



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

SEGUNDA CÁ

**O ENSINO DO PORTUGUÊS E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO
COM RELAÇÃO À VARIEDADE GUINEENSE DO PORTUGUÊS EM BISSAU**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

SEGUNDA CÁ

O ENSINO DO PORTUGUÊS E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COM RELAÇÃO À VARIEDADE GUINEENSE DO PORTUGUÊS EM BISSAU

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras, *Campus* dos Malês da UNILAB como requisito parcial para a conclusão do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre António Timbane.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

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

C11e

Cá, Segunda.

O ensino do português e o preconceito linguístico com relação à variedade guineense do português em Bissau / Segunda Cá. - 2020.

88 f. : il., color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre António Timbane.

1. Língua guineense. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Preconceito linguístico - Guiné-Bissau. I. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 469.96657

SEGUNDA CÁ

O ENSINO DO PORTUGUÊS E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COM RELAÇÃO À VARIEDADE GUINEENSE DO PORTUGUÊS EM BISSAU

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras, *Campus* dos Malês da UNILAB como requisito parcial para a conclusão do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

Aprovada em 06/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre António Timbane (Orientador)

Instituto de Humanidade e Letras dos Malês

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Instituto de Humanidade e Letras dos Malês

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença

Instituto de Humanidade e Letras dos Malês

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho de uma maneira especial a mulher mais corajosa e guerreira do mundo, minha mãe Domingas Almeida, a mulher que me ensinou a ser forte, a lutar pelos meus objetivos e não baixar a cabeça. Obrigada por tudo mamã *M'plili* Costa.

N'dji Fundaru pé.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, começo por agradecer a Deus pela vida e saúde que me concedeu.

Ao meu pai Ocante Cá (in memoria), a minha mãe Domingas Almeida, mulher sábia e batalhadora por acreditar em mim e me auxiliando em todos os momentos bons e ruins da minha vida.

Aos meus tios Secuna Djassi, Januário Almeida, Dinis Almeida e Paulino Almeida (N'djambra kuta) por terem me apoiado a seguir em frente e realizar todos os meus sonhos.

De uma maneira especial, os meus agradecimentos vão para o meu professor orientador Dr. Alexandre António Timbane pela dedicação prestada na elaboração desse trabalho, me incentivando e colaborando no desenvolvimento das minhas ideias, agradeço-te no fundo do coração, és um exemplo a seguir.

Também agradeço a todos professores e alunos guineenses que disponibilizaram o tempo para responder os questionários, que por questões de ética em pesquisa não posso nomeá-los, o meu muito obrigada.

A minha querida irmã Marizia Cá e o grande amigo da nossa família, Nico Afonso Nicolau Mendes nossos colaboradores especiais residentes em Bissau, que contribuíram bastante para aplicação dos questionários que contribuíram para o acesso aos dados brilhantes e valiosas para que fosse possível concretizar os nossos objetivos.

Agradeço infinitamente meus irmãos Baltazar Cá, André Cá, Rucas Cá, Marciano Cá, Paulino Cá que desempenharam o papel de pai durante toda minha vida.

As minhas irmãs Antonieta Cá (minha segunda mãe), à Domingas Cai Té, à Marizia Cá, Adivadela Cá, Nhanha Pereira Lopes, e Winy Almeida.

Ao meu primo irmão Ivo Aloide Lé, a pessoa que me incentivou a inscrever na bolsa da UNILAB e cuidou muito bem me aqui no Brasil, meu muito obrigada.

De uma forma muito especial agradeço as pessoas que marcaram a minha vida aqui em São Francisco do Conde (BA), João Eusébio Imbatene *nha cumpanher di luta*, a irmã que a UNILAB me deu Janica Lopes Ndela, minha madrinha Locarine Mendes Oncampo, Noemia Monteiro, Aramatu injai, Panssau Tamba e os demais que não citei os nomes.

Agradeço aos professores que compõem a banca examinadora por terem aceitado o convite de participar no presente trabalho, nomeadamente Prof. Dr. Paulo Sérgio Proença, quem admiro muito desde a disciplina LPT1, quem me ensinou a conhecer a escrita acadêmica, e a Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, a mulher que despertou em mim o espírito sociolinguístico desde as primeiras aulas de Estágio I, e dizer que és a inspiração nesse trabalho. Por isso a gratidão é a palavra que me define.

A todos os colegas do Projeto da Iniciação a Docência (PIBID), Lauce Correia, Marcos Nunes, Nimésio Lopes, Marcos Vinícius, e em especial a nossa Coordenadora Vânia Maria Vasconcelos.

Por último agradecer a essa casa que me ensinou andar com os meus próprios pés a Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) pela oportunidade de realizar o meu sonho, gratidão.

N'DJILINDARNDÉ URSURS!

RESUMO

A língua é o principal meio de comunicação entre os humanos. Ela pertence a comunidade e resulta de uma convenção social. Sendo assim, ela varia e muda de acordo com a dinâmica social. O português é a língua oficial e nacional da Guiné-Bissau segundo a política linguística. O português guineense é uma variedade do português que surgiu do contato entre o português e as línguas africanas. O uso exclusivo da norma-padrão na escola instiga reprovações, desmotivações e sobretudo preconceito e discriminação não apenas no espaço escolar, mas também na sociedade guineense, daí que se levanta a seguinte questão: Se o português é a língua do ensino e ao mesmo tempo a língua menos conhecida pela sociedade guineense qual seria a percepção que os professores e os alunos têm com relação a essa variedade? A pesquisa tem como objetivos gerais a) compreender os desafios que os guineenses enfrentam na alfabetização e no letramento; e b) desconstruir o preconceito com relação a variedade do português falado na Guiné-Bissau e. Especificamente, a pesquisa visa: (i) explicar a situação do ensino na Guiné-Bissau, descrever a complexidade do ensino do português em contexto multilíngue; (ii) debater formas de incluir a temática variação no ensino do português nas escolas públicas de Bissau e; (iii) compreender a percepção dos professores e dos alunos com relação a variedade guineense do português. A pesquisa é importante porque visa valorizar a variedade, reforçar a autoestima dos falantes, e estimular pesquisas que descrevem a variedade. A pesquisa explicou a situação do ensino na Guiné-Bissau, debateu a problemática relação entre aprendizagem, aquisição, alfabetização e letramento descrevendo a complexidade do ensino do português em contexto multilíngue. A pesquisa foi fundamentada com base em diversos teóricos dos quais citou-se Calvet (2007), Severo (2013), Mendes (2019), Bagno (2007, 2015), Biderman (1996), Reis e Andrade (2018) entre outros. Consultou-se o Censo do INE (2009) e as LBSE-GB (2010). Usando uma análise qualitativa coletou-se dados por meio de dois questionários (com 20 perguntas cada) sendo o primeiro para professores e o segundo para alunos de 4 escolas públicas da Cidade de Bissau. Da pesquisa se observou que a variação linguística está presente na fala dos guineenses. Os livros didáticos não abrem espaço para o debate sobre a questão, o que fomenta o preconceito linguístico para além de dificultar a aprendizagem do português no país. Os dados da pesquisa mostraram que os professores de português compreendem que existe variação, mas não sabem como debater nas aulas, por isso se propõe incluir a temática variação em manuais didáticos. Mas os professores estão limitados na tomada de decisões sobre o ensino em contexto multilíngue e sobretudo em contexto decolonial. É preciso que os professores demonstrem que o sotaque europeu não pode servir de modelo, porque não existe um sotaque correto. Incentiva-se o desenvolvimento de pesquisas que visam melhorar a qualidade de ensino tendo em conta a variedade guineense do português porque ela existe e precisa ser estudada para que sejam publicados dicionários e gramáticas desta variedade.

Palavras-chave: Língua guineense. Língua portuguesa - Estudo e ensino. Preconceito linguístico - Guiné-Bissau

RÉSUMÉ

La langue est le principal moyen de communication entre les humains. Elle appartient à la communauté et résulte d'une convention sociale. Par conséquent, elle varie et change en fonction des dynamiques sociales. Le portugais est la langue officielle et nationale de la Guinée-Bissau selon la politique linguistique. Le portugais guinéen est une variété de portugais née du contact entre le portugais et les langues africaines. L'utilisation exclusive de la norme standard à l'école suscite des échecs, de la démotivation et surtout des préjugés et de la discrimination non seulement dans l'espace scolaire, mais aussi dans la société guinéenne, d'où la question suivante se pose : Si le portugais est la langue d'enseignement et en même temps la langue moins connue par la société guinéenne, quelle serait la perception qu'ont les enseignants et les élèves concernant à cette variété? La recherche a pour objectifs généraux a) comprendre les défis auxquels les Bissau-Guinéens sont confrontés en matière d'alphabétisation et écriture et; b) déconstruire les préjugés concernant la variété de portugais parlé en Guinée-Bissau. Plus précisément, la recherche vise à: (i) expliquer la situation de l'enseignement en Guinée-Bissau, décrire la complexité de l'enseignement du portugais dans un contexte multilingue; (ii) discuter des moyens d'inclure le thème de la variation dans l'enseignement du portugais dans les écoles publiques de Bissau et; (iii) comprendre la perception des enseignants et des élèves concernant la variété guinéenne de portugais. La recherche est importante car elle vise à valoriser la variété, à renforcer l'estime de soi des locuteurs et à stimuler la recherche qui décrit la variété. La recherche a expliqué la situation de l'enseignement en Guinée-Bissau, a discuté de la relation problématique entre l'apprentissage, l'acquisition, l'alphabétisation et écriture décrivant la complexité de l'enseignement du portugais dans un contexte multilingue. La recherche était basée sur plusieurs théoriciens, dont il a été cité Calvet (2007), Severo (2013), Mendes (2019), Bagno (2007, 2015), Biderman (1996), Reis et Andrade (2018), entre autres, ont été cités. Le recensement d'INE (2009) et le LBSE-GB (2010) ont été consultés. En utilisant une analyse qualitative, les données ont été collectées à travers deux questionnaires (avec 20 questions chacun), le premier pour les enseignants et le second pour les élèves de 4 écoles publiques de la ville de Bissau. D'après les recherches, il a été observé que des variations linguistiques sont présentes dans le discours des Bissau-Guinéens. Les manuels didactique n'ouvrent pas d'espace de débat sur la question, ce qui encourage les préjugés linguistiques en plus d'entraver l'apprentissage du portugais dans le pays. Les données de recherche ont montré que les enseignants du portugais comprennent qu'il existe des variations, mais ne savent pas comment débattre en classe, il est donc proposé d'inclure le thème de la variation dans les manuels. Mais les enseignants sont limités dans la prise de décisions concernant l'enseignement dans un contexte multilingue et surtout dans un contexte décolonial. Les enseignants doivent démontrer que l'accent européen ne peut pas servir de modèle, car il n'y a pas d'accent correct. Le développement de recherches visant à améliorer la qualité de l'enseignement est encouragé, en tenant compte de la variété guinéenne de portugais car elle existe et doit être étudiée afin de publier des dictionnaires et des grammaires de cette variété.

Mots-clés: Langue guinéenne. Langue portugaise - Étude et enseignement. Préjugé linguistique - Guinée-Bissau.

RUSUMU

Lingua i principal manera di combersa entri pecaduris. El i di djuntamentu ita bim di kil ku konkordadu pa djintis di djuntamentu. Pa kila, ita varia i ita muda suma manera ku sociedadadi ta muda. Purtuguis i lingu oficial i nacional di Guiné-Bissau pa política di linguas. Purtuguis guineensi i um tipu di portuguis ku surgi na kontrada di portuguis eropeu ku linguas di tera. Usa son regra *padrão* di portuguis na skola i ta leba alunos na ntchumba i é ta sta sim vontadi di aprindi, inda djintis ta djubi portuguis di n'ghutru ku dispresu kumanda e kata konsideral sertu, eta gosál na skola i tambí na kasa ku sé família, pa kila nô punta: Si kontra portuguis i lingu di sina kel na skola, suma tambí i lingua ku mangas di guinensis ka kungsi, ké ku pursoris ku alunus guinensis ta ntindi di kil tipo di portuguis ku ta papiadu na Guiné-Bissau? Es mpulma-mpulma tene objetivu mas garandi, a) di ntindi kal ki kansera ku guinensis ta passa na hora di apreñdi lei ku skirbi portuguis; b) kaba ku mau manera di odja tipo di portuguis kuta papiadu na Guiné-Bissau. Di manera siparadu es tarbadju tene suma objetivu; I) konta kuma ku djintis ta sinadu na skolas di Guiné-Bissau, mostra kal ki kansera di sina portuguis na um kau nundé ki ta papiadu mangas di línguas diferenti,; II) busca manera di pui matérias ku ta papia di variação di lingua na ora di sina na sala di aulas di skolas di Estadu di Bissau; III) i ntindi ke ku pursoris ku alunus ta penssa sobri tipo di portuguis ku ta papiadu na terra. Es pisquisa tene grandi iportancia, pabia i na da balur pa tipo di portuguis ku ta papiadu na Bissau, i na omenta fiança di djintis ku ta papial, i tambí i na da coragem pa djintis kunssa mostra kuma es portuguis sedu. Es pesquisa konta kuma ku nsinamentu di portuguis di Guiné-Bissau sta, i konta problema de *aquisição, aprendizagem, alfabetização* ku *letramento* i ku kansera di sina portuguis na um terra nundé ki ta papiadu nel mangas di línguas. Pa mindjor manera di mpulma-mpulma nô tarbadja ku livros i textos di mangas di skirbiduris suma: Calvet (2007), Severo (2013), Mendes (2019), Bagno (2007, 2015), Biderman (1996), Reis ku Andrade (2018) i ku manga di utrus ku no ka pui sé nomis li . Tambi no djubi dukumentu di INE (2009) tambí ku LBSE-GB (2010). No fassi *Análise qualitativa* pa puidi tene dados através di dus grupus di purgunta (20 pa kada), purmeru grupu pa pursoris i sugundu pa alunus di quatro (4) skolas di Estadu di Bissau. Na es mpulma-mpulma nô pircibi di kuma variação linguística sta na fala di guinensis. Librus di sina kuel ka ta yabri lugar pa discuti sobre es kiston, ku mangas di bias i ta leba djintis na tene mau manera di pensa di kuma utru forma di papia lingua sta mal (*preconceito linguístico*), suma tambí torna tarbadju kansadu di sina português na terra. Dadus di es pisquisa mostra di kuma pursoris di portuguis sibi di kuma i tem *variação* di lingua, mas e ka sibi kuma ku e dibidi tarbadjal na sla de aula, pa kila i bom pa i pudu temas ku ta papia di variação di línguas na librus ku *textos* nsina kuel na skola. Ma pursoris ka tene diritu na toma alguns dicison na nsino na um contexto ki ta papiadu mangas di língua i principalmenti na *contexto decolonial*. I pircis pa pursoris mostra pa se alunos di kuma, sutaqui di eropeus ka puidi sirbi di mudelu, pabia i ka tem sutaqui mindjor diki utru. I na incentivadu pa yabri pisquisa ku na puidi mindjoria qualidadi di nsino di tipo di portuguis ku ta papiadu na Guiné-Bissau, pabia i tem i precisa esudadu pa i puidi publicadu *dicionários* ku *gramaticas* di *variedade* di portuguis guineensi.

Palabras-tchabis: Nsino. Portuguis guineensi. Preconceito linguístico. Variação.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPLP: Comunidade dos países da língua portuguesa
CENFI: Centro de Formação Profissional
CIFAB: Centro de Instrução e Formação Artesanal Profissional
EB: Ensino Básico
ENA: Escola Nacional de Administração
INAFOR: Instituto Nacional de Formação técnica profissional
INE: Instituto Nacional de Estatística
L1: Língua primeira
L2: Segunda Língua.
LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo
LE: Língua Estrangeira
LP: Língua Portuguesa
MEN: Ministério da Educação Nacional
ONGs: Organização não governamentais
ONU: Organizações das Nações Unidas
PALOP: Países Africanos da língua Oficial portuguesa
PE: Português Europeu
PLNM: Português língua não materna
TGB: Televisão da Guiné-Bissau

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Dados de falantes de línguas étnicas em %	19
Quadro 1	Palavras do Português guineense sem tradução para português brasileiro	35
Esquema 1	Educação - Guiné-Bissau	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAPÍTULO 1: SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA GUINE-BISSAU	17
2.1	AS LÍNGUAS DA GUINÉ-BISSAU	17
2.2	POLÍTICA LINGUÍSTICA VS PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO	22
3	CAPÍTULO 2: O PORTUGUÊS GUINEENSE E CARACTERÍSTICAS LÉXICO-SEMÂNTICAS	30
3.1	A LÍNGUA E A SUA VARIAÇÃO	30
3.2	O PORTUGUÊS GUINEENSE: UMA REALIDADE COTIDIANA	31
3.3	A VARIAÇÃO LÉXICA- SEMÂNTICO DO PORTUGUÊS GUINEENSE	33
4	CAPÍTULO 3: O ENSINO GUINEENSE EM CONTEXO MULTILINGUE	37
4.1	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA GUINÉ-BISSAU	37
4.2	ENSINO GUINEENSE E A SUA COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA	42
4.3	DEBATES SOBRE AQUISIÇÃO VS APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM ALFABETIZAÇÃO	46
4.4	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	49
5	CAPÍTULO 4: METODOLOGIA E ANÁLISES DE DADOS	54
5.1	METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DE DADOS	54
5.2	ANÁLISE DE DADOS E DISCURSOS DOS ALUNOS	57
5.3	ANÁLISE DE DISCURSO E DADOS DOS PROFESSORES	63
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICES	80
	ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em que a língua é um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de poder que caracteriza e identifica um grupo social. Nesta pesquisa, observaremos as questões inerentes à língua e ao ensino na sociedade guineense. A República da Guiné-Bissau está situada na Costa Ocidental de África, fazendo fronteira com República do Senegal (ao Norte), com República da Guiné-Conakry (ao Sul e Leste), sendo banhado pelo Oceano Atlântico (a Oeste). O país está constituído por uma parte continental e outra insular que engloba o arquipélago dos Bijagós composto por mais de 80 ilhas e ilhéus.

A Guiné-Bissau tem uma superfície total de 36.125 km² e uma população estimada de 1.370.000 habitantes, segundo o Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau-INE/GB (2009). Em termos administrativos, o país é constituído por oito regiões (Bafatá, Biombo, Cacheu, Gabu, Quinara, Tombali, Oio e Bolama-Bijagós) e um setor autónomo (Bissau) que é a capital do país (SEMEDO, 2011).

O português é a língua oficial do país, embora a Constituição da República (GUINÉ-BISSAU, 1996) não tenha registado em nenhum artigo do texto constitucional. O português é a língua essencial para todo sistema educativo. Portanto, ela é uma disciplina/matéria base para as restantes disciplinas e áreas. Isso significa que todas as disciplinas do ensino dependem do domínio da língua portuguesa. Caso o aluno tenha problemas no uso da norma padrão desta língua, isso pode refletir-se em resultados negativos nas restantes disciplinas curriculares.

Nesta perspectiva, levantamos a seguinte questão de partida: se o português é a língua do ensino e, ao mesmo tempo, a língua menos conhecida pela sociedade guineense, qual seria a percepção que os professores e os alunos têm com relação à variedade guineense do português?

Sabe-se que as hipóteses são uma tentativa de resposta a um problema proposto. Para esta pesquisa, levantam-se as seguintes hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas nas considerações finais. Primeiro, é necessário compreender que, havendo dificuldades na aprendizagem do português como L2 nas escolas públicas de Bissau, é necessário trazer reflexões que permitam contribuir para a qualidade de ensino. As hipóteses são:

H1: A variedade da língua portuguesa adotada pelo sistema do ensino guineense não condiz com a realidade sociolinguística da Guiné-Bissau;

H2: O preconceito e a discriminação com relação à variedade do português guineense fazem com que os alunos tenham o receio, desprezo com relação à variedade local;

H3: Os materiais didáticos da disciplina de língua portuguesa são ultrapassados e não atendem ao desenvolvimento do ensino decolonial que liberta os cidadãos da ideologia colonial;

H4: A falta de debate sobre a variação linguística e a desvalorização da variedade do português guineense interferem no processo do ensino-aprendizagem do português.

