tradição muito antiga. Quando morre uma pessoa adulta, faz-se a cerimônia tradicional o *toca choro*. Nessa cerimônia, vacas, porcos e cabras são sacrificados. Por isso, nunca faltam djugudés, que são espertos e ficam à espera dos restos dos animais sacrificados.

Um dia, num *toca choro* no bairro de Bandim, apareceu um djugudé. Ele pretendia roubar um pedaço de carne de uma mulher. Ela enxotou-o, mas o djugudé não fugiu. Os djugudés são corajosos e nunca têm medo das mulheres. Ela, para apanhar o djugudé, pôs tabaco na carne e deitou fora. O pássaro comeu avidamente a carne e ficou tonto.

A mulher apanhou imediatamente o djugudé e deu-lhe uma grande surra. As crianças juntaram-se, apedrejaram e gritaram ao djugudé. Horas depois, o djugudé recuperou-se e jurou vingar-se da mulher má. Duas semanas mais tarde, o filho da mulher ficou muito doente. Ela, aflita, levou - o ao médico. Mas o filho não melhorou.

Mudou de médico e o menino continuou na mesma. Procurou outro médico e mais outro e nada. Então, os vizinhos aconselharam-na a levar o filho ao curandeiro. Muitos curandeiros por onde passou não conseguiram também curar o menino. A mãe ficava cada vez mais aflita. Afinal, o poilão onde houve *toca choro* era do djugudé em que a mulher bateu.

Ela, quando soube disso, começou a chorar. Nisto apareceu um homem muito velho que lhe disse:

- Lembras-te de o que fizeste aqui a um djugudé?
- Sim, lembro-me.
- Eu sou esse djugudé.

Para confirmar, o velho transformou - se num grande djugudé e de novo em homem velho. A mulher pôs-se a pedir desculpas. O homem que a acompanhava também pediu por ela. A mulher desesperada jurou que nunca mais faria mal aos animais. O irã, quando ouviu isso disse:

- Volta para casa mulher! O teu filho ficará bom.

¹³ Texto adaptado do livro História dos avós.