Para assegurar o teste das hipóteses, realizaremos uma pesquisa de caráter qualitativo sob método hipotético-dedutivo de Karl Popper (1902-1994). Por questões de delimitação da pesquisa, realizaremos o estudo na Capital Bissau, uma vez que as características desta cidade são complexas. É na capital onde o multilinguismo se manifesta com mais vigor, uma vez que cidadãos de diferentes etnias se concentram na capital, buscando oportunidades econômicas e sociais. Outro elemento a analisar é o fato de que na capital há alunos cujo português é L1 (língua materna) e outros com L2 (língua segunda) usando o mesmo livro didático e a mesma metodologia de ensino. Essas características esquentam desafios por parte dos profissionais da educação (pedagogos e professores), porque não é possível que um só livro consiga atender a alunos da cidade e da zona rural simultaneamente.

A presente pesquisa tem como objetivos gerais: a) compreender os desafios que os alunos guineenses enfrentam em relação à variedade do português usada no cotidiano e; b) desconstruir o preconceito em relação à variedade do português falado na Guiné-Bissau. Para a materialização dos objetivos gerais, é necessário traçar pequenas metas que são comumente designadas como específicas: (i) explicar a situação do ensino na Guiné-Bissau; (ii) descrever a complexidade do ensino do português em contexto multilíngue; (iii) debater formas de incluir a temática da variação no ensino do português nas escolas públicas de Bissau e; (iv) debater a percepção dos professores e dos alunos com relação à variedade do português guineense.

O nosso interesse pelo tema se justifica em razão das dificuldades que os estudantes guineenses enfrentam nas escolas em relação à “norma” e à variedade da língua portuguesa adotada pela política linguística do país. Sendo cidadãos que

já tiveram experiências de aprendizagem naquele contexto, achamos pertinente levantar questionamentos oferecendo contribuições com vista a melhorar a qualidade de ensino em contexto multilíngue em Bissau, porque sabemos que a língua portuguesa na África adquiriu novas relações sociossimbólicas, novos usos e funções (BALSALOBRE, 2017). A pesquisa é de extrema importância, visto que visa valorizar a variedade guineense do português, reforçar a autoestima dos falantes e estimular pesquisas que visam descrever as variedades linguísticas.

Além da introdução e das considerações finais, o trabalho está dividido em 4 capítulos: no primeiro, apresenta-se a situação sociolinguística da Guiné-Bissau, as línguas faladas, bem como a política e o planejamento linguístico vigentes. No segundo, faz-se uma abordagem sobre o português guineense e apresentam-se algumas características léxico-semânticas. Em seguida, discute-se as relações entre língua e variação, assim como a sua influência na norma linguística usada no cotidiano. Já no terceiro capítulo, desenvolve-se a questão do ensino guineense em contexto multilíngue, a sua organização e a complexidade linguística.

Debateu-se sobre a aquisição e a aprendizagem na perspectiva decolonial que levanta uma nova visão na metodologia do ensino, cujo objetivo busca libertar os cidadãos da visão colonial do ensino. Desta forma, os guineenses podem refletir e aprender em contextos reais do seu cotidiano e, sobretudo, valorizar as línguas autóctones. No quarto e último capítulo, apresentou-se a metodologia usada que culminou com apresentação de dados e análises. A pesquisa termina arrolando as considerações finais e as referências.

Esta pesquisa é uma modesta contribuição para que se possa realmente desenvolver pesquisas que melhorem a qualidade de ensino da língua portuguesa, tendo em conta a variedade guineense do português. É importante apontar que a variedade guineense do português existe e precisa ser estudada para que faça parte do processo do ensino.

2 CAPÍTULO 1: SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU

2.1 AS LÍNGUAS DA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau apresenta uma grande diversidade cultural e linguística. Segundo Couto e Embaló (2010, p.28), “no pequeno território da atual Guiné-Bissau são faladas cerca de vinte (20) línguas, muitas delas pertencentes a famílias diferentes”. Cada uma dessas línguas pertence a um grupo estritamente localizado em território guineense, o que nos leva a defini-las como línguas da Guiné-Bissau.

É importante apontar que as fronteiras linguísticas podem extrapolar as fronteiras geopolíticas, o que significa que há línguas faladas nos países vizinhos da Guiné-Bissau. É o caso das línguas mandinga, mankanya e balanta no Senegal (CISSE, s.d.). Os grupos étnicos possuem culturas, tradições, costumes e hábitos diferentes, o que os torna um povo rico socio-culturalmente, utilizando diversas línguas e práticas sociais que constituem o patrimônio imaterial da humanidade.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que essas línguas fazem parte do patrimônio sociocultural e linguístico dos guineenses, uma vez que é através delas que a maioria dos guineenses se comunicam no cotidiano e transmitem os saberes tradicionais, as histórias da ancestralidade e do mundo em que fazem parte.

Para além das línguas do grupo bantu, na Guiné-Bissau se fala o guineense¹, que é uma língua africana de base lexical portuguesa falada por 90,4%, segundo dados do último Recenseamento do Instituto Nacional de Estatística – INE (2009, p.38). Os dados do INE apontam que a língua portuguesa, mesmo sendo a língua oficial, é falada apenas por 27,1%, o que é pouco para uma nação que alcançou a independência há 45 anos. Ao nosso ver, a atitude de valorizar o guineense ao invés de português por parte da população revela a resistência face à imposição da política linguística feita pelos Governos guineenses desde 1974.

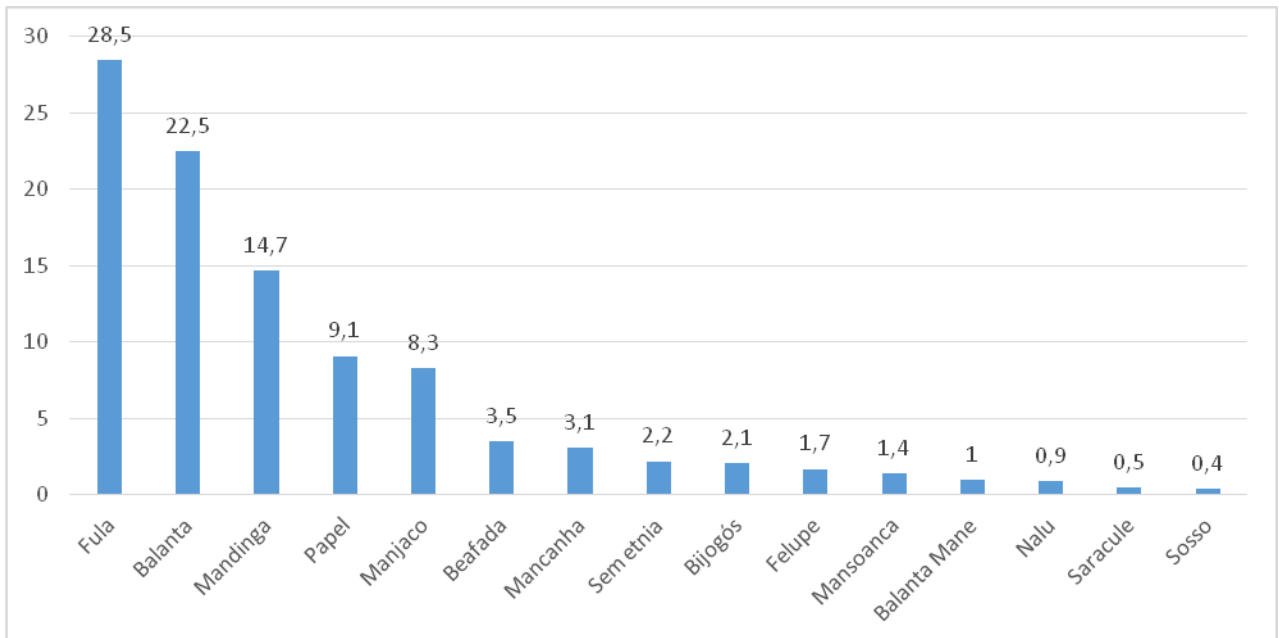
¹ A palavra “guineense” é um termo recente (neologismo) criado para designar o crioulo falado na Guiné-Bissau. Vários estudos mostram que a palavra Crioulo é um nome genérico havendo a necessidade de atribuir um nome para a língua falada na Guiné-Bissau. Os cabo verdianos não chamam mais de crioulo, mas sim “caboverdiano”. Portanto, o nome “guineense” será usado nesta pesquisa para designar uma língua de base lexical portuguesa e base lexical das línguas bantu faladas no território geopolítico designado Guiné-Bissau (TIMBANE & MANUEL, 2019). Do ponto de vista do uso prático e pela quantidade de falantes, esta língua deveria ser oficial para que seja possível atender as necessidades comunicativas em espaços onde tiver falantes provenientes de diferentes etnias.

Quarenta anos após a independência, o não uso das línguas locais no ensino continua sendo um enigma, como se as línguas locais fossem incapazes de transmitir conhecimentos. Descartar as línguas africanas em contexto Bissau-guineense é desperdiçar um potencial instrumento de comunicação, importante para grupos populacionais que de certo modo se liga à identidade.

Outro elemento importante a avançar nesta seção se relaciona ao que Timbane (2019) designa como formação de analfabetos funcionais. Quarenta anos após a independência, a Guiné-Bissau continua incentivando uma metodologia baseada na pedagogia colonial, valorizando a quantidade sem pautar na qualidade de ensino. Em muitos momentos, o Governo vê o financiamento na educação como um gasto para o Estado e não como um investimento a longo prazo, pois terá cidadãos livres do analfabetismo.

A saúde e a educação sempre foram setores mais prioritários em sociedades que realmente pretendem acabar com o analfabetismo. O combate ao analfabetismo é uma das bandeiras da Constituição da República (GUINÉ-BISSAU, 1996). A Guiné-Bissau conquistou a independência em 1973/1974, após vários anos de luta armada sangrenta e neste momento cabe aos guineenses em pela independência ideológica e econômica prol da sua nação. Para além do português, que é uma língua de origem europeia, os guineenses falam o francês (5,1%), o inglês (2,9%), o espanhol (0,5%) e o russo (0,1%), segundo INE/GB (2009). Uma das razões da inclusão destas línguas é a localização geográfica da Guiné-Bissau e o interesse na política linguística. A Guiné-Bissau faz fronteira com países anglófonos e francófonos, o que favorece a comunicação com outros países e nações. A ideia é de realizar intercâmbio com outras nações pelo mundo, mas com especial atenção aos países que fazem parte da África Ocidental.

Os dados do ANEXO I foram extraídos dos resultados do INE/GB e tratam sobre a “População de nacionalidade guineense segundo línguas faladas por etnia”. Esses dados mostram que as línguas étnicas e o guineense são as mais conhecidas pela a maioria da população. A língua oficial é conhecida e aprendida pela camada populacional alfabetizada e por cidadãos que moram na área urbana. Apesar do guineense não ser a língua oficial do país, é a língua do uso cotidiano, da afetividade, do pertencimento da maioria dos guineenses, independentemente da etnia ou do grupo social. O gráfico a seguir mostra a distribuição das línguas étnicas na Guiné-Bissau, segundo o INE (2009):

Gráfico 1 - Dados de falantes de línguas étnicas em %

Fonte: INE (2009).

É importante salientar que estas línguas apresentadas no Gráfico 1 não são as únicas línguas étnicas faladas no país, porém, são as que ainda possuem maior número dos falantes. Existem outras línguas não citadas que se encontram em vias de extinção, como é o caso de padjadinka, kassanga, Banhus, bayotes, entre outras.

Enfatiza-se que o INE/GB (2009) não processou dados das línguas minoritárias porque o Questionário não previu conhecer a situação destas línguas. Este é um erro grave para uma nação que está consciente da existência de várias línguas autóctones. Por exemplo, a pergunta 16, do Questionário do recenseamento de 2009 (ANEXO II), alistou várias línguas europeias, mas não citou nenhuma língua da Guiné-Bissau. Para o caso das línguas de origem africana, o Questionário indica "Outras".

Esperávamos que o questionário do INE/GB (2009) pudesse apresentar nomes das línguas africanas no questionário para depois indicar as europeias. As línguas africanas deveriam ser as mais principais, porque elas dizem respeito à identidade do povo da Guiné-Bissau. A pergunta 15 (ANEXO II) aborda qual dialeto o cidadão fala. Automaticamente a pergunta nos remete ao colonialismo que considerava as línguas africanas como dialetos. Perguntar ao cidadão guineense

qual dialeto fala é complexo. Mesmo para os estudiosos em linguística, as margens entre língua e dialeto são extremamente complexas.

Todos esses grupos de línguas minoritárias foram colocados como “Sem etnia”,² o que não é possível que esses cidadãos não tenham alguma identidade, sendo guineenses nativos. Por outro lado, levanta-se a hipótese de que é possível que sejam estrangeiros na grande maioria. Ao nosso entender, o INE/GB poderia apresentar todos os dados das línguas e dos grupos étnicos presentes no território de forma exaustiva para que se possa fazer levantamentos e análises que apoiem as línguas autóctones em extinção ou em franca redução.

O guineense é a língua franca e nacional para a maioria dos cidadãos. Essa é a língua falada pela maioria das populações nos seus usos cotidianos e principalmente na capital do país. A escolha do guineense se justifica pelo fato de não pertencer a nenhum grupo étnico, ou seja, é possível afirmar que o guineense é a língua da **unidade linguística**, por ser a única língua que desde a luta da libertação serviu de instrumento de comunicação entre os guerrilheiros e ainda hoje permite e facilita a comunicação entre diferentes grupos étnicos do país.

O português é a língua oficial, mesmo sendo falada por poucos cidadãos (27,1% de falantes). É também a língua de trabalho e do ensino, segundo a política linguística. A escolha do português é meramente política, porque há outras línguas capazes de exercer esse papel que foram excluídas da decisão (COUTO & EMBALO, 2010).

Na Guiné-Bissau, são poucas famílias que têm o português como a língua materna, ou melhor, que a usam no seu cotidiano. Por isso, a maioria das crianças guineenses começa a ter o contato com a língua portuguesa, especialmente nas zonas rurais só a partir dos 6 anos, quando entram no ensino primário. As dificuldades de aprendizagem fazem com que muitos/as professores/as prefiram explicar os conteúdos das aulas em guineense para facilitar o aprendizado desses alunos, já que eles conseguem assimilar melhor os conteúdos nessa língua. Esse ensino bilíngue contribuiu bastante para tornar o ensino mais fácil e compreensível.

O Ministério da Educação Nacional (MEN) não orienta que os professores façam traduções nas aulas. É proibido falar uma língua diferente do português. É

² O conceito de Etnia no contexto da Guiné-Bissau se refere a “raça”. Isso significa que para o cidadão guineense a palavra “raça” equivale a etnia. Outro elemento importante é referente ao pertencimento étnico, isto porque, a etnia de uma criança depende da etnia do pai ou da mãe.

obrigatório o uso do português no recinto escolar e em especial na sala de aula. Estas proibições e obrigações fazem parte da ideologia colonial que sempre excluiu as línguas locais valorizando apenas o português.

Um estudo denominado *(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas*, da autoria de Leonel V. Mendes, aponta claramente que a língua é um fator primordial no insucesso escolar, especialmente no ensino primário, onde as crianças chegam à escola falando duas ou mais línguas, que são diferentes do português. Mendes (2019) sustenta a necessidade de debate sobre a educação, assim como a adoção de políticas educacionais claras que possam preparar professores para lidar com a realidade sociolinguística e cultural guineense.

A questão das línguas é muito complexa no contexto da Guiné-Bissau, uma vez que é um país com extensão territorial reduzida e **com pouco mais de** duas dezenas de línguas³. A língua sendo instrumento de comunicação e de poder sempre ocupa um espaço privilegiado em todas as sociedades. Desta forma a língua se liga não apenas a etnia, mas também a cultura de uma determinada comunidade linguística.

A situação sociolinguística guineense se torna relevante e desafiante para o sistema educativo, porque a educação é o espaço da transmissão de conhecimentos por meio de uma dada língua. A diversidade de línguas na Guiné-Bissau denuncia a diversidade cultural e política. Isso não pode ser desvalorizado pela política porque diz respeito à identidade e a autoestima de um povo.

2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA VS PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

Neste ponto abordaremos a política linguística e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. Antes de começar as discussões sobre a temática, vamos definir esses dois conceitos de acordo com a perspectiva de Louis-Jean Calvet e Cristine Severo. A escolha destes teóricos se justifica pela farta bibliografia publicada sobre a política linguística crítica.

³ Não se pode afirmar com exatidão quantas línguas bantu se falam na Guiné-Bissau, porque os recenseamentos não priorizam esta questão. Pesquisadores ainda trabalham para organizar e classificar, porque os conceitos de língua e de dialeto ainda são complexos em contexto africano. O que pode ser dialeto para o linguista pode ser língua para a comunidade de fala. Por causa destas razões, usamos a expressão “com pouco mais de...” para não incorrer no risco de indicar um número que não corresponde à verdade.

Calvet (2007, p.10) define a **política linguística** como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. ” É o conjunto das escolhas conscientes e suas relações com os usos na vida de uma sociedade. Essa determinação é feita pela política por meio de leis, decretos ou outros mecanismos disponíveis no funcionamento estatal. Em outras palavras, a política linguística é a decisão ou escolha do Estado em relação ao uso da língua numa situação mono ou multilíngue.

Quanto ao **planejamento linguístico**, Calvet define como sendo “a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p.133), ou seja, é a implementação prática dessa escolha da língua pelo Estado.

Nas palavras de Severo (2013, p.451), a política linguística está voltada,

para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo), entre outros (SEVERO, 2013, p.451).

Por outro lado, o planejamento seria a “implementação das decisões sobre a língua através de estratégias políticas” (SEVERO, 2013, p. 451). No contexto guineense, é a política linguística que definiu qual a língua que deve desempenhar a função da oficialidade, embora essa informação não esteja escrita em nenhum lugar. Essa decisão política não está presente na Constituição, mas presente na memória social. Segundo Mendes (2019), a língua oficial não precisa ser uma língua representativa, não precisa ser uma língua que representa a cultura de um povo. Apenas precisa ser escolhida pelos políticos. Se a representatividade linguística fosse um critério para escolha da língua, o emakhuwa seria a língua oficial em Moçambique, o kimbundu seria a língua oficial de Angola e o guineense seria a língua oficial na Guiné-Bissau e por aí em diante.

Apesar da existência da comunidade surda, nada se discute nem se refere a ela. A língua guineense de sinais é uma língua natural usada pela comunidade surda da Guiné-Bissau e que expressa a cultura surda naquele espaço geográfico. Estamos cientes do fato de que as escolas especiais apenas se localizam na capital e não respondem à preocupação dos alunos surdos que moram na área rural. É preciso refletir sobre a inclusão para que o surdo tenha oportunidades como

qualquer guineense, porque “todos somos iguais perante a lei com os direitos iguais independentemente da condição física, sexo, raça, etc.” (Constituição da República da Guiné-Bissau, 1996). Os surdos exigem respeito, igualdade de oportunidades e, sobretudo, a dignidade e isso passa pela educação formal de qualidade para essa comunidade. O uso da língua de sinais para a comunidade surda é indispensável.

As escolas e as restantes instituições públicas implementam as decisões de políticas linguísticas promovendo o ensino. Essa implantação da política linguística se liga ao planejamento linguístico discutido com pormenor por Calvet (2007) e Severo (2003).

É de extrema importância ressaltar que a Política Linguística está intimamente vinculada à estratégia política, porque é uma das formas de facilitar e garantir suas cooperações e relações diplomáticas com outros países. Ao elaborar ou fixar a política linguística de um país, é importante que o governo não só leve em considerações as suas relações diplomáticas com outros países, mas também pensar nas realidades socioculturais e linguísticas dos falantes que ali se encontram. Tomar essa atitude significa respeitar as línguas e os povos.

A política linguística deve valorizar e respeitar as línguas locais de diferentes grupos linguísticos e refletir sobre as futuras consequências em caso da exclusão de algumas delas. Refletir sobre descrição, criação de materiais literários e o ensino constitui um bom caminho rumo à “independência linguística” que ainda falta em vários países africanos. O historiador de Burkina Fasso, Joseph Ki-Zerbo (1922-2006) em sua obra “Para quando África?” Já debatia da seguinte forma:

Não creio que se possa alfabetizar os africanos sem recorrer às línguas africanas. Em contrapartida, se recorrêssemos a essas línguas, poderíamos fixar-nos, como objetivo a médio prazo, assegurar a alfabetização total. Por conseguinte, seria necessário iniciar uma espécie de combate cultural, no nível da sociedade civil e política, a fim de vermos livres de uma praga tão vergonhosa como o analfabetismo, em vez de nos instalarmos na coabitação com ele (KI-ZERBO, 2006, p.152).

A citação de Ki-Zerbo nos faz refletir profundamente sobre a situação do analfabetismo na Guiné-Bissau que, em muitos momentos, é causada pelo fraco domínio da língua oficial, a língua portuguesa. A Guiné-Bissau ainda tem 43,7% de habitantes que nunca frequentaram a escola (INE/GB, 2009, p.47). Isso é grave se refletirmos juntos com Nelson Mandela que afirmou “A educação é a arma mais

poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (MANDELA, 2003, Tradução nossa e livre).

A questão da complexidade da política da língua na Guiné-Bissau não é um fenômeno recente, mas sim foi um processo histórico, ou seja, é fruto da política linguística colonial, que se instalou no país há anos, desde a época da colonização portuguesa até os dias atuais. Ainda é possível perceber a dificuldade da implementação de uma política linguística capaz de responder os desafios que a sociedade guineense enfrenta em relação à língua oficial de ensino.

Para Timbane, Quebi e Abdula (2014, p.186), os principais objetivos da colonização portuguesa nos países Africanos eram pautados sobre o domínio e controlo total dos povos africanos com as suas políticas coloniais, ou seja, fazer do africano um objeto do seu uso. Nessa intenção colonial, inclui-se a imposição da língua como instrumento dominador e de opressão.

A “língua”, a “variedade” ou ainda a “norma” sempre foram instrumentos de poder, de dominação. Pessoas que usam normas desprestigiadas são excluídas, recebem todo tipo de preconceitos e são colocadas à margem da sociedade. Sendo assim, tanto a língua, a variedade ou a norma não deveriam ser instrumentos de opressão e repressão. Timbane e Rezende (2016, p.402, grifos dos autores) afirmam que na escola,

Não é justo que as crianças reprovem duas três vezes na mesma classe (série) só porque ainda não dominam português. A criança já sabe dizer, raiz, caule, folhas, flores e frutos, por exemplo, na sua língua materna africana. Até sabe a importância da planta, conhece as regras da preservação, conhece a cura de algumas doenças através de raízes, folhas e caules, conhece a época da reprodução da planta, conhece os tipos de folhas na sua língua africana. Não é justo chamá-lo de **burro** nem **incapaz** trazendo ao de cima uma punição que se caracteriza por reprovações.

No período colonial (assim como atualmente), era obrigatório o uso do português em ambientes frequentados pelos colonos/pessoas privilegiadas. Porque, o sistema colonial percebeu que a língua era uma das ferramentas muito importante para a dominação e para o apagamento de valores culturais e sociais de um povo. Qualquer sociedade é munida de uma língua que expressa sua cultura, as suas tradições e as suas demais práticas sociais, porque não existe sociedade sem língua, pois, é através dela que os seus membros se comunicam e interagem.

Hoje se observa que a Guiné-Bissau ainda não alcançou a independência linguística, porque ainda depende e valoriza a variedade do português europeu para discutir a ciências, para produzir a literatura, entre outras atividades. Esta problemática precisa ser discutida profundamente, porque é possível desenvolver a educação a ciência e a cultura por meio da variedade do português guineense e das outras línguas locais. Como afirmam os autores aqui referidos,

Com a chegada do sistema colonial, as línguas africanas passaram a ser desvalorizadas. A educação colonial privilegiava o português ensinando ao povo africano a ler e a escrever (...) todas as línguas africanas eram consideradas **dialetos** pela ideologia colonial. (TIMBANE, QUEBI & ABDULA, 2014, p.184, grifos nosso).

Baseando na fala dos autores citados, pode-se dizer que os colonialistas portugueses tinham interesse de oferecer aos guineenses uma educação baseada na leitura e na escrita, mas sem oferecer um conjunto de conhecimentos que fizesse com que se desenvolvam as suas capacidades intelectuais de reflexão sobre a realidade em que estavam inseridos, ou seja, essa ideia colonialista visava perpetuar o analfabetismo por forma a que os guineenses não soubessem interpretar plenamente o seu mundo.

Nisto, o sistema colonial fazia todo tipo de discriminação e de preconceito contra os falantes de todas as línguas africanas que se encontravam no solo guineense, alegando que estas não poderiam ser consideradas línguas, mas sim “dialetos”⁴, como apontam os autores acima referidos e outros que discutem a temática, como é o caso de Namone e Timbane (2018). Os colonos consideravam as línguas locais como inferiores, inadequadas, sem prestígio social em relação ao português, que era língua dos “civilizados”, das pessoas cultas. Tudo isso para poderem legitimar e impor a língua portuguesa sobre todas as outras línguas africanas, como constata Lopes (2014), para quem

o colonialismo português, ao proibir a utilização das línguas autóctones como instrumento de comunicação social, não o fez por querer civilizar os povos africanos. Fê-lo para reprimir, evitar e retardar o aparecimento e o crescimento da consciência nacional. A impossibilidade de obter instrução materna, a degradação cultural e o esquecimento das tradições são sequelas do colonialismo mental. O povo moçambicano não se sentirá

⁴ O termo dialeto “é usado para descrever uma variedade da língua, e possui uma grande carga de preconceito. Dialeto, muitas vezes, sugere a fala informal, a fala de grupos de classe baixa ou oriundos de área rural, como é o caso de dialeto rural do Brasil” (MANE, 2012, p.43).

completamente reabilitado enquanto não recuperar a sua dignidade de um povo identificável com as suas origens linguísticas e culturais próprias (LOPES, 2004, p.231).

Voltando para entender a situação da atual da política e do planejamento linguístico na Guiné-Bissau, como já comentamos anteriormente, o país herdou o sistema linguístico colonial, por legitimar a variedade da língua portuguesa europeia como a única e exemplar para o ensino no país.

É importante frisar que esta ideia da legitimação ou da oficialização do português como a única língua oficial foi defendida por alguns intelectuais guineenses, e principalmente pelo Amílcar Cabral, considerado como pai da nação guineense, quando este afirma que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os **tugas** nos deixaram” (CABRAL, 1990, p. 59 apud NAMONE & TIMBANE, 2017, p.47, grifos dos autores).

Couto (1990, p.49) aponta que a Guiné-Bissau é um país multilíngue e multiétnico, que apresenta uma política linguística bastante complexa por ter quase 20 línguas/grupos étnicos locais, além do guineense. Mesmo assim, a língua portuguesa goza de um estatuto de privilégio e de prestígio social na Guiné-Bissau, posto que é utilizada nas administrações públicas, no ensino formal, nas relações diplomáticas e no trabalho formal, mesmo sendo uma língua que não coabita com a realidade sociocultural dos guineenses e que é falada por uma minoria da população.

É importante observar que a língua é importante para a identidade de um povo. Sendo assim, a oficialização do português como a única língua de uso mais “adequado” nos espaços sociais inibe os guineenses de utilizarem as suas diversas línguas africanas em alguns espaços mais importantes/formais. Como aponta Timbane e Rezende (2016, p.388), “o português oprime porque diferencia as oportunidades dos cidadãos nos diferentes setores da vida”. No livro intitulado *Gramática da língua portuguesa*, Cipro e Ulisses (1998) reforçam a ideia das desigualdades sociais que a língua do colonizador causa na sociedade, afirmando que:

O português empregado pelas pessoas que têm acesso à escola e aos meios de instrução difere do português empregado pelas pessoas privadas de escolaridade. Algumas classes sociais, assim, dominam uma forma de língua que goza de prestígio, enquanto outras são vítimas de preconceito por empregarem formas de língua menos prestigiadas (...). O idioma é,

portanto, um instrumento de dominação e discriminação social (CIPRO & ULISSES, 1998, p.14).

Se analisarmos o contexto guineense, a variedade da língua portuguesa considerada como “correta” (a norma padrão), pode ser vista até certo ponto como um fator da exclusão em várias situações da vida social, econômica e cultural, porque só uma pequena parcela dos guineenses tem “domínio”. A maior parte da população, analfabeta ou analfabeta funcional, não consegue ter acesso aos privilégios oferecidos pela norma padrão.

No contexto da língua de ensino no país, o português é a única ferramenta linguística que se usa na sala de aula. Mesmo sendo uma língua a qual poucas famílias têm acesso no seu dia a dia, pode-se afirmar que, muitas vezes, o fraco domínio da variedade exigida pela escola influencia no insucesso e na evasão escolar. Devido ao pouco conhecimento da língua portuguesa por parte da maioria das famílias, muitos alunos são impossibilitados de terem contato efetivo e o domínio do seu uso, tanto na área urbana quanto na rural.

Para Neves & Morais (1992, apud TIMBANE, 2013), os alunos cujos pais foram alfabetizados, dominam a prática de decodificação do código escrito e têm tendências a se destacar linguisticamente em relação aos outros que frequentam a mesma turma. Isso acontece porque esses alunos têm prática da língua oficial desde o seio familiar. Outro tipo de aluno é aquele cujo pais tiveram condições financeiras de matricular em creche. Esse aluno domina grande parte dos conteúdos da primeira série de ensino.

Os alunos privilegiados de classe média alta são considerados os mais “inteligentes” na escola, são os que ocupam os cargos ligados a associações e representações estudantis. Isso acontece porque esses alunos são, na sua maioria, falantes do português como língua materna e são avançados no domínio da língua portuguesa, se comparamos com os restantes alunos.

A situação se agrava quando se refere ao ensino do português nas zonas rurais, porque há uma maior predominância das línguas africanas, de modo que os alunos precisam passar por vários processos: 1º saber escrever a língua portuguesa, 2º saber se expressar, e 3º conhecer a norma correta. Isso acaba gerando dificuldades na compreensão dos conteúdos e, às vezes, torna-se motivo de várias reprovações e desistências.

É importante sublinhar que tanto a política linguística quanto o planejamento linguístico são entidades que não são aplicadas de forma plena na Guiné-Bissau. A Constituição da República de (1996) nada se refere às línguas autóctones, nem deixa claro o lugar da língua portuguesa. E isso é grave se considerarmos a Constituição como a carta mais importante de qualquer país. O artigo 16^a da Constituição defende que “a educação visa à formação do homem” e o “Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental”. Mas, na realidade, há poucos investimentos no setor da educação.

Pode-se afirmar que o ensino não pode criar analfabetos funcionais, porque isso não cria nenhuma mudança social. Tal como veremos mais adiante, a educação guineense não valoriza o guineense como uma língua importante que serviria de língua da ciência que se manifesta por meio de preconceito.

O colonialismo linguístico ainda está presente na Guiné Bissau, uma vez que a variedade guineense do português e as línguas locais não são valorizadas pela política, como se os guineenses falassem português como em Portugal. Uma política linguística positiva é aquela que não desvaloriza as línguas faladas pelos cidadãos. O direito à fala, à expressão é um direito humano e linguístico.

A proibição ou a falta do incentivo no uso de uma variante ou das línguas autóctones é uma violação clara à cultura, porque a língua é, ao mesmo tempo, cultura (KIALANDA et al., 2019). Os autores sublinham as relações existentes entre uma língua e a cultura envolvente, daí o termo **cultulinguística**. Muitos aspectos da cultura podem ser compreendidos e interpretados por meio da língua. A língua não apenas comunica, mas também oferece um conjunto de códigos e segredos socioculturais que envolvem uma comunidade.

Aprender uma língua, segundo Timbane, Cá e Manuel (2019), é obter conhecimentos sobre a cultura de uma variedade dessa língua. Os autores defendem que

o aluno tem uma cultura que é (por vezes) diferente da cultura de uma variedade da língua em estudo. Estamos sendo muito precisos ao falarmos da variedade de língua, pois aprender português com um professor português ou aprender português com um professor brasileiro você terá referências culturais de variedades bem distintas. Deve ficar clara a ideia de que há cultura do aprendente e há a cultura da língua alvo (TIMBANE, CÁ & MANUEL, 2019, p.396).

Falando sobre “a linguística aplicada na África: desconstruindo a noção da língua”, Makoni e Menhof (2018) debatem que “o uso da linguagem na África é mais bem analisado em termos de redes transicionais e transnacionais” (MAKONI & MENHOF, 2018, p.190). Isso significa que não se pode olhar as línguas africanas como fenômenos isolados. Muitas línguas são transnacionais e possuem um valor importante na vida dos povos. As línguas da Guiné-Bissau não são faladas só no país, elas transcendem para outros países da região. Proibir o seu uso é bloquear que os cidadãos possam se comunicar com outros povos dos países vizinhos. Por exemplo, o crioulo que existe na Guiné-Bissau também existe no Senegal (Cassamance).

Geertz apud Makoni & Menhof (2008) defende que o “conhecimento local” é o conjunto de “crenças e discursos vernáculos que as pessoas criam não necessariamente vitimados pela instituição”. A educação formal não deve servir de instrumento de aculturação ou de incentivo para o abandono das identidades do aluno. Partindo das realidades e condições locais do aluno, é possível desenvolver uma educação que não desligue o aluno do seu contexto local e, ao mesmo tempo, dê a conhecer outras possibilidades que a mundo globalizado apresenta.

A política linguística da Guiné-Bissau ainda não valoriza o conhecimento local, porque, num país multilíngue e multicultural, é preciso estabelecer políticas de inclusão e não de exclusão. Mendes (2019) discute longamente esta questão e designa essa forma pedagógica de **etnocurrículo**. Em seu estudo, reclama da exclusão das realidades sociolinguísticas e culturais na escola porque a pedagogia usada é eurocentrista, uma vez que valoriza o que vem da Europa e, conseqüentemente, exclui as realidades guineenses. É necessário que a língua em todo mundo seja vista como um instrumento de poder, ou seja, se institucionalizassem o *balanta* como a língua oficial, ela se tornaria um instrumento de poder. As línguas não poderiam representar instrumento de exclusão, mas sim de união de povos em nome de uma harmonia social.

Em vista disso, é importante salientar que é responsabilidade do governo guineense criar políticas linguísticas para elaboração de materiais escolares que se adequem com a variedade do português guineense, pois a língua e a cultura são dois elementos estreitamente ligados. Por isso, não seria correto levar para a sala de aula ou para uma comunidade uma variedade de língua que se distancia da realidade dos educandos, como será discutido nos próximos capítulos.

3 CAPÍTULO 2: O PORTUGUÊS GUINEENSE E CARACTERÍSTICAS LÉXICO-SEMÂNTICAS

3.1 A LÍNGUA E A SUA VARIAÇÃO

Na concepção de Saussure (2006, p.17), a língua é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. É um sistema de signos combinados e utilizados por um determinado grupo social a fim de estabelecer a comunicação.

Por sua vez, Cipro e Ulisses (1998, p.13-14) reforçaram essa mesma ideia ao abordarem as questões das línguas na sociedade, afirmando que a “língua é um sistema de signos convencionais usados pelos membros de uma mesma comunidade”. Na perspectiva dos autores citados, percebe-se que a língua é um dos recursos mais ricos e importantes que o homem possui para se expressar e interagir socialmente com o mundo.

Por isso, todas as sociedades precisam de uma língua capaz de proporcionar mecanismos suficientes para estabelecer relações e realizações das suas atividades sociais cotidianas, pois é através dessas convivências linguísticas e sociais entre membros de uma comunidade que uma sociedade pode progredir e se desenvolver no decorrer do tempo. No entanto, a língua e a comunidade podem ser consideradas elementos indissociáveis, ou seja, que caminham juntas. (SAUSSURE, 2006).

O português falado na Guiné-Bissau não deve ser rotulado como “feio” ou “errado”, mas, sim, reconhecido como uma variante que se adequou à realidade cotidiana daquele povo. Toda variedade de uma língua deve ser respeitada independentemente do *status* social dos seus falantes.

No seu livro *Nada na língua é por acaso*, Bagno (2007, p.38) define a variação linguística como “a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez e de instabilidade”. Para Coelho et al. (2015), a variação linguística é um fenômeno que ocorre em qualquer língua a depender das mudanças da comunidade que a fala. A variação resulta das possibilidades que a língua oferece.

Na perspectiva de Bagno, as línguas não podem ser vistas como produto acabado, estático, parado no tempo e sem possibilidades de variar e mudar em razão da influência de fatores internos e externos. A língua muda e varia de acordo

com a idade, classe social, sexo, com a região, entre outros aspetos, porque a heterogeneidade linguística está vinculada à heterogeneidade social (BAGNO, 2007). É interessante compreender que a língua muda e varia porque a sociedade assim o é. É a sociedade que influencia a língua e não o contrário (BAGNO, 2009).

Devido a esta heterogeneidade linguística, é de suma importância estudar e levar em considerações o fato de que toda a variedade linguística tem suas características e regras de funcionamento que permitem aos seus falantes desenvolver uma comunicação e intercompreensão plena. Bagno (2007, p.48) afirma que

toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional, oferece recursos necessários para que seus falantes interagem socialmente, é um meio eficiente de manutenção da coesão social da comunidade em que é empregada. A ideia de que existem variedades linguísticas mais “feias” ou mais “bonitas”, mais “certas” ou mais “erradas”, mais “ricas” ou mais “pobres” é fruto de julgamento exclusivamente socioculturais e decorrem das relações de poder e de discriminação que existem em toda sociedade. (BAGNO, 2007, p.48, grifos do autor).

Pratas (2002) reforça essa ideia afirmando que uma língua (crioula) tem em si todos os elementos estruturais necessários aos seus falantes. Desta forma, nenhuma língua ou variedade de uma língua pode ser vista como inferior em relação as outras variedades, mas sim diferentes das outras. Realmente não existe uma língua inferior a outra, porque todas as línguas apresentam valor diante dos seus falantes e da sociedade como todo.

3.2 O PORTUGUÊS GUINEENSE: UMA REALIDADE COTIDIANA

A língua portuguesa não teve a sua origem na África, muito menos na Guiné-Bissau. Surgiu na Península Ibérica. Do latim vulgar se transformou em galego-português e só no século XIV é que se consolidou como português (TEYSSIER, 2014). Nesse percurso, a língua recebeu contribuições do latim (evasão romana), do árabe (evasão muçulmana), do grego e de outras línguas de povos com os quais mantiveram contatos.

O português se espalhou pelo mundo por meio do processo de colonização. No Brasil, chegou por volta do ano 1500 com a chegada de Pedro Álvares Cabral. Na África e na Ásia, o português se implantou por meio da política colonial no século

XIX. “Com os descobrimentos marítimos dos sécs. XV e XVI, os portugueses ampliaram enormemente o império de sua língua, levada que foi para os vastos territórios por eles conquistados na África, na América, na Ásia e na Oceania. ” (CUNHA & CINTRA, 2008, p.21).

Hoje, a língua não pertence a uma só pátria (portuguesa). Pertence a todos (sem exceção) que a falam formal ou informalmente. Por razões históricas, o português faz parte da vida dos guineenses, mesmo não sendo usada pela maioria da população do país, mas ela é usada nas escolas, nos documentos oficiais, nas instituições e entre outros lugares públicos. É importante frisar que existe uma única língua portuguesa que é formada por variedades e variantes.

Neste caso, o português guineense é uma variedade do português tal como as outras. Por estas razões, pode-se dizer que a língua portuguesa falada na Guiné-Bissau é o português guineense não europeu, porque ela já passou por processos de africanização e de nativização, adquiriu novos léxicos, se adequou aos sons e ritmos dos falares das línguas locais. Por isso, possui suas características próprias que lhe diferencia do português europeu. Como aponta Firmino (2006, p.46 apud BALSALOBRE, 2017, p.47):

As línguas ex-coloniais não permaneceram como produtos estáticos, mas adquiriram novos significados simbólicos e aspectos estruturais, elevando-se ao estatuto de variantes linguísticas com valor próprio e não exclusivamente como meras distorções folclóricas das línguas europeias. Como aponta Tengan (1994), as sociedades africanas nunca foram sistemas fechados, imunes a uma integração de novos elementos e a transformações ou mudanças devidas a influências externas. Pelo contrário, elas têm estruturas abertas que admitem, num processo contínuo, a entrada de novas realidades e de elementos a serem transformados e adaptados ao contexto africano. As transformações das línguas europeias em África são parte deste processo, em que elas se acomodam às realidades socioculturais e políticas em mudança acelerada (FIRMINO, 2006, p.46 apud BALSALOBRE, 2017, p.47).

No caso da Guiné-Bissau, o português sofreu o “processo de nativização” (BALSALOBRE, 2017) da língua, uma vez que adquiriu características próprias que lhe diferencia do português europeu. Infelizmente, a variedade local ainda não é reconhecida na Guiné-Bissau. Há uma sensação “preconceituosa” segundo a qual, na Guiné-Bissau se fala português de Portugal.

O português guineense é uma variedade emergente se pensarmos que o português foi implantado no país há menos de quatro (4) décadas. Os guineenses

não falam como portugueses e nem como angolanos. Cada variedade responde às necessidades comunicativas dos falantes do seu grupo. O sotaque e o léxico são os que mais se evidenciam.

Há que realçar que existem preconceitos com relação à variedade do português guineense. Os apresentadores de TV e das rádios imitam o sotaque do português europeu, como se esse sotaque fosse o modelo mais correto do português. Desta forma, entendemos que não existe um sotaque correto, o que significa que não existe um acordo de fala. Esta ideia faz com que não haja uma variedade ou variante correta, pois cada comunidade apresenta as suas especificidades.

3.3 A VARIAÇÃO LÉXICA- SEMÂNTICO DO PORTUGUÊS GUINEENSE

Antes de entrar nos exemplos, é necessário diferenciar o léxico do vocabulário. Segundo Biderman (1996), o léxico é o conjunto das palavras que compõe uma determinada língua. Aqui se inclui as palavras pertencentes a todas as variedades e variantes de uma língua (incluindo estrangeirismos e empréstimos que já se desneologizaram). Por outro lado, vocabulário é o conjunto das palavras usadas por um indivíduo durante um discurso. Por isso, podemos falar de vocabulário de Mia Couto, em *Terra sonâmbula*; vocabulário de Abdulai Sila, em *Eterna paixão*; o vocabulário de Machado de Assis (PROENÇA, 2015) e assim por diante. O vocabulário pertence ao indivíduo, enquanto o léxico pertence ao sistema, à comunidade.

Para estudos sociolinguísticos, a língua deve ser vista como algo que está intimamente vinculada à vida social e deve ser estudada no contexto social em que está inserida, pois ela não é algo isolado da sociedade. Para Timbane, Santos e Alves (2017), toda variação é incentivada pela cultura, pela tradição, pelo desenvolvimento econômico e político, pela mudança da sociedade que é característica de um determinado espaço geográfico.

Essas variações se dão por meio dos fenômenos de nativização e os processos de empréstimos e estrangeirismos. Em função disso, a língua portuguesa falada nos países lusófonos não vai compartilhar 100% do léxico e nem as mesmas cargas semânticas, ou seja, o seu léxico será específico para aquela variedade,

assim como os significados possuirão uma carga semântica diferente (TIMBANE, SANTOS & ALVES, 2017, p.75). Por exemplo:

- Português brasileiro: “Eu vou beber muito no fim de semana”.
- Português guineense: “Eu vou comer água no fim de semana”.

No português guineense, para além de haver a “água que se bebe”, também há “a água que se come”. O valor semântico do verbo “comer” carrega significados inexistentes em outras variedades do português. De igual modo, as palavras do português brasileiro **pão de sal**, **leseira**, **capote**, **bucha**, **maneiro** e **aipim** são desconhecidas pelos guineenses. Significam **pão**, **moleza**, **camisola**, **esponja**, **bom** e **mandioca**, respectivamente. O desconhecimento destas palavras se justifica pelo fato de os guineenses não compartilharem as mesmas realidades e interpretações semânticas.

Balsalobre (2017), ao discutir os pronomes e as formas de tratamento em três países lusófonos, nomeadamente Angola, Brasil e Moçambique, compreendeu que o pronome carrega elementos culturais e os seus significados são encontrados nas línguas locais. O uso de “senhor”, “moço” e “jovem” carrega elementos semânticos e pragmáticos na interpretação que cada povo faz dessas formas.

Para Fiorin e Savioli (1999, p.93), o léxico corresponde a todas as palavras disponíveis numa determinada língua, que os seus falantes utilizam para interagirem socialmente entre si, tanto na oralidade quanto na forma escrita. É importante ressaltar que é impossível que um falante de uma língua consiga dominar ou conhecer todo o léxico disponível de sua língua, devido à característica heterogênea e dinâmica da língua de acordo com a sociedade e com a época.

O português guineense, assim como o português das outras variedades, tem suas particularidades e características léxico-semânticos, que só podem ser entendidas ou interpretadas por quem faz parte da comunidade linguística. Entendamos, por comunidade linguística, um conjunto das características linguísticas usadas por um grupo de pessoas geograficamente localizadas. Essas características vão desde o sotaque, a gramática, a semântica até a pragmática. Segundo Guy (2000), as características da comunidade linguística são:

(a) densidade de comunicação interna relativamente alta; isto é, as pessoas normalmente falam com mais frequência com outras que estão dentro do grupo do que com aquelas que estão fora dele. (b) normas compartilhadas; isto é, atitudes em comum sobre o uso da língua, normas em comum sobre a direção da variação estilística, avaliações sociais em comum sobre variáveis linguísticas (GUY, 2000, p.18).

Pode-se perceber que o português guineense compartilha um léxico comum presente em todas as variedades lusófonas: português de Portugal, de Angola, de Moçambique, de Cabo Verde, do Brasil e de São Tomé e Príncipe, porém existe outro léxico que só pode ser encontrado e compreendido em contexto do português guineense devido às particularidades que a variedade apresenta. É importante deixar claro que a variação não é defeito da língua, mas sim um fenômeno normal em qualquer que seja a língua em uso. No quadro a seguir, veremos exemplos léxico-semânticos da variedade guineense do português:

Quadro 1 - Palavras do Português guineense sem tradução para português brasileiro

Português guineense	Português brasileiro
Bideira	Mulheres vendedoras em mercados informais que geralmente se encontram nas calçadas (passeio) ao ar livre.
Toca-toca	Um tipo de transporte coletivo alternativo mais comum na Guiné-Bissau, que circula em diferentes bairros da capital.
Mandjundadi	Grupo de pessoas, geralmente da mesma faixa etária, que se organizam para suas diversões.
Tabanca	Tipo de aldeia habitada por um determinado grupo de pessoas, pode ser pessoas do mesmo grupo étnico ou não.
Toca-choro	Cerimônia tradicional, que se faz quando morre uma pessoa adulta.
Baloba	Local de cerimônias tradicionais.
Bombolom	Instrumento de comunicação e musical feito com tronco de árvore escavado.
Gã	Casa grande com várias pessoas da mesma descendência Ex: Gã Cá, Gã Monteiro, Gã da Silva, e entre outros.
Zona	O léxico zona é usado para referir uma área específica dentro de um bairro ou cidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

O léxico “zona”, no português guineense, usa-se para designar uma área específica ou lugar. Entretanto, o significado do léxico “zona”, no contexto brasileiro, corresponde a lugar onde se faz a prostituição ou para se indicar uma área localizada no ponto cardinal, por exemplo “zona rural” ou “zona urbana”. Significa que o léxico ganhou outro significado ou recebeu uma nova carga semântica inexistente em outras variedades. Portanto, isso nos indica que os significados expressos pelo léxico se ligam às realidades socioculturais. O significado inicial da palavra “zona” nos PALOP é o mesmo. Com exceção da palavra “zona”, que também existe em outras variedades do português, todas as palavras apresentadas no quadro 1 são exclusivamente do português guineense, por serem originárias das línguas locais e, principalmente, da língua guineense.

Sendo assim, a língua portuguesa nunca pode ser vista como fenômeno estático e imutável. As mudanças particularizam uma variedade e a tornam própria daquela comunidade. A língua portuguesa pertence a todas as ex-colônias de Portugal, uma vez que passou pelo processo de nativização e de africanização. Os falantes do português africano ganharam novas unidades lexicais. Alguns puristas criticam esta caminhada das línguas como se a língua pudesse ficar distorcida, impura e feia (BAGNO, 2007, 2009) ao emprestar palavras novas. Quem pensa na pureza da língua estará equivocado, porque a língua é por natureza uma entidade abstrata, mutável no tempo e no espaço. No próximo capítulo, iremos debater a problemática de ensino em contexto multilíngue.

4 CAPÍTULO 3: O ENSINO GUINEENSE EM CONTEXO MULTILINGUE

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um dos países da Costa Ocidental da África que ainda apresenta índices elevados da taxa de analfabetismo, devido às grandes dificuldades que a educação enfrenta, sobretudo no plano da política educacional. Dados do Índice de Desenvolvimento Humano (MALIK, 2013) apontaram que a taxa de alfabetismo de adultos com 15 ou mais anos foi de 54,2%. O último recenseamento realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (2009) indicou que 51,9% de guineenses estão alfabetizados. A redução de (2009 a 2013) se justifica pelo fato de a população ser variável no cálculo da percentagem. Outra razão se deve ao aumento de políticas públicas que incentivam a educação gratuita, pelo menos nas classes iniciais do ensino primário.

Esse dado revela não apenas a importância da presente pesquisa, mas também a importância da valorização de estudos que apontam caminhos para a melhoria de qualidade da educação guineense. Não estamos nos referindo à quantidade apenas, mas também à qualidade, porque não adianta formar analfabetos funcionais. Desta forma, a “população entre os 15 e os 24 anos é de 65,32% com uma predominância de 55,29% no seio da população feminina” (SEMEDO, 2011, p.15).

As mulheres ainda são as menos escolarizadas no país (41,8%, segundo INE, 2009), atitude que se justifica pela cultura que sempre exclui a mulher na formação acadêmica profissional. Esse aspecto precisa ser debatido, por forma a que as mulheres possam estar em pé de igualdade com os homens. Os dados aqui apresentados ilustram que o analfabetismo na Guiné-Bissau ainda é um grande problema na sociedade, visto que o Governo do país não desenvolve políticas educacionais que incentivam a mulher, ou ainda há poucos investimentos no setor da educação que encorajam a mulher. A gravidez e o casamento precoces são os que mais contribuem para o afastamento da mulher na formação acadêmico-profissional.

As famílias conservadoras da cultura também precisam ser sensibilizadas, porque são elas que, em muitos momentos, proíbem que as adolescentes e as jovens possam frequentar a escola, especialmente nas zonas rurais. A formação

com qualidade é importante em qualquer país, pois a educação é um instrumento libertador na inclusão de ideias positivas para o desenvolvimento sociocultural e econômico de uma nação.

A Constituição da República da Guiné-Bissau, no seu artigo 16º, declara que “O Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental”. Porém, mesmo sendo dever do Estado para a liquidação das altas taxas do analfabetismo, é ainda uma das questões menos debatidas no parlamento Guineense, pois o próprio governo do país tem dificuldades em fazer levantamentos e divulgação dos dados, pela falta de organização e regularização no sector de alfabetização. Outro elemento interessante a incluir nas políticas educacionais da Guiné-Bissau é a questão do **analfabetismo funcional**⁵. Entende-se por **analfabetismo funcional** a situação em que o indivíduo sabe ler, contar, escrever frases simples, mas não é capaz de interpretar textos, entender os sentidos do discurso, assim como é incapaz de discutir ideias por escrito ou oralmente. Esta situação faz com que muitos alunos/estudantes concluam níveis de formação académica e profissional sem serem capazes de aplicar esses conhecimentos na vida prática para a resolução de problemas concretos do meio que os envolvem.

O Relatório da situação do sistema da educação na Guiné-Bissau (2013, p.55) afirma que “relativamente à educação de adultos e alfabetização, estes são feitos em centros criados pelas comunidades ou por ONGs, e que não existe nenhum centro de alfabetização criado pelo governo”. Na nossa opinião, o governo tem um papel fundamental na formação dos cidadãos independentemente da sua faixa etária.

Se desejamos uma sociedade formada intelectual e profissionalmente seria importante que o governo da Guiné-Bissau pudesse incluir nas suas políticas educacionais a formação de adultos e jovens. Jovens e adultos sem formação e sem ocupação são um grande perigo para a sociedade. Ao ocuparmos essa camada social, ou melhor, ao incluirmos jovens e adultos nas políticas públicas (educação, formação profissional) reduziremos índices de criminalidade e de desigualdade social. Trazer para escola essa camada social, garantindo-lhes uma formação académica ou profissional, é contribuir fortemente para o futuro. Sabe-se que o

⁵ O termo surgiu nos Estados Unidos nos anos 1930 que visava indicar militares que não entendiam instruções escritas na vida militar. Mais tarde esse termo foi utilizado na escola para designar os que não sabiam ler e escrever em contextos cotidianos, mesmo tendo frequentado a escola. (RIBEIRO, 1997).

mundo atual exige uma formação profissional dos cidadãos para que possam ter melhores oportunidades, especialmente no mercado do emprego. Desta forma, ao profissionalizarmos os cidadãos estaríamos garantindo a redução do desemprego e, conseqüentemente, a redução da criminalidade e de outras práticas desviantes causadas pela falta de emprego.

Uma vez que o governo guineense não tem se engajado fortemente na educação básica e na alfabetização das populações, as tendências para o aumento da taxa de analfabetismo serão sempre incontroláveis. Toda a população tem direito de saber ler e escrever, independentemente da sua idade. Assim, é dever do Estado disponibilizar recursos suficientes para atender as demandas da sua população e combater as elevadas taxas do analfabetismo. Parece que não é do agrado do governo e dos políticos que haja redução do analfabetismo. Sabemos que quanto mais um país tiver analfabetos maior é a possibilidade da população ser manipulada pela política, especialmente em campanhas eleitorais.

A organização do sistema educativo é um instrumento fundamental para a redução do analfabetismo (propriamente dito e funcional). Uma organização do ensino bem estruturada, com as LBSE claras e concisas, assim como a formação de professores com qualidade, é a base para o sucesso da educação. O governo, por seu turno, deve proporcionar condições infraestruturais e materiais para que haja sucesso na educação.

O ensino guineense tem a sua própria forma de organização, seu sistema de funcionamento e suas estruturas internas. De acordo com a proposta de lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau (2010), o sistema educativo guineense está dividido em duas partes: a educação formal e a educação não formal.

A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidade dos destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter. (LBSE-GB, 2010, p.3)

Esse modelo de educação, geralmente, acontece fora do sistema formal do ensino em que a grande parte das aprendizagens não acontecem no ambiente escolar. E ainda de acordo com a mesma lei, a “educação formal integrada, sequencialmente os ensinos pré-escolar básico, secundário, técnico profissional, superior e outrossim modalidades” (LBSE-GB, 2010, p.5).

Conforme a LBSE do Ministério de Educação da Guiné-Bissau (2010), percebe-se que a educação formal se preocupa mais com um modelo mais formal e sistemático, em que todo o processo da educação /ensino se realiza em torno da escola. Segundo essa mesma lei, a educação formal guineense subdivide-se em: pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, formação técnico profissional e ensino superior.

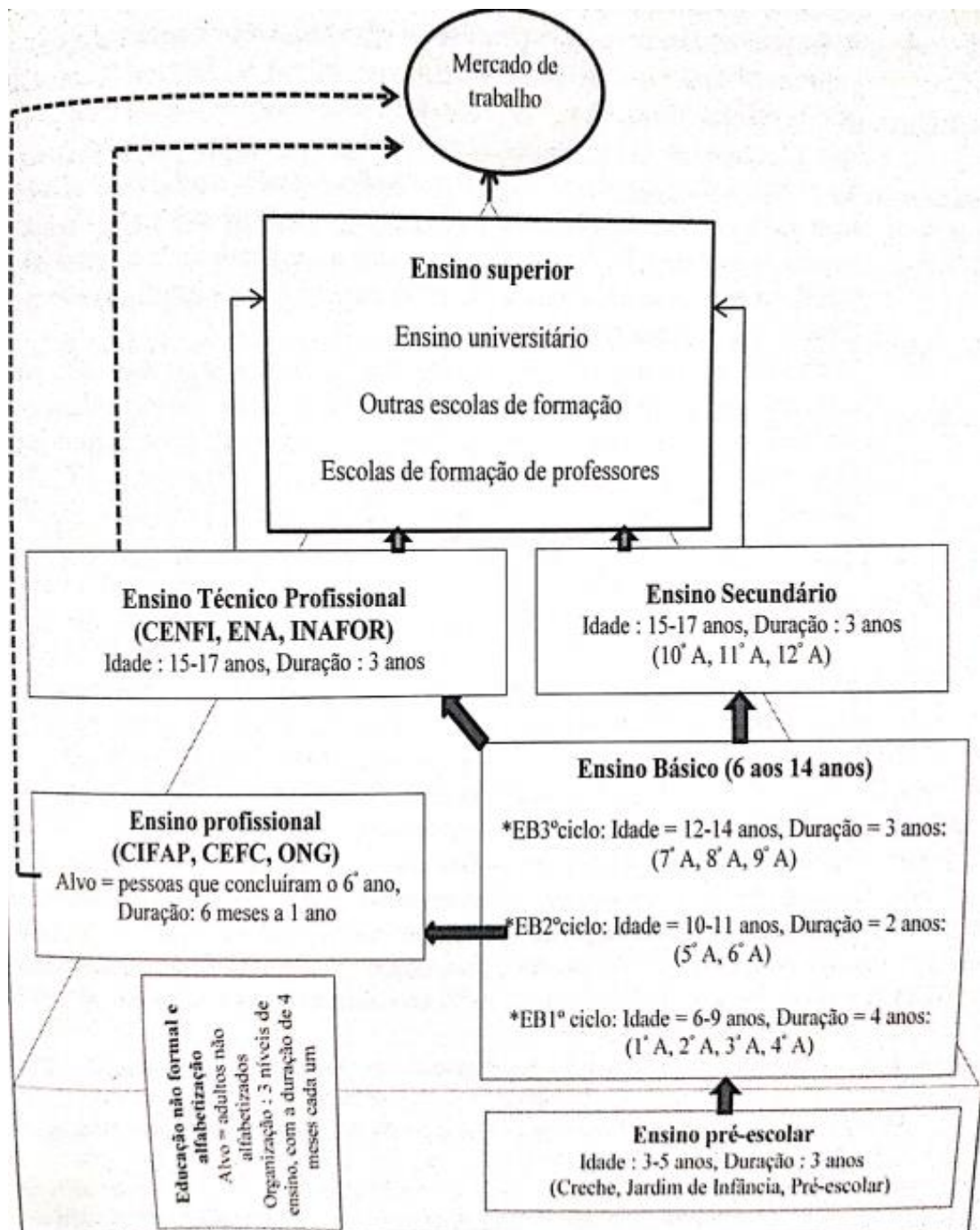
A educação pré-escolar é destinada para as crianças de 3 a 5 anos. As creches, ou seja (jardins de infância), são na sua maioria instituições de iniciativas privadas. O ensino básico desenvolve-se ao longo de 9 anos e é destinado para crianças de 6 a 14 anos de idade. Esta fase do ensino está dividida em três ciclos: o primeiro ciclo vai do 1º ao 4º ano de escolaridade e tem como alvo crianças de 6 a 9 anos. Neste ciclo, os alunos possuem um professor que leciona todas as disciplinas.

O segundo ciclo vai do 5º ao 6º ano. De acordo com a proposta de Lei de Bases da Educação da Guiné-Bissau, até o 6º ano de escolaridade, o ensino é totalmente gratuito, pois os alunos são isentos de pagar as propinas (mensalidades) e têm direito de receber livros e outros materiais didáticos. Por último, o terceiro ciclo vai do 7º ao 9º ano. Corresponde ao que no Brasil é conhecido como ensino fundamental II. Quanto ao ensino secundário, este tem uma duração de três anos, o que corresponde aos graus 10º, 11º e 12º ano de escolaridade.

A formação profissional é destinada para alunos que concluíram o ensino básico 2 no caso, o sexto ano, e visa facilitar a rápida integração dos alunos no mercado de trabalho. A educação técnica e profissional é destinada aos jovens que tenham pelo menos completado o ensino básico 3, ou pelo menos 9º ano. Após um período de três anos, confere um diploma acadêmico.

Ensino superior envolve universidades, institutos superiores e técnicos. Para ter o acesso ao ensino superior na Guiné-Bissau, o estudante precisa apresentar certificados ou diploma que comprova a conclusão completa do ensino secundário, obter bons resultados na prova de admissão (teste) feitos sob a responsabilidade das universidades ou dos institutos superiores, permitindo assim o acesso do estudante ao ensino universitário. O esquema a seguir ilustra, de forma resumida, a estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau:

Esquema 1 - Educação - Guiné-Bissau



Fonte: MEN (2015 apud MENDES, 2019, p. 137).

Apesar de estar previsto que o ensino pré-escolar deva acontecer, observa-se que, na Guiné-Bissau, não é respeitado pelo governo. As poucas creches localizam-se nas cidades e atendem cidadãos de classe média. A população pobre e rural continua vivendo em extrema pobreza em usufruto destes serviços públicos. Criança pobre só entra na escola aos 6 anos de idade. Ao terminar o ensino básico, os alunos têm três saídas. a) Ensino secundário; b) Ensino técnico profissional, ou c)

ensino profissional. É importante apontar que as escolas técnico-profissionais, na sua maioria, localizam-se na zona urbana – o que deixa a população rural excluída e isolada com relação às oportunidades.

4.2 ENSINO GUINEENSE E A SUA COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA

A situação do ensino na Guiné-Bissau vem sendo um dos grandes desafios que o país enfrenta, como falta de materiais didáticos adequados para o ensino de todas as matérias e, principalmente, para o ensino da língua portuguesa, tanto para os professores quanto para alunos, falta de infraestruturas adequadas para processo de ensino-aprendizagem, ausência de uma formação de professores com qualidade técnico-científica. Em suma, pode-se dizer que tudo se deve à falta de vontade por parte dos governantes em criar políticas educacionais suficientes para melhoria e o avanço no ensino guineense.

É importante frisar que todas essas dificuldades e carências, acima citadas, são reparos importantes e merecem ser discutidas com muito mais atenção, porém, o foco principal do trabalho é tratar as questões que concernem às dificuldades que os alunos ou estudantes guineenses enfrentam em relação à variedade portuguesa adotada.

Segundo Namone e Timbane (2017, p.2), “a língua é uma ferramenta importante para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo na educação, seja ela tradicional ou moderno”, razão pelo qual é importante que as políticas linguísticas sejam elaboradas com muito cuidado, pensando a real situação das populações onde vão ser aplicadas, a fim de garantir uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI RICARDO 2005). É que a “língua no seu sentido mais amplo envolve a arte, a cultura e a cosmovisão acima de tudo a identidade de um povo...” (MENDES, 2019, p.178).

A norma escolhida pela política linguística torna-se mais privilegiada e os seus falantes ascendem a um status mais importante. Essa norma privilegiada é chamada de “norma-padrão”. Isso acaba interferindo negativamente no aprendizado e na formação dos agentes envolvidos nesse processo. Como advoga Baldé (2013, p.68):

O ensino tradicional da gramática tem apoiado demasiadamente nas práticas de ensino da LP nas escolas guineenses, desconsiderando a realidade linguístico-social dos alunos, principalmente, nas escolas públicas em que permanece a falta de investimento sério na qualidade do ensino-aprendizagem, na concepção dos professores e produção de materiais didáticos adequados que permitem o desenvolvimento intelectual do aluno bem como as suas capacidades de produção, leitura e interpretação de textos (orais e escrito).

Existe um mito segundo o qual se os alunos dominassem a nomenclatura gramatical da língua estariam aptos para se comunicar em “Português”. Mas a realidade contrasta com a prática (BALDE, 2013). Nesse sentido, o artigo 23º da Declaração dos Direitos Linguísticos, estabelece que o “ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado”. Nota-se que este artigo sofre e ainda está sofrendo violação por parte da política educacional guineense.

Segundo Faraco (2008, p.42), “**norma** designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade”. Uma **norma** é a forma como os indivíduos falantes de uma língua se comunicam em determinados contextos de comunicação. Toda **língua** é caracteristicamente heterogênea, pois varia e muda de acordo com as pessoas, com o local e com a sociedade em que está inserida.

Com vistas a aprofundar a discussão, Faraco (2008, p.73) distingue os conceitos de **norma padrão** e de **norma culta**. Define-se por **norma culta** as variedades usadas pelas pessoas residentes nos centros urbanos com um nível de escolaridade mais alto, especialmente em situações mais formais tanto na oralidade quanto na escrita. Portanto, trata-se de uma norma real, legítima, isto é, uma variedade linguística utilizada por pessoas que detêm o prestígio socioeconômico (FARACO, 2008).

Por outro lado, Faraco define **norma padrão** como uma codificação abstrata, ou seja, ela resulta da gramática normativa e serve como guia para consultas das normas estabelecidas em compêndios gramaticais (FARACO, 2008). Tanto a culta quanto a padrão se distanciam da popular, que é aquela usada pelo resto da população de forma informal e que faz parte da língua materna dos membros da comunidade.

Uma vez que a norma padrão é artificial, compreendemos a dificuldade que os professores e alunos guineenses enfrentam em contexto formal de comunicação.

Todos são obrigados a utilizar a norma padrão, tal e qual é preconizada pela gramática tradicional. Que fique clara a ideia de que não estamos afirmando que a escola não se deve ensinar a norma padrão, mas, sugerimos que a escola opte pela norma culta que é real e possível. A escola deve apresentar as outras formas possíveis de falar português, porque não existe uma única forma de falar português, ou melhor, não existe uma única norma. Numa língua, o importante é saber qual a norma e estilo a usar para cada situação de comunicação (SOARES, 2017; BORTONI-RICARDO, 2004).

A norma padrão não é língua materna de ninguém e foi inventada para diferenciar grupos sociais (BAGNO, 2017). Está claro que ninguém fala a norma padrão, pois, ela está apenas em compêndios gramaticais normativos, mas, sim se fala a norma culta em momentos específicos da comunicação. Se a língua é uma instituição social e é a sociedade que a faz (SAUSSURE, 2006; LABOV, 2008), então não foi a sociedade quem fez a norma padrão.

Sabemos que a norma padrão é um instrumento de repressão e exclusão social (TIMBANE e REZENDE, 2016), pois pessoas que não a conhecem ficam excluídas e perdem oportunidades que o mercado de emprego e a vida social oferecem. Concordamos com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, Apud TIMBANE & REZENDE, 2016) quando afirmam que a variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes. Toda língua prevê, no seu sistema, a existência da variação e da mudança. Desta forma, defendemos a ideia de que a língua não pode ser instrumento de exclusão social apesar de ser necessário existir uma norma compreensível para toda comunidade de fala.

Assim sendo, a realidade no ensino guineense demonstra que os alunos são obrigados a usar a “norma padrão” tanto na oralidade quanto na escrita, e o aprendizado se realiza em volta da memorização e reprodução do mesmo conteúdo. Essa situação não corresponde à variedade do português guineense e não desperta nos alunos o gosto pela leitura e nem permite que eles sejam autônomos a fim de se tornarem leitores reflexivos e críticos para lidar com a nova realidade sociocultural e linguística. Falar um “bom português” significa “falar à moda guineense”, usando o sotaque, o léxico e outros recursos disponíveis na variedade.

Ensinar em contexto multilíngue é complexo. Por isso, deve-se avançar rapidamente para pesquisa da variedade do português guineense. Define-se aqui como português guineense a variedade do português que é falado e escrito em

contexto da Guiné-Bissau. É verdade que os guineenses não falam o português Europeu, nem brasileiro, embora haja alguns falantes que imitam sotaque do PE. O PE é avaliado como o modelo mais correto entre os guineenses. Essa ideia é enquadrada por Bagno (2015) como “preconceito linguístico”. Após diversas leituras realizadas, chegamos à conclusão de que o preconceito linguístico é uma atitude subjetiva, abstrata, que consiste em detectar uma fala diferente daquela considerada prestigiada e classificá-la como feia, tosca e errada.

Quando falamos de discriminação linguística, nos referimos à manifestação clara e prática do preconceito linguístico, isto é, é resultado da associação entre uma característica social (gênero, raça, classe social, orientação sexual) e o uso da língua. Na discriminação, há uma ação prática de parte de quem discrimina. Por exemplo: o discriminador se afasta de quem fala diferente; não seleciona se for membro de júri de concurso de emprego; evita conversar com quem fala diferente para não ser confundido como “caipira”, por exemplo.

Deixamos clara a ideia de que a discriminação é mais notada na língua falada do que na escrita. É que a escrita segue o Acordo ortográfico, que é uma Lei, e a língua falada não tem. Bagno explica que não há falares melhores que outros e nem o sotaque modelo. O sotaque não é língua, mas sim um setor da língua. Por isso, o sotaque guineense resulta do contato entre a língua guineense e as línguas bantu.

Por exemplo: a expressão “vou comer água” é frequente no guineense e que de alguma forma pode ser transferida para o português e fazer sentido naquela variedade. O seu sentido semântico pode carregar entonação cultural diferente daquele que é usada no Brasil. Porém, mesmo sabendo que a variedade do português falado na Guiné-Bissau não é o mesmo que se fala em Portugal, ainda existe um grande preconceito linguístico com relação à variedade do português guineense. A discriminação linguística é visível no seio familiar, nos lugares públicos, nas escolas, entre alunos (*bullying*) e principalmente pelos educadores ou professores, que valorizam apenas a norma padrão. Estes educadores tomam essas atitudes drásticas porque desejam que os seus alunos falem “bem” o português, porque, para eles, falar “bem” português implica conhecer regras de gramática normativa ou saber falar a variedade do português de Portugal.

Diante de toda essa situação, os alunos são obrigados a usar materiais escolares produzidos com uma variedade do português bem distante daquela que falam. A maioria dos materiais didáticos disponíveis nas escolas guineenses é

produzida em Portugal, por isso seguem a norma do português europeu, que é considerado o “bom” português, que na realidade não faz parte da sua realidade sociolinguística.

Portanto, é de grande importância que o planeamento guineense responda à situação do ensino e da aprendizagem e como é aplicado nas aulas. Toda sociedade merece um modelo de ensino que reflete a realidade social e linguística. No Brasil, foram publicadas três gramáticas importantes que assumem a variedade e procuram demonstrar a gramática do PB. Estamos falando das gramáticas de Ataliba T. Castilho (2010), Marcos Bagno (2012) e Mário Perini (2010). Por outro lado, o PB tem vários dicionários que mostram o léxico da variedade brasileira do português. Está se falando do “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” (VILLAR & HOUAISS, 2009) e “Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” (HOLLANDA, 2010). A Guiné-Bissau não possui nenhum destes instrumentos. O desafio atual é de procurar caminhos que nos permitem pesquisar a variedade sem oferecer juízos de valor. Bagno (2007, p.45) afirma que um falante é o melhor gramático que existe, porque não existe um erro comum. Cabe aos pesquisadores teorizar e investigar sem oferecer nenhum juízo de valor. Passemos para os debates sobre aquisição e aprendizagem na próxima seção.

4.3 DEBATES SOBRE AQUISIÇÃO VS APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM ALFABETIZAÇÃO

A vida em sociedade sempre obriga que haja formas de transmissão de conhecimentos. Há momentos em que temos aprendizagem e há momentos em que se privilegia a aquisição. Entendemos por **aquisição** o processo de ensino que ocorre de forma informal. Geralmente ocorre em qualquer lugar e tem como objetivo preparar o sujeito para a vida do cotidiano. A **aprendizagem** corresponde ao ensino que ocorre na escola (instituição formal). A aprendizagem ocorre por meio da tutoria do professor e responde a uma necessidade acadêmico-científica.

Figueiredo (1995) afirma que conhecer o funcionamento da aquisição e da aprendizagem da segunda língua (L2) é um dos fatores muito importantes para o ensino. O autor ressalta ainda que existe a discordância entre alguns autores em relação à aquisição e à aprendizagem da segunda língua (L2). No caso de Ellis (1987) e Gass (1989), estes optaram por não fazer a distinção destes dois termos,

alegando que podem ser usados alternadamente com o mesmo propósito sem que o resultado seja prejudicado. Por outro lado, Krashen (1981) e McLaughlin (1978) acham que aquisição e aprendizagem da segunda língua (L2) são dois processos diferentes.

Para Krashen (1981, apud FIGUEIREDO, 1995), aquisição ocorre de uma forma inconsciente e natural, em que os falantes se preocupam mais com a mensagem do que está sendo transmitido. O termo aquisição está relacionado ao processo de formação do pensamento dos indivíduos, a aprendizagem da segunda língua (L2) exige o conhecimento consciente das regras da nova língua (Krashen 1981).

Baseando nas ideias de Krashen, percebe-se que a aquisição e aprendizagem acontecem em situações diferentes, pois a aquisição acontece de uma forma natural e espontânea, em que indivíduos se sentem mais livres para expressarem suas ideias sem nenhum policiamento no uso da língua. A aprendizagem acontece de uma forma formal, consciente e sistematizada de uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE), em que na sua maior parte o aprendizado se realiza em sala de aula ou no ambiente escolar ou acadêmico.

Para o contexto da Guiné-Bissau, é preciso mostrar que na maior parte a LP é aprendida e não adquirida. Isso acontece porque as crianças adquirem o crioulo antes mesmo de conhecer uma palavra em português. A aprendizagem ocorre nas escolas, logo, aprendizagem da LP acontece na escola dirigido pelo professor.

Trouxemos ao debate os conceitos da aquisição vs aprendizagem para que o leitor entenda como a situação das línguas da Guiné-Bissau é complexa. Para falar guineense (crioulo) precisamos adquirir. A aquisição do português ocorre em todos os espaços. Esses dois conceitos são eurocentristas, porque não incluem a educação tradicional. Os guineenses ainda valorizam os ritos de iniciação. E esses ritos constituem uma “escola” técnica da vida. A cultura tradicional não precisa de **aprendizagem**, mas sim da **aquisição**.

A aquisição basta para que o sujeito aprenda. Então, a cultura e educação moderna entram em choque. Por isso, muitos pais analfabetos não conseguem visualizar a importância da educação moderna. A aprendizagem é um conceito do modelo europeu do ensino, enquanto que aquisição é realmente característica das tradições africanas. Na aquisição, aprendemos a língua para o uso sem precisar da nomenclatura técnica: adjetivos, pronomes, conjunção, etc.

Soares (2014, p.47) define alfabetização como “uma ação de ensinar a aprender a ler escrever que ocorre de uma forma formal e sistemática e se preocupa mais com a língua escrita”. E, por outro lado, ela define o “letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais em que usam a escrita” (SOARES, 2014, p.47), ou seja o letramento é uma prática que permite ao indivíduo o uso da escrita nos contextos sociais, para fazer as leituras e interpretações do seu cotidiano. Isso indica que uma pessoa pode não ser alfabetizada, mas sim ser letrada, pois ela possui capacidade de fazer a leitura sem código escrito.

Existe uma diferença entre estes dois conceitos, mas muitas vezes eles caminham sempre juntos, como explica Soares (2014). Um indivíduo alfabetizado é aquele que tem o domínio sobre o código escrito, que sabe ler e escrever, mas pode não estar acostumado a fazer usos destes códigos no seu cotidiano, ao passo que um indivíduo letrado tem essa mesma capacidade de domínio da leitura e da escrita, só que ele vai fazer o seu uso em várias outras situações sociais.

Nas ideias de Bachman (2014), no contexto Guineense, o letramento funciona de uma forma complexa e desafiadora, pois geralmente a maioria dos guineenses têm domínio de mais uma língua, o que lhes torna indivíduos bilíngues ou multilíngues com domínio de diferentes línguas autóctones.

Quando o aluno entra na escola, para alfabetização, deparara-se com uma realidade totalmente diferente. Primeiro, a língua portuguesa é vista como uma língua estrangeira; segundo, é uma língua que obrigatoriamente é preciso aprender porque é uma língua de prestígio; e, terceiro, porque nos lembra o colonizador e assim, não representa a cultura do povo. De certa forma, isso vai interferir bastante na compreensão e aprendizagem dos conteúdos, uma vez que são línguas diferentes e realidades diferentes, como afirma Bachman:

O desafio do educando no contexto escolar guineense se multiplica neste processo de letramento, já que sua entrada no mundo da linguagem escrita não é pautada pelo uso da mesma língua das práticas cotidianas (...). É complexa e desafiadora a prática requerida do professor em situações como esta, uma vez que a realidade desconhecida é possivelmente distante do estudante é algo que deve ser contemplado na alfabetização e no letramento de crianças guineenses (BACHMAN, 2014, p. 19).

Há uma relação intrínseca entre aprendizagem e alfabetização. Ambos ocorrem em ambientes formais que é a escola. O letramento e aquisição caminham

juntos na maioria dos casos. Os quatro (4) conceito visam transformar o homem dando-lhe a oportunidade de conhecer o mundo e as línguas. A língua foi inventada para ser falada e não para ser escrita. A escrita surgiu muito mais tarde do que a fala. Nessa ordem de ideia, é possível compreender por que razão o letramento e aquisição andam sempre juntos.

Quem se interessa na nomenclatura linguística (pronome, adjetivo, preposição, etc) é a linguística, é a escola. A vida da comunidade é prática e não se apoia tanto na aprendizagem quanto na aquisição. A aprendizagem é artificial enquanto que a aquisição é natural e, sobretudo, em contexto prático real. A necessidade de valorizar a “aprendizagem” e “alfabetização” nos faz refletir sobre **pedagogia colonial** que será discutida e aprofundada na subseção 3.4.

4.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Pela tradição, os guineenses sempre tiveram uma educação que ocorre por meio da oralidade e que reflete os hábitos e costumes do povo. Com a chegada dos colonos e o conseqüente processo de aculturação, ocorreu a redução, mudança ou mesmo abandono desse tipo de educação, especialmente nas zonas suburbanas e urbanas. A educação colonial trouxe conseqüências drásticas para a cultura local porque as práticas educacionais tradicionais foram imediatamente desvalorizadas incluindo as línguas e substituídas pela educação moderna de modelo europeu. Em mais de 40 anos de independência (TIMBANE, 2019), o país ainda precisa alcançar outras independências que realmente são importantes para África, em particular os guineenses. A independência na educação é a que deveria ser a mais prioritária, pois é com ela que se garante um futuro mais próspero. Os estudos de Namone e Timbane (2017) ilustram esse fato que preocupa aos acadêmicos e a todos que depositam confiança na educação. O ensino deveria, de certo modo, estar virado para a realidade local, tal como veremos nos debates a seguir.

O ensino na perspectiva **decolonial** significa construir outras pedagogias além da hegemônica, pedagogias que se adequam a realidade dos povos subalternizados, ou seja, emancipar e valorizar os diferentes modelos do ensino de acordo com o seu público alvo (OLIVEIRA, 2016).

Já se observa na academia vários estudos que debatem o ensino na perspectiva **decolonial**. Pode-se citar como o exemplo os estudos do filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, do semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, do sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, da linguista norte-americana Catherine Walsh, do filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, do antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros.

Esses intelectuais defendem a ideia da valorização de pensamento e do ensino pautado numa visão **decolonial**, em diversos setores da vida social, pois a formação de homens e mulheres críticos é necessária para que sejam capazes de conhecer, reconhecer e valorizar o seu povo, a sua cultura, seu mundo e a sua ancestralidade. Essa perspectiva se relaciona com o que Mendes (2019) designa por **etnocurrículo**.

É necessário compreender que o sistema de ensino em vigor nas escolas da Guiné-Bissau é um modelo cunhado na Europa, ou seja, o currículo educacional guineense ainda é um espaço colonizado. A começar pela disposição das carteiras (alunos sentados todos virados para o quadro, dispostos um atrás do outro), da posição do professor (que se posiciona à frente de todos os alunos, no lugar de destaque e visível) e sua responsabilidade de ser o ‘detentor do conhecimento’ e o único que conhece o percurso, deixando os alunos como “tábuas rasas”, sem conhecimento nenhum.

A disposição dos alunos em sala os transforma em seres submissos, passivos e raramente tomam palavra, iniciativa ou tornam-se atores principais da sua própria aprendizagem. No caso da Guiné-Bissau, ficam proibidos de pronunciar uma palavra em sua língua africana, seja ela em crioulo ou outras línguas do grupo bantu.

Nas tradições africanas, sempre existiu educação. Essa educação é sempre transmitida de geração em geração por meio da oralidade, diferentemente da europeia que se baseia na escrita. Por exemplo, no modelo da educação focada no eurocentrismo se valoriza mais a escrita em detrimento da oralidade. As provas, exames, atividades, relatórios, monografia e TCC, todas as formas de avaliação se baseiam na escrita. Logo, quem não domina a escrita fica excluído ou pelo menos sofre sanções por não conseguir passar do oral para o escrito.

Uma educação pensada na perspectiva decolonial deve diversificar as atividades na sala para atingir diversos estilos de aprendizagem, tendo em conta as

características linguísticas e socioculturais dos alunos. Nem todo mundo aprende da mesma forma. Há quem aprende mais pela oralidade do que pela escrita. Por isso, algumas provas poderiam ser feitas oralmente para que, quem não domina a escrita, tenha a oportunidade de demonstrar o seu grau de compreensão por meio da prova oral.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua só é propício quando se adequa à realidade em que está inserido. Percebe-se que, em pleno século XXI, o ensino vigente na Guiné-Bissau ainda está pautado no modelo deixado pelo colonizador, como aponta Reis e Andrade (2018, p.2) quando afirma:

As marcas da situação colonial persistem como chagas abertas na cultura dos povos africanos, mesmo no período posterior à independência política dos seus países diante do seu reconhecimento como Estados soberanos; por exemplo, os idiomas oficiais desses Estados são, majoritariamente, línguas impostas pelos colonizadores (REIS & ANDRADE, 2018, p.2).

Entendemos que a GB deve refletir bastante para evitar que haja analfabetos funcionais. Numa análise sobre a “política linguística na África lusófona e a revitalização das línguas autóctones: 40 anos após as independências”, Timbane (2019) mostra como os governos africanos perderam a oportunidade de criar um ensino que responda as suas realidades locais. Ao invés de se criar um ensino próprio, plagiou-se o modelo Europeu que, em muitos momentos, não responde à realidade local. Em outras palavras, Timbane afirma que a educação na África lusófona ainda é colonialista, baseada em teorias coloniais que em nada ajudarão para a libertação ideológica do povo. Veja-se que as pessoas ainda continuam desprezando as suas línguas locais e as chamam como dialeto.

Diante disso, verifica-se que existe um grande desafio por parte dos estudantes guineenses em lidar com uma variedade/norma do português (europeia), que geralmente é baseada na gramática tradicional normativa, e considerado o mais “certo”, em relação as outras variedades do português e em especial o português guineense. Neste sentido, dedicamos este ponto para discutir a questão do ensino da língua portuguesa na Guiné Bissau com visão voltada para uma perspectiva decolonial. Na ideia de Costa Neto (2016), o pensamento decolonial tem o propósito de

romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Em outras palavras o pensamento decolonial privilegia os elementos dos conhecimentos locais em relação aos danos causados e deixados pelo sistema colonial. Por isso, esse pensamento optou em romper com alguns modos e pensamentos coloniais ao entender que o pensamento colonial ainda está incutido em quase todas esferas da vida social. Concordamos com Colaço (2012) quando afirma o seguinte:

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p.8 apud REIS & ANDRADE, 2018, p.3).

É importante frisar que esse rompimento não significa rejeitar totalmente tudo que foi deixado pelos colonizadores, mas, sim apropriar-se desses produtos e transformá-los em visão crítica, de modo a adequá-los às realidades em que se encontram (Reis e Andrade, 2018). Os autores reforçam essa ideia, afirmando que “apropriar-se dos recursos utilizados pelo colonizador tornou-se necessidade premente para a construção de um projeto decolonial verdadeiramente emancipatório” (REIS & ANDRADE, 2018, p.7).

A ideologia decolonial vem trabalhando duramente com intuito de fortalecer essa luta crítica em diferentes fatores da vida social, entre elas, na educação, na história, economia, língua, educação, entre outros aspetos. A educação formal é um espaço de grande importância para desconstrução e formação do “homem crítico” capaz de pensar por si, em si e pela sua comunidade. Neste caso, o ensino deve ser o primeiro lugar onde deve ser implementado a ideologia da decolonialidade. Para Oliveira (2016), a pedagogia decolonial transforma e se atenta ao indivíduo. Quer dizer:

É expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento (...) em outros termos, a

construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2016, p.3).

Mas, mesmo assim, o sistema do ensino guineense ainda valoriza mais, o modelo do ensino mecânico, baseadas na memorização e repetição dos mesmos conteúdos, da igual forma que os colonialistas queriam, porque isso, sim, delimita a capacidade de reflexão dos alunos que serão futuros dirigentes do país.

5 CAPÍTULO 4: METODOLOGIA E ANÁLISES DE DADOS

5.1 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Todo trabalho de caráter acadêmico-científico precisa ser embasado por teorias que se cruzam com um experimento que, em muitos momentos, culmina com recolha, análise e discussão dos dados recolhidos. Sendo assim, a metodologia deve ser clara e concisa para permitir a compreensão de fenômenos em debate. Para Gil (2008, p.26), a pesquisa pode ser definida como um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico...” e tem como objetivo descobrir ou ainda buscar respostas aos problemas apresentados. Isso denota que a pesquisa é um caminho de suma importância, capaz de auxiliar o pesquisador na busca de soluções para os problemas apresentados no meio social.

Outro elemento importante a apontar nesta parte se relaciona à relevância social da pesquisa: as pesquisas científicas no âmbito acadêmico devem procurar responder aos problemas que afligem a sociedade. Há diferença entre método de abordagem e método de procedimento (MARCONI & LAKATOS, 2003). O método de abordagem que se seguiu nesta pesquisa é o hipotético-dedutivo de Karl Popper (1902-1994), uma vez que partimos de hipóteses que nos conduziram à formação de conjunturas e que delas precisamos apenas mostrar, a partir dos dados, se as hipóteses se confirmaram ou foram falseadas.

Quanto ao método de procedimento (técnico) é uma **pesquisa-ação**, porque procuramos “estabelecer uma relação com uma ação ou um problema coletivo.” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.128). É uma pesquisa que se baseia no método qualitativo, porque permite alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes a um dado fenômeno.

Há vários tipos de pesquisa qualitativa e, para o presente trabalho, escolhemos o “estudo do caso”, porque nos permite interpretar um contexto bem preciso, analisando uma realidade de forma completa e profunda. Para além disso, permite trazer generalizações mais próximas da realidade, fazendo compreender melhor a manifestação geral de um problema, suas ações ou percepções e comportamentos de um fenômeno em estudo. Optamos por este método porque partimos da concepção que os professores e os alunos guineenses têm em relação à língua portuguesa ensinada e falada nas escolas de Bissau, capital da Guiné-

Bissau, ou seja, a variedade da língua portuguesa adotada pela política educacional guineense.

Levando em considerações a importância e a contribuição que nosso trabalho pode dar para a melhoria ao modelo atual do ensino da variedade guineense de português, achamos pertinente utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados, sendo um dirigido aos professores e outro para alunos, tal como veremos mais adiante.

O questionário, segundo Gil (2008, p.121), “é a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre os conhecimentos, valores, sentimentos”. Marconi e Lakatos (2003, p. 201), definiram o questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidos por escrito sem a presença do entrevistador”.

A razão da escolha deste instrumento de coleta de dados se justifica por economizar o tempo, atingir um número considerável de inquiridos, obter respostas rápidas e com mais segurança, ter menos possibilidade de distorção e permite liberdade da resposta em razão do anonimato. O uso das novas tecnologias permitiu-nos o envio rápido dos questionários por meio de e-mail e contamos com a colaboração de dois aplicadores, a quem agradecemos a parceria, que moram em Bissau para entregar e recolher os materiais. Usando esse canal, reduziu-se os custos da pesquisa. Os informantes tiveram duas semanas para preencher e devolver os questionários. Os critérios da escolha dos informantes serão descritos mais adiante.

As perguntas dos questionários foram do tipo **aberta** e **fechada** permitindo que os inquiridos pudessem escolher as opções (no caso do tipo fechado) ou escrever livremente a resposta (no caso do tipo aberta). Elaboramos dois questionários, sendo o primeiro dirigido aos professores e o segundo destinado aos estudantes. Cada questionário é composto por 20 perguntas. As perguntas dos questionários podem ser conferidas nos Apêndices 1 e 2.

Foram impressos dezoito (18) questionários divididos em dois blocos: oito (8) questionários para bloco dos professores e professoras de língua portuguesa das escolas públicas e dez (10) questionários para bloco das alunas e dos alunos do ensino secundário (9^a, 10^a, 11^a e 12^a classes), dos quatro (4) liceus de capital Bissau: Liceu Agostinho Neto, Liceu Samora Moisés Machel, Liceu Rui Barcelos da

Cunha e Liceu Kwamenh N'krumah. É importante ressaltar que estas quatro (4) escolas (liceus) acima citadas não são as únicas públicas existentes na capital guineense, porém são as que delimitamos para a nossa pesquisa. Os critérios da seleção das escolas foram: a) localização da escola em Bissau; b) ser uma escola de ensino médio c) ser uma instituição de fácil acesso e que não acarrete custos de transporte; d) ser uma escola pública.

É importante sublinhar que a nossa intenção foi a de trabalhar com 50% de professores e 50% das professoras, porém não foi possível devido à existência de mais professores do que professoras e, assim, a amostra deveria ser representativa. A existência de menos professoras se justifica pela socio-história do país, onde as mulheres tiveram poucas chances de frequentar a escola, especialmente nas zonas rurais onde a cultura e as tradições são mais marcantes. Segundo o “Relatório Nacional sobre a aplicação/ implementação da declaração e do plano de acção de Beijing”, da autoria de Baldé e Mendes (s.d., p.24-25), os dados sobre a educação

Demonstram que no sector educativo é domínio onde as mulheres guineenses estão mais penalizadas, com falta de oportunidades de acesso à escola, provocadas tanto pela falta de disponibilidades de infra-estruturas e meios económicos, como por razões socioculturais. Segundo o MEN, na população de mais de 15 anos, as mulheres apresentam uma taxa de analfabetismo de 63,1% contra 34,8% dos homens.

Um dos problemas que interfere na ausência de professoras nas grandes cidades, como é o caso de Bissau, é o fato de que após a formação (Escola de Formação de Professores), geralmente os professores são imediatamente enviados para trabalhar no interior do país. A indicação da escola para trabalhar é feita pelo Ministério da Educação Nacional (MEN). E, nesta indicação para trabalhar no interior, é pouco o número das mulheres indicadas. Não se trata de uma crítica, mas sim de uma observação. Não estamos defendendo que as mulheres apenas devam ficar na cidade. O que o governo deveria fazer é estabelecer políticas que incentivassem as jovens da zona rural para que estudem por forma a que, a médio ou ao longo prazo, possamos ter professores nativos dessas zonas isoladas do país.

Em relação aos alunos, aplicamos um total de dez (10) questionários para alunos dos quatro (4) liceus acima referidos, entre eles cinco (5) meninas e cinco (5) meninos. Aplicamos questionários a cada 4 alunos de escolas diferentes, sendo duas (2) alunas e dois (2) alunos para cada escola.

5.2 ANÁLISE DE DADOS E DISCURSOS DOS ALUNOS

Dos dez (10) informantes, sete (7) pertencem a primeira faixa etária (de 15 a 20 anos), os restantes três (3) informantes pertencem a segunda faixa etária (de 21 a 35 anos). Foram inquiridos cinco (5) homens e cinco (5) mulheres, não tendo havido caso em que se assinalou a opção “outros”. Todos os informantes confirmaram que a língua falada em casa com os pais é o crioulo (guineense). Este dado é característico das grandes cidades, porque é onde se encontram pessoas vindas de diferentes grupos étnicos, e neste sentido a língua franca é o crioulo.

Com relação à pergunta quatro (4), apenas um informante indicou que usa o português em conversas com os seus amigos e conhecidos na rua. Na nossa análise, trata-se de um caso raro e excepcional. O normal, para os guineenses da capital, é usar o crioulo como a língua de todas as situações informais. Por isso que os restantes 9 alunos assinalaram que usam o crioulo como a língua de comunicação cotidiana em espaços informais.

Esses dados corroboram com o Censo do INE (2009) que apontou que 90.4% de guineenses falam crioulo e 27.1% falam português. Sendo assim, defendemos na presente pesquisa a oficialização do crioulo para que seja língua de ensino e da burocracia. O crioulo não criaria problemas políticos, mas sim consagraria o instrumento de comunicação mais comum entre os guineenses. A sua oficialização reduziria o preconceito e a discriminação com relação a quem não conhece português e tornaria o crioulo como língua de poder.

Com em relação à pergunta cinco (5), observa-se que oito (8) informantes apontam que falam mais ou menos português e duas (2) concordaram que falam português. Este dado indica que a maioria dos guineenses se mostra prudente com relação à noção de “falar português”. Isso significa que “falar português” não é apenas conhecer as regras da gramática, mas também inclui o uso pragmático da língua. Nenhum informante refutou conhecer português. Isso significa que os estudantes têm conhecimentos básicos em língua portuguesa, só que não afirmam conhecer a variedade culta do português ou (norma padrão).

Quanto à pergunta seis (6), verifica-se que, dos dez (10) informantes, somente um (1) informante respondeu que fala o português com o professor na escola, os restantes 9 afirmaram que falam o português “com qualquer pessoa” e, por último, nenhum informante afirma que fala o português com os outros alunos.

Esse dado mostra como, no espaço escolar, o português é a língua obrigatória. A proibição do uso do guineense em espaço escolar foi uma política colonial mais antiga. Até hoje, esse preconceito ainda resiste na sociedade atual. Muitos estudantes e professores se sentem impedidos de usar as suas línguas locais na escola. Se as línguas locais fossem ensinadas na escola não haveria razão da proibição do seu uso.

Relativamente à questão sete (7), apenas sete (7) informantes afirmaram conhecer as regras da gramática “mais ou menos”, três (3) responderam que “não conhecem as regras gramaticais” e ninguém se considerou um conhecedor das regras da gramática. Essa questão se faz concluir que a norma padrão é artificial, não é língua materna de ninguém e responde às necessidades específicas de conhecer. Ao falar português, os guineenses são competentes e podem transmitir as suas ideias. E que toda língua é a soma de várias normas das quais se inclui a norma padrão.

Em relação aos tipos de sotaque que eles preferiam ter, num total de dez (10) entrevistados, sete (7) responderam que gostariam de ter o sotaque da variedade do português de Portugal (PE), e três (3) responderam que não gostariam de ter esse sotaque. Esse dado mostra que ainda existe o preconceito, segundo o qual o sotaque mais correto é o português de Portugal, o que ao nosso ver não corresponde a um puro preconceito linguístico. Deveriam se sentir orgulhosos pelo sotaque que eles têm porque reflete a realidade guineense de português. Não existe um sotaque bonito ou feio. Não existe nenhum “acordo de fala” e, por isso, as pessoas têm liberdade de falar da forma e do jeito que o seu contexto lhes possibilita.

Relativamente à questão nove (9), os entrevistados responderam a seguinte questão: Acha que os guineenses falam como os brasileiros? Quatro (4) desses inquiridos responderam que “não”, que os guineenses não falam da mesma forma com os brasileiros e seis (6) responderam que sim, que os guineenses falam da mesma forma com os brasileiros. A dificuldade de entender a variação linguística ainda é muito grande por parte dos alunos guineenses, porque ainda existe um número considerável que acha que a forma de falar dos brasileiros é a mesma com a dos guineenses. A GB e o Brasil são países com povos, cultura e costumes diferentes, havendo essas diferenças sociais não tem como existir a mesma forma

de falar para ambos os países, mesmo tendo a mesma língua como oficial, mas o que lhes diferencia é a variedade no seu uso.

No que concerne à questão das nacionalidades lusófonas que falam “melhor” ou “bem” o português, primeiro veio Portugal com dez (10) votos, em seguida Cabo verde com nove (9) votos, seguindo Guiné-Bissau com sete (7) votos, Brasil com 3 votos, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Guiné-Equatorial não tiveram votos. A ideia de colocar Portugal como o lugar geográfico onde se fala melhor português surgiu da ideologia colonialista que foi incutida pelo colonizador. Essa ideia surge do desconhecimento da realidade portuguesa, porque mesmo em Portugal não se fala português da mesma forma em todas as províncias e freguesias. Tem 11 dialetos que tornam o português europeu variável no tempo e no espaço. Segundo Cunha e Cintra (2008)⁶, Teyssier (2014)⁷, Castilho (2010)⁸ e Mateus (2002)⁹, o português de Portugal veio de latim vulgar que se transformou em galego-português para depois se tornar português. A dinâmica das pessoas em Portugal e o contato com povos, culturas e civilizações fez com que o português mudasse e variasse ao longo dos séculos. Sendo assim, não se pode olhar para Portugal como comunidade linguística unificada. Tem variedades e dialetos que tornam a realidade sociolinguística complexa. Os guineenses que olham Portugal como modelo de sotaque estão equivocados porque a variação linguística é inerente em qualquer língua viva /em uso.

No tocante à questão onze (11), nove (9) entrevistados afirmaram que português é a língua mais difícil de aprender e somente um 1 inquerido afirmou que o crioulo é a língua mais difícil de aprender. Quando se ensina uma língua fora da realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos, haverá dificuldade na aprendizagem. Na Guiné-Bissau, a língua portuguesa é ensinada como se fosse a língua materna da maioria dos alunos, que não é o caso, pois a maioria desses alunos tem a língua portuguesa como a segunda ou a terceira língua e, quando é assim, é importante que o ensino desta se adeque à realidade, isto é, ensinar o português como a língua não-materna.

⁶ CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**.5,Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

⁷ TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

⁸ CASTILHO, Ataliba T. de. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010.

⁹ Maria Helena Mira Mateus. **Varição e variedades: o caso do português**. FLUL / ILTEC . Texto publicado em homenagem ao Professor Eberhardt Gartner. 2002. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-variacao.pdf> Acesso em: 04 out.2019

Já na questão doze, no universo de dez entrevistados, sete afirmaram que o sotaque do português brasileiro (PB) é o mais bonito e três afirmaram que o sotaque do português do Portugal (PE) é o mais bonito. Nas análises, percebe-se que o preconceito linguístico é algo muito forte ainda na sociedade guineense, pois a alunos guineenses olham para as outras variedades do português como a referência ou o modelo mais bonito como é o caso da variedade brasileira e portuguesa. A construção dessas ideias é muito remota quanto à valorização da variedade do português europeu.

Quanto à variedade do português Brasileiro, este começou a ser vista como um “bom português” na última década, devido à cooperação do Brasil com a GB, começando pelo curso de língua e cultura brasileira no centro cultural brasileiro junto da Embaixada do Brasil no país, oferta de cursos técnicos pelo SENAI, oferta de bolsas de estudos para o Brasil, e principalmente a licença para o funcionamento dos programas televisivos das suas grandes emissoras brasileiras Record e Globo como telenovelas, filmes dublados no português brasileiro.

Quando foram questionados sobre o que era ‘mais difícil de aprender nas aulas de língua portuguesa’, cinco inquiridos responderam que é a conjugação dos verbos. Um caso acha que o maior problema está centralizado na tradução da língua crioula (*kriol*) para o português, e depois vem a redação, a gramática, sinais de pontuação, morfologia (variação de nome em número e gênero) e fonética. Analisando os dados, percebe-se que o maior problema relatado pelos inquiridos tem a ver com o ensino da língua portuguesa pautado na gramática que, muitas vezes, limita os alunos na assimilação e compreensão dos conteúdos, uma vez que tudo é ensinado de forma mecânica.

Na questão 14, observa-se que oito (8) inquiridos afirmaram que não, que nunca usaram essas palavras nos seus trabalhos escolares, mas dois (2) afirmaram que às vezes usam essas palavras nas suas atividades escolares. Sabe-se que qualquer que seja a língua está sujeita à variação e a mudanças (Coelho et al, Bagno 2009), porque ela não é um fenômeno estático, ela muda e varia de acordo com a realidade sociocultural e linguística em que está inserida, e essa mudança afeta desde o léxico, sintaxe, morfologia, entre outros. Mesmo assim, ainda existe uma enorme dificuldade por parte de guineenses em aceitar a interferência e uso de algumas palavras do guineense.

Na questão 15, sete (7) alunos afirmaram que os professores não consideram erradas palavras como **bideiras**, **toca toca** e **padidas** quando forem usadas nas redações e três (3) responderam que os professores consideram palavras erradas. Em referência à presença de palavras como **bideiras**, **padidas** e **toca-toca** no dicionário da língua portuguesa, todos os inquiridos responderam que nunca tinham visto essas palavras em dicionários da língua portuguesa. É claro que não poderiam encontrar, porque elas fazem parte de outra variedade. Por essa razão, é necessário que os guineenses tenham o seu dicionário baseado em *corpora* de jornais, entrevistas, literatura e outras práticas discursivas próprias do português guineense.

Os dicionários disponíveis não satisfazem de forma plena aos consulentes guineenses: 1º porque são dicionários elaborados em Portugal e os *corpora* utilizados refletem a realidade da variedade portuguesa de português; e 2º porque não contemplam os guinesismos presentes na literatura guineense e na fala cotidiana dos falantes. Isso acontece porque a GB ainda não possui um dicionário da sua variedade de português.

Na questão 17, cinco (5) participantes da pesquisa responderam que, às vezes, os seus professores falam português durante as aulas, três (3) responderam que os seus professores não falam o crioulo durante a aula e um (1) afirmou que o seu professor fala o crioulo durante as aulas. No que diz respeito ao uso do crioulo na sala de aula por parte dos professores, essa é uma característica típica do ensino na Guiné-Bissau, pois, como se sabe a GB é um país multilíngue. A maioria dos guineenses tem o português como segunda ou terceira língua e isso faz com que não a usem no cotidiano.

Geralmente, as crianças guineenses só entram em contato com a língua portuguesa a partir dos seis (6) anos de idade, quando iniciam os estudos na escola – pouquíssimos guineenses iniciam seus estudos nos jardins de infância. A maioria desses alunos só fala o crioulo com os pais, amigos e famílias em quase todos os lugares. Alguns professores são bilíngues em sala de aula (crioulo/português) para facilitar a compreensão das matérias das diversas disciplinas. Outros professores preferem usar apenas a língua portuguesa, alegando que só assim é que os alunos serão capazes de aprender rapidamente o idioma oficial.

Dos dez (10) entrevistados, quatro (4) informantes afirmaram que os seus professores falam o português bem, sem errar, outras duas (2) pessoas alegam que não e outras quatro (4) afirmam que, às vezes, os seus professores falam bem o

português sem errar. No nosso entender “falar bem” o português na Guiné-Bissau está associado ao uso da norma padrão, isto é, da gramática normativa, incluindo um sotaque que se aproxima ao de Portugal. Quando um professor usa palavras do português guineense na escola/ na aula, é classificado como quem não sabe português. Essa ideia não passa do preconceito linguístico (Bagno, 2015) que está presente no cotidiano da nossa sociedade. É impossível que um(a) cidadão/cidadã guineense fale português sem se socorrer de empréstimos e estrangeirismos cunhados em suas línguas africanas.

Em relação à diferença ou à variação do português na lusofonia, seis (6) inquiridos afirmaram que os professores nunca falaram sobre essa temática, duas (2) afirmaram que às vezes e duas (2) afirmaram que os professores não falaram sobre as diferentes formas e sotaques da língua portuguesa na lusofonia. De acordo com as respostas, percebe-se que não há discussão sobre a variação linguística em sala de aula. Isso acontece porque a obsessão pela norma europeia do português se enraizou, o que causa preconceito rebatido com pormenor por Bagno (2015).

A última pergunta dos alunos foi a seguinte: “Quem é o guineense mais famoso, que na sua opinião, fala muito bem português? ” Cinco (5) alunos responderam que é o Domingos Simão Pereira, um outro informante respondeu que era João Upa Mendes, e o terceiro informante respondeu, que era Vicente Fernandes, mais uma outra respondeu que era o professor Marcio Moreira Indi, e tivemos duas abstenção, ou seja, duas pessoas não responderam.

Essa questão merece uma reflexão profunda, porque, afinal, o que é falar “muito bem português” na visão desses alunos? O que fez a maioria afirmar que Domingos Simões Pereira fala muito bem o português? Domingos Simões Pereira é um político e engenheiro civil guineense. Logo, é um indivíduo alfabetizado. Foi Ex-Secretário executivo de CPLP entre 2008 e 2012, Ex-Primeiro Ministro guineense no ano de 2014 e 2015 e candidato a presidência na Guiné Bissau em 2019. Uma vez que ele usa o sotaque do português europeu é tido como modelo do bom português, o que ao nosso ver não corresponde à verdade.

João Upa Mendes é um jornalista da principal emissora televisiva da Guiné-Bissau (TGB) e assume a bancada do mais importante telejornal do país, O Jornal das 21 horas. É famoso e é muito assistido por muitos guineenses. O sotaque dele também se aproxima ao sotaque da variedade portuguesa do português. Para os

dois casos, pode-se concluir que nenhum guineense com sotaque guineense pode ser considerado um bom falante de português.

Vicente Fernandes foi ex porta voz de governo de transição de 2012, atualmente é deputado da Nação. Professor Moreira Inde é professor da língua portuguesa de uma das escolas públicas de Bissau. Os nomes destes personagens foram escolhidos porque são intelectuais e possuem um sotaque português. Ninguém fala bem português que o outro. Todas as variedades, variantes e dialetos merecem espaço na língua.

Esta ideia nos leva a compreender que o preconceito deve ser combatido pelos próprios guineenses, valorizando a sua variedade em primeiro lugar. Esse preconceito prejudica, segrega, pune e desrespeitada a realidade sociolinguística guineense, aquela que deve ser respeitada por fazer parte da identidade local. Passemos agora para o questionário dos professores.

5.3 ANÁLISE DE DISCURSO E DADOS DOS PROFESSORES

Dos oito (8) informantes, duas (2) pertencem a primeira faixa etária (18 a 30 anos) e seis (6) pertencem a segunda faixa etária (30 a 59 anos) e não houve casos de informante com 60 ou mais anos. Com relação ao gênero, a pesquisa colheu dados em seis (6) homens e duas (2) mulheres. Quanto à língua materna, seis (6) informantes afirmaram que o crioulo era a língua materna e um informante afirmou ter português como L1.

A questão da língua materna dos professores não é uma realidade tão distante dos alunos, pois a maioria dos guineenses nasceu e cresceu falando guineense. Dois informantes responderam ter sido formados pela Escola Normal Superior Tchico-Té. E Quatro (4) afirmaram que se formaram no Departamento de Instituto Camões. Quanto ao tempo de atuação como professores de português, oito (8) professores atuam entre 1 a 5 anos, três (3) entre 6 á 10 anos e dois (2) com mais de 10 anos. Esses dados mostram que os informantes têm alguma experiência no ensino de português.

Na pergunta 7, dos 8 informantes, 2 afirmaram que já lecionaram três níveis, nível secundário. Um informante afirma ter lecionado no nível primário e secundário e, por último, um afirma ter lecionado apenas no nível primário. No que tange ao número de turmas lecionadas por ano, 4 entrevistados afirmaram que lecionam

quatro turmas por ano, e outros 4 afirmam que lecionam entre 5 ou mais turmas por ano. Na nossa pesquisa, constata-se que não existe a uniformização em relação ao número de turmas a serem lecionadas por professores, mas achamos que isso se deve aos critérios das coordenações das escolas.

Com relação ao número dos alunos por turma, observa-se que 4 informantes responderam que em média têm de 22 a 40 alunos por turma, e outros informantes afirmaram que em média têm de 41 até 60 alunos por turma. O importante a observar neste dado é que turmas numerosas não permitem um trabalho individualizado por parte do professor. Quanto menor for as turmas, maior haverá atenção para as individualidades.

Em relação às dificuldades no ensino da língua portuguesa, 4 professores entrevistados afirmaram que a maior dificuldade no ensino da língua portuguesa é a falta de materiais didáticos e programas adequados para o processo do ensino e aprendizagem. Dois (2) professores justificaram a falta de interesse por parte dos alunos nesta disciplina. É preciso rebater que a motivação não parte do aluno, mas sim do professor. O professor deve diversificar as atividades, criar situações de aprendizagem mais prazerosas por forma a que o aluno possa aprender e se sentir interessado. Que fique claro que não estamos culpabilizando os professores cremos que os professores sejam tão vítimas do sistema quanto os alunos.

Outro problema relatado por um informante é relativo à dificuldade de compreensão e expressão dos alunos, o que afeta e contagia nas restantes disciplinas do currículo escolar. O último informante afirmou que os alunos não aprendem porque têm medo de errar. A metodologia do ensino da língua portuguesa nas escolas públicas guineenses precisa ser repensada. Primeiro, seria importante prestar atenção nos materiais, para depois preparar professores que possam lidar com a diversidade sociolinguística e cultural das realidades locais.

“Ter medo de errar” resulta da forma como o professor trabalha em sala de aula. Quando os alunos são estimulados a falar e a discutir temas em sala de aula, jamais poderão ter medo. Isso é consequência da má metodologia adotada pelo professor. Errar faz parte. Nenhuma aprendizagem de língua pode ocorrer sem o erro. O erro faz parte do processo de aprendizagem. O grande erro é o fato de que saber falar bem português, para os guineenses, é sinônimo de conhecer todas as regras da gramática normativa, incluindo o sotaque de Portugal, o que é um equívoco.

A maioria dos professores responderam que o modelo do ensino da língua portuguesa vigente no país não coabita com a realidade sociolinguística. Embora existam profissionais criativos, a maior parte dos professores não consegue preparar conteúdo fora daquilo que foi preparado pelo Ministério da Educação Nacional. Os informantes acham que o modelo do ensino da língua portuguesa vigente no país é bom, apesar de outros não concordarem, uma vez que esse modelo não só massacra os alunos, como também faz com que o professor da escola pública não seja criativo, porque tem de seguir as regras/conteúdos propostos pelo Ministério da Educação Nacional.

A seguir, mostraremos alguns extratos dos comentários feitos pelos professores. Por questões de ética, apenas colocaremos o código do informante:

Informante A: “Na Guiné-Bissau, o português é ensinado como se fosse a língua materna, uma vez que não tem este estatuto para a maioria. Para permitir com que os falantes tenham proficiência nesta língua, é preciso que MEN adote o método do PLNM.”

Informante B: “O método adotado para ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau é como a língua materna. Na minha opinião este modelo é o próprio entrave para aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau, portanto, o modelo adequado para mim, seria ensino da língua Ext. L2”

Informante C: “Na minha modesta opinião, o modelo adotado pelo ministério da educação nacional não facilita os estudantes aprendizagem facilmente a língua portuguesa porque a preocupação destes responsáveis é ensinar a gramática. Ensinando apenas as regras não desenvolve a capacidade comunicativa dos alunos.”

Informante D: “A minha opinião é que o modelo adotado pelo ministério da educação para o ensino do português é desadequado. Sabe-se que para o ensino da língua é levado em conta a realidade do aluno.”

Informante E: “O modelo do ensino adotado pelo MEN de “Normal”.

Os dados da pesquisa demonstram claramente que alguns profissionais da educação compreendem a importância de ter um modelo de ensino pautado na própria realidade sociolinguística, porém, ainda estão limitados na tomadas decisões que possam contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa no país e valorizar variedade do português em que os alunos se sentem mais à vontade para se expressar. Essas limitações estão no âmbito do planejamento linguístico discutido nos capítulos iniciais desta pesquisa. Um bom planejamento não deixa de fora as realidades sociolinguísticas.

Defendemos a importância da participação dos professores na elaboração do Programas e de materiais didáticos. A aceitação de um livro didático por parte do Ministério da Educação Nacional deveria ter aprovação antecipada de representantes de professores em cada província. Desta forma, evitaria a imposição.

No que tange à variedade do português falado, 3 informantes afirmaram que na Guiné-Bissau se fala o português guineense, 2 afirmaram que se fala o português misturado, um inquirido, afirmou que se fala português do Portugal e, por último, 1 afirmou que se fala o português brasileiro. Um professor não respondeu essa pergunta. É difícil compreender por qual razão ele/ela não quis responder. Mas é claro que existe um grande desafio em aceitar e valorizar a variedade do português guineense, porém na base da nossa pesquisa percebe-se que houve um grande salto por parte dos professores guineenses, no que diz respeito à variação linguística. Falta incluir esta temática em livros escolares para que haja momentos de discussão em sala de aula.

Relativamente à questão 11 do questionário, 4 professores afirmaram que os alunos guineenses não demonstram interesse em aprender o português e 3 apontam que os alunos demonstram interesse em aprender a língua portuguesa. Em relação à demonstração da vontade de aprender ou não, a resposta é completa. O interesse não depende do aluno apenas, mas sim das atividades motivadoras que o professor coloca em sala de aula. Depende da metodologia de ensino e da criatividade do docente. Para nós, não existe nenhum aluno “burro”, mas sim um aluno mal orientado. Todo o ser humano (desde que não esteja padecendo de alguma doença) é capaz de aprender, desde que o professor use melhores métodos e metodologias do ensino para que a aprendizagem seja prazerosa.

Em relação à preferência no uso de sotaque do português de Portugal ou da Guiné-Bissau para os alunos, 7 professores responderam que preferem que os

alunos usem o sotaque do português guineense em relação ao sotaque do português de Portugal, porque a língua portuguesa falada no país sofreu influência das línguas locais. Um informante ficou indiferente com relação a esta questão, mas defendeu o respeito às normas da gramática normativa. O sotaque não é língua, embora seja um setor dela. É o setor mais vulnerável, mais variável porque não existe nenhum “Acordo de fala”. Cada membro da lusofonia pronuncia com base na sua realidade, desde que respeite as regras básicas previstas no sistema de língua.

A maioria dos professores tem noção da variação linguística, por isso preferem que os seus alunos usem o sotaque do português guineense, pois, o sotaque em si é a identidade linguística e social de todos os povos. É um ato de resistência contra o preconceito linguístico. Por isso, não adianta usar um sotaque de um outro povo, cuja cultura é bem diferente.

Na questão 13, num total de 8 professores, 7 responderam que o meio ideal para falar bem o português é conhecer todas as regras escritas na gramática da língua portuguesa, um outro professor prefere não responder os pontos definidos no questionário, mas escreveu uma observação: que “para falar um bom português é importante as quatro (4) competências linguísticas (expressão oral, expressão escrita, comunicação oral e comunicação escrita).”

A maioria dos professores defende o conhecimento da gramática normativa para falar português. Essa é a ideologia negativa que nos foi inculcada. É verdade que a escola deve ensinar a gramática (POSSENTI, 1996). Possenti defende que ensinar língua é diferente de ensinar gramática. Por isso que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra também. O papel da escola é de ensinar a língua padrão, mas sem desprezar nem excluir pessoas que usam outras normas. Língua é uma soma de normas.

A pergunta 14 do questionário inquiria se os professores toleravam/tolerariam as palavras **geladeira, aeromoça, gajo, puto e ônibus** em redações dos seus alunos. Dos 8 entrevistados, 5 professores afirmaram que corrigiriam indicando a palavra mais usual na Guiné-Bissau, 2 professores afirmam que deixariam passar considerando a palavra certa, e um professor afirmou que riscaria a palavra, isto é, indicando que a palavra está errada. Quando se fala em corrigir e indicar a palavra mais usual no país, significa procurar as palavras nos dicionários da língua portuguesa de Portugal, pois o país ainda não possui uma gramática publicada nem

um dicionário local. As análises nos permitem concluir que os informantes enxergam a língua como algo estático que não pode sofrer influência das outras línguas ou variedades do português o que não constitui verdade.

Em relação ao uso de **guineismos**¹⁰, 4 professores afirmam que orientariam os alunos a procurar os sinônimos desses guineismos para serem substituídos por portuguesismos. Dois (2) professores ficaram indiferentes e não comentaram nada sobre o uso dessas palavras e 1 professor afirmou que chamaria atenção para não usar essas palavras. Por último, 1 professor preferiu usar dois pontos para corrigir o aluno, primeiro mostraria que essas palavras não existem no dicionário, por isso, estão erradas, e segundo orientaria o aluno para procurar o sinônimo dessas palavras no dicionário da língua portuguesa. Negar a contribuição lexical da variedade não europeia do português é o mais absurdo, porque cada variedade tem o léxico específico, o que chamamos de **lexicultura específica** (KIALANDA et al. 2019; TIMBANE, CA & MANUEL, 2019) na fundamentação teórica. O surgimento de novas palavras no português guineense se justifica pelo processo neológico que é característico em qualquer língua.

Existem palavras que não têm tradução e nem equivalência. Isso resulta de fatores sociais e culturais e que, às vezes, pode perder sentido original quando se tenta traduzir. O processo de empréstimos e estrangeirismos é inerente às línguas e não pode ser encarado como um problema na língua. As línguas têm mecanismos próprios de “produtividade lexical” (TIMBANE, 2013) que são controlados pelo sistema da língua. Sobre a variação linguística em sala na sala de aula, 7 professores afirmaram que já conversaram informalmente sobre o assunto com os seus alunos, porque isso não faz parte de nenhuma unidade nos livros didáticos disponíveis.

Sete (7) dos 8 professores entrevistados apontam que já lecionaram com um capítulo específico no livro didático do português que se trata só da variação linguística, e um 1 outro professor afirma que nunca trabalhou com um livro didático que reserva um capítulo só para a questões das variações linguísticas. Existe uma grande contradição entre o relato dos alunos e dos professores, sendo que a maioria dos alunos afirmou que nunca tinham ouvido acerca de variação linguística, ao

¹⁰ Guineismos são traços da variedade guineense do português. Suas características podem atingir todos os níveis linguísticos. Nesta pesquisa, consideram-se guineismos o conjunto de todos os traços que caracterizam, particularizam e especificam a variedade guineense do português.

passo que a maioria dos professores afirmou ter trabalhado a variação linguística na sala de aula.

Será que o capítulo da variação linguística só existe no livro dos professores? Alguns por não gostarem não apresentam esses conteúdos a seus alunos? Ou os alunos que não ligam para as questões da variação linguística?

Neste sentido, ao serem questionados sobre a pertinência de discutir a variação linguística com os alunos, 7 professores afirmaram que era pertinente discutir a variação linguística com os alunos na sala de aula. Com esses dados, percebe-se que mesmo não sendo um assunto de grande debate nas escolas públicas guineenses, os professores têm a vontade de discutir a temática, uma vez que a variedade é inevitável e está presente no cotidiano.

Para finalizar a análise dos questionários com os professores da língua portuguesa, foram colocadas as duas últimas questões: Acha necessária a criação de dicionário para o português guineense? Dos 8 entrevistados, 2 professores afirmaram que sim, que seria necessário a criação de um dicionário especificamente para o português guineense, e 4 deles responderam que não seria necessário a criação de um dicionário especificamente para o português guineense, e um inquirido optou por ficar indiferente. Questionados se era necessária a criação de uma gramática exclusiva para o português guineense, 7 dos 8 professores entrevistados responderam que não acham necessária a criação de uma gramática típica do português guineense. Um informante ficou indiferente.

Para a tomada de independência linguística é importante que o país crie os seus próprios materiais que darão suporte a variedade da língua à realidade local. Não é por acaso que no português brasileiro Marcos Bagno, Mario Perini e Ataliba Castilho já publicaram gramáticas que descrevem a variedade do português brasileiro. É um importante e indispensável instrumento que serve de consulta para os que aprendem a língua. Qualquer tentativa do uso de uma outra variedade pode frustrar as expectativas, porque as realidades podem ser bem diferentes.

Perante estes dados recolhidos por meio de questionários, observa-se que a maioria dos professores da língua portuguesa das escolas públicas guineenses sabem e entendem o que é variação linguística, mas ainda não conseguem colocar em prática. Existe um grande desafio que consiste no desapego do modelo do ensino colonial herdado durante décadas de colonização. As línguas vivas mudam e variam, havendo necessidade de readaptar metodologias e métodos de ensino

pensando sempre na realidade local. A desconstrução das ideias eurocentristas do ensino precisa de uma educação permanente, a começar dos professores, para que isso atinja aos alunos e a sociedade em geral, por forma a que se possa alcançar uma independência linguística.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho discutimos que os estudantes guineenses enfrentam grandes dificuldades nas escolas em relação à língua portuguesa adotada pela política educacional do país para do ensino. Por isso, achamos importante estudar a variedade do português guineense e a complexidade no ensino, como forma de contribuir com reflexões que possam melhorar a qualidade de ensino

A pesquisa teve como objetivos gerais compreender os desafios que os alunos guineenses enfrentam em relação à variedade do português usada nas salas de aula e nos livros didáticos e desconstruir o preconceito linguístico em relação à variedade do português falado na Guiné-Bissau. Os objetivos foram atendidos porque a pesquisa conseguiu demonstrar que a variedade do português adotada pelo sistema educacional guineense contribui para insucesso e preconceito, o que deve ser combatido. Muitos professores e alunos acham que falam o português europeu (PE) enquanto se trata de português guineense.

Os objetivos específicos foram atendidos porque conseguimos compreender que as metodologias usadas no ensino do português na Guiné-Bissau estão mais voltadas para estudantes que têm o português como a língua materna. E essa metodologia de ensino causa um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem do português no país. A intolerância linguística é o que chama mais atenção. Existe um grande desafio com relação aos materiais didáticos, precisamos repensar e procurar formas de produzir materiais que descrevem a realidade local para além de formar professores para esse fim.

Para poderem desenvolver suas habilidades comunicativas em português, o elevado número dos alunos em cada sala de aula impede o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem; a fraca formação dos professores não permite o desenvolvimento dos alunos; os materiais didáticos são ultrapassados e não atendem ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da LP; e, por último, a desvalorização da variedade do português guineense interfere no processo do ensino e da aprendizagem do português guineense.

Durante o trabalho da nossa pesquisa, constata-se que é importante fazer o teste dessa hipótese, onde as hipóteses são confirmadas, porque a variedade da língua portuguesa adotada pelo sistema educacional guineense não coabita com a realidade sociolinguística do país. Isso faz com que exista um grande preconceito

linguístico em relação à variedade do português guineense e isso influencia na desvalorização dessa variedade e que, muitas vezes, influencia no processo do ensino e de aprendizagem do português.

A pesquisa conclui que as hipóteses foram confirmadas porque a variedade da língua portuguesa adotada pelo sistema educacional guineense não coabita com a realidade linguística do país. Isso faz com que exista um grande preconceito linguístico com relação à variedade do português guineense.

A escolha desse método qualitativo para a presente pesquisa deve-se à falta de recursos financeiros para o deslocamento até o país para a coleta. Ademais, ajudou na economia do tempo com envio dos questionários por e-mail. Diante da metodologia proposta, o trabalho poderia ter sido realizado com uma amostra maior, mas infelizmente não tivemos recursos financeiros. O período da coleta de dados calhou com o momento de greve na educação na Guiné-Bissau. Por isso, foi difícil conseguir informantes.

Para concluir, é importante ressaltar que pouco se fala em português guineense, ou seja, muitos alunos guineenses ainda acreditam que na Guiné-Bissau se fala o português de Portugal, o que não passa de uma ideia colonialista incutida na mente das pessoas por várias décadas e que ainda hoje existe este tipo de pensamento. Por isso, a nossa pesquisa foi pensada na desconstrução dessa ideia, valorizando a variedade do português guineense, propondo um modelo de ensino da língua portuguesa que respeite a variedade.

Se um governo investisse mais em educação não estaria fazendo gasto, nem favor para os cidadãos. Primeiro, porque estaria cumprindo o previsto na Constituição da República, que o Estado deve garantir uma educação de qualidade para cidadãos, independentemente do status social; segundo, porque um país composto por cidadãos cultos facilmente se protege e proporciona uma vida mais digna. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10/12/1948 (ONU, 2009) defende em seu Art. XXVI, p.15 que

todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a

amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

De uma forma específica, a política linguística e o sistema educacional guineense deveriam valorizar a variedade local, criando mecanismos para que esta seja vista como parte da identidade do povo guineense. Seria interessante a criação de materiais do tipo gramáticas, dicionários, livros didáticos, entre outras literaturas, porque é essa variedade que carrega marcas lexicais, semânticas e fonológicas locais.

Por conseguinte, é importante que sejam criados meios para a implementação de uma educação decolonial no ensino guineense, que requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados, pois a perspectiva do modelo de ensino/educação decolonial é possibilitar aos estudantes a enxergarem o mundo com visões reflexivas e críticas, a fim de entenderem melhor o seu e outros contextos da vida quotidiana. É só assim que se pode romper e afastar do modelo do ensino herdado do colonizador, porque é impossível afirmar que um país é independente enquanto ainda usufrui de todas as ferramentas usadas pelo opressor para sua dominação ou colonização.

REFERÊNCIAS

- ABDULA, Rajabo Alfredo M; QUEBI, Duarte O.; TIMBANE, Alexandre A. As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África. **Web-Revista Sociodialeto**. v.5, nº13, p.178-202, jul. 2014.
- AMADO, Rosane de Sá. Português Segunda Língua: perspectivas para pesquisa linguística e o ensino pluri e intercultural. **Papia**. v.22, nº2., p.385-398, 2012.
- BACHMANN, Agnes Caroline Silva. **O multilinguíssimo no contexto escolar da Guiné-Bissau**. 51p., Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade da Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Não é errado falar assim**: em defesa do português Brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. **Preconceito linguístico**. 25.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior "Tchico Té" Guiné-Bissau**. 138p. Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. **Brasil, Moçambique e Angola**: desvendando relações sociolinguísticas pelo prisma das formas de tratamento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- BARRETO, Augusto Gomes. O fraco desempenho dos estudantes no ensino superior da Guiné-Bissau: A herança do ensino Básico. **Diálogos acadêmicos**. v.7, nº2, p.18-28, jul. - dez. 2014.
- BARROS, Filinto. **Kikia Matchu**. Lisboa: Caminho, 1999.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. O léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**. São Paulo. V.40, p.27-46, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CIPRO, Neto Pasquale & INFANTE, Ulisses. **Gramática de Língua Portuguesa**, São Paulo: Scipione, 1998.

CISSE, Mamadou. Langues, état et société au Senegal. **Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage Sudlangues**, nº 5, Dakar, s.d. p.99-133. Disponível em: <<http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-109.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. A denúncia de Cesáire ao pensamento decolonial. **Revista EIXO**, Brasília, v. 5, nº 2, p. 46-54, jul.-dez. 2016.

COUTO, Hildo Honório. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. **Revista Pápiá**. São Paulo, n.1, p. 47-58, 1990.

_____; EMBALÓ, Filomeno: Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **PÁPIA**. Ed. Thesaurus, nº 20, universidade de Brasília, 2010.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DJAU, Fatumata & MENDES, Paulina. **Relatório nacional sobre aplicação implementação da declaração e do plano de acção de Beijing**. S.d., p.1-45. Disponível em: https://www.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/Beijing20/NationalReviews/quinea_bissau_beijing_report_0.pdf Acesso em 12 jan.2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Revista Signótica**, v.7, nº1, p.39-57, jan.-dez. 1995.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. Temas e figuras: a seleção lexical. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Para entender o texto: leitura e produção**. 15.ed. São Paulo: Ática, 1999, p.93-99.

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

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

GUINÉ-BISSAU. **Relatório da Situação do Sistema Educativo Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de**

universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Dakar: Imprimerie Graphi Plus, 2013.

GUINÉ-BISSAU. **Relatório da situação do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza.** Dakar: Imprimerie Graphi Plus, 2013.

GUY, Gregory. A Identidade lingüística da comunidade de fala: paralelismo interdialetal nos padrões de variação lingüística. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 28 e 29. p. 17-32, 2000.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Salvador: Positivo, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Estatísticas Básicas da Guiné-Bissau.** Bissau: INE, 2014.

KIALANDA, Kialunda Sozinho et al. O kikongo e a cultura do Povo Bakongo: a culturlinguística nos nomes próprios. **Revista Versalete.** Curitiba, v.7, nº 7, p.72-91, jan.-jun. 2019.

KI-ZERBO, José: **Para quando a África?** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KRASHEN, D. Stephan. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

_____. et al., Adult performance on the slope: Test: More evidence for natural sequence in adult second language acquisition. **Language learning**, nº 26, p.145-151, 1976.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Catarina: **A arma da esperança na Guiné-Bissau, educação para todos:** Contributo da igreja católica 2005/2007. fev., 2009.

LOPES, José de Sousa Miguel: **Cultura acústica e letramento em Moçambique:** Em busca de fundamentos antropológico para uma intercultural idade. São Paulo: Educ, 2004.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: Desconstruindo a noção de língua. In: LOPES, Luís Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008. p.191-214.

MALIK, Khalid. **Relatório de desenvolvimento humano.** New York: PNUD, 2013.

MANDELA, Nelson R. **Lighting your way to a better future.** Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, 16th July 2003. Disponível em:

<http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm>. Acesso em: 16 jan.2020.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Varição e variedades**: o caso do português. FLUL / ILTEC .2002. Texto publicado em homenagem ao Professor Eberhardt Gartner. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-variacao.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)caminhos do sistema de ensino guineense**: avanços, recuos e perspectivas. Curitiba: CRV, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta da lei de bases do sistema educativo**: Da estrutura do sistema educativo, p. 3-11, 2010.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau: 43 anos após a independência. **Mandinga-Revista de estudos linguísticos**, Redenção-CE, v.1, n.1, p-39-57, jan.-jun. 2017.

_____.; _____. Tensão entre escrita e oralidade no ensino aprendizagem do português na etnia balanta brassa (Tombali) da Guiné-Bissau. **Revista Entre Parênteses**. v. 1, nº7, s.p. 2018.

OLIVEIRA, Luís Fernandes: **o que é uma educação decolonial**. Nueva América: Buenos Aires, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. No dia 10 de dezembro de 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas. Art. Artigo XXVI, agosto 2009. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 16 jan.2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. Disponível em: <https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porque-nao_ensinar_gramatica_escola.pdf>. Acesso em: 19 jan.2020.

PERINI, Mário: **Gramática do português brasileiro**. São Paulo. Parábola, 2010.

PRATAS, Fernanda. **Sistema pronominal do cabo-verdiano (variante de Santiago)**. 136p. (Dissertação), Mestrado em Linguística. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiane; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA, Paulo Sérgio de. Aspectos da sátira de Machado de Assis. **Revista Capoeira**. v.1, nº3, p.15-31, 2015.

REIS, Maurício de Novais; FERRAZ DE ANDRADE, Marcilea Freitas. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº22, p.1-11, mar. 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como direito**. Revista Guineense de educação e cultura, o estado da educação na Guiné-Bissau, 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf. Acesso em: 11 nov.2019.

SEVERO, Cristiane Gorski. Políticas linguística(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v.57, nº2, p. 451-473, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Linguagem e escola**. São Paulo: Contexto, 2017.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Flores, 2014.

TIMBANE, Alexandre António. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique**. 2013. 318p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2013.

_____. Política linguística na África lusófona e a revitalização das línguas autóctones: 40 anos após as independências. SILVA, Alessandro Rezende da. & ARAÚJO, Gilberto Paulino de. (Org.). **As novas rotas da globalização: debates e mudanças em pauta**. Curitiba: CRV, 2019, p. 57-78.

_____; CA, Segunda; MANUEL, Israel Mawete Ngola. Metodologia do ensino de língua francesa em cursos de extensão no Brasil. in: TIMBANE, Alexandre António; PAIM, Robson Olivino (Org.). **Temas em debate: a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p.393-422.

_____; QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. Língua ou línguas portuguesas? a variação linguística e ensino nos países lusófonos. in: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (Org.). **Filosofia, política, educação, direito e sociedade**. v.6. Ponta Grossa: Atena, 2019. p.230-250.

_____. MANUEL, Cátia. O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? embate sobre os conceitos. **Revista de Letras Juçara**. Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, p. 107 – 126, dez. 2018.

_____, REZENDE, Meire Cristina Mendonça. A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. **Revista Travessias**. v.10, nº3, p. 388 - 408, 2016.

_____; SANTOS, Ivonete da Silva; ALVES, Maria José: “os caminhos da variação léxico-semântica no Brasil em Portugal e em Moçambique”, In: PAULA, Maria Helena de; SANTOS, Márcia pereira dos; PERES, Martines Selma (Org.). **Perspectivas em estudos da linguagem**. São Paulo: Blucher, 2017, p.73-90.

UNESCO. **Declaração dos direitos linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
Acesso em: 12 jan.2020.

VILLAR, Mauro de Salles; HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2009.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2.ed. Florianópolis: Departamento de Ciências de Administração/ UFSC, 2013.

APÊNDICES

Prezado (a) senhor (a) professor (a)!

Chamo-me **Segunda Cá** estudante de Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (Bahia), cidade de São Francisco do Conde (Brasil). Venho por esse meio pedir a sua colaboração nesta pesquisa da monografia cujo o tema é: **O português guineense e a complexidade do ensino em contexto multilíngue**, cujo o objetivo principal é de compreender os desafios que os alunos guineenses enfrentam com relação à variedade guineense do português que se opõe à variedade padrão adotada pela escola. A pesquisa pretende igualmente analisar os conteúdos dos materiais escolares como forma de contribuir para o estudo da variação. A pesquisa é coordenada pelo Professor Doutor **Alexandre António Timbane**, docente Permanente da UNILAB com SIAPE: 1295071.

Sendo assim, agradecemos muito pela sua colaboração e nos dispomos a esclarecer quaisquer dúvidas que venham a ocorrer por meio dos emails: segundaca9@gmail.com e alexandre.timbane@unilab.edu.br ou pelos telefones/whatsapp: +557181667845 ou +5571 981650723. A pesquisa é de caráter acadêmico-científico, sigiloso devendo preservar a identidade do(a) participante podendo ser apresentados os dados da pesquisa por meio de códigos, respeitando assim a Ética em Pesquisa.

QUESTIONÁRIO

Assinale com (X) ou responda por escrito e com letra legível as perguntas que se seguem:

PARTE I

1-Faixa Etária:

18 a 30 anos () 30 a 59 anos () 60 ou mais anos ()

2-Gênero:

Masculino () Feminino () Outro () _____

3- Língua Materna:

Português () Crioulo () Língua Étnica () Outra () _____

4-Qual foi a sua instituição da formação profissional?

5- Há quantos anos atua como professor (a) de português?

De 1 à 5 anos () De 6 à 10 () Mais de 10 anos ()

6-Quais são os níveis de ensino que já lecionou?

Primário () Secundário () Superior () Outro: _____.

7-Quantas turmas leciona por ano?

Uma () Duas () Três () Quatro () Cinco ou mais turmas ()

8-Quantos alunos têm em média por turma?

De 1 até 20 () de 21 De 22 até 40 () De 41 até 60 alunos () De 61 ou + ()

PARTE – II

9- Qual é a principal dificuldade que tem enfrentado no ensino da disciplina de português?

10 – Qual é a sua opinião em relação ao modelo do ensino da língua portuguesa adotado pelo Ministério da Educação? Comente.

10- Na sua visão qual é o Português que se fala na Guiné-Bissau?

- a) Português de Portugal () b) português da Guiné- Bissau ()
 c) Português Brasileiro () d) português misturado ()

11-Como sendo educador, acha que os alunos demonstram interesse em aprender português?

Sim () Não () Se **NÃO**, qual é a língua, os alunos gostariam de aprender? _____

12- Na sua opinião, é importante que os alunos falem como os portugueses ou podem falar usando o sotaque guineense? Comente por favor.

13- O que é necessário para falar bem português? (Assinale com X as opções que desejar)

Conhecer todas as regras escritas na gramática da Língua Portuguesa ()

Conhecer todas as palavras do dicionário ()

Apenas usar o sotaque de Portugal ()

Construir frases como os melhores escritores lusófonos ()

Morar em Portugal pelo menos 1 ano ()

14- Se por acaso, o aluno escreve as palavras ‘geladeira’, ‘aeromoça’, ‘gajo’, ‘puto’ e ‘ônibus’ na redação como o professor corrige?

Risca a palavra ()

Deixa passar considerando palavras certas ()

Corrigir indicando a palavra mais usual na Guiné-Bissau ()

Fica indiferente (não risca, nem chama atenção) ()

15 - Se o aluno fala com o professor e usa as palavras 'toca-toca', 'bideiras' e 'padidas' no diálogo como é que o professor procederá?

Chama atenção para não usar essas palavras ()

Mostra que essas palavras não existem no dicionário por isso estão erradas ()

Fica indiferente e não comenta nada sobre essas palavras ()

Orienta para procurar palavras sinônimas que estão no dicionário ()

16 - Nas aulas, o Sr.(a) conversa com os alunos sobre a variação linguística do português?

Sim () Não () Indiferente ()

17- No livro de português das turmas que já lecionou havia um capítulo que chama atenção sobre variação linguística?

Sim () Não ()

18- Como professor de língua portuguesa acha pertinente discutir sobre a variação linguística com os alunos?

Sim () Não ()

19 - Acha que é necessária a criação de dicionário para o português guineense?

Sim () Não () Indiferente ()

20 - Acha que é necessária a criação de uma gramática específica para o português guineense?

Sim () Não () Indiferente ()

FIM

Agradeço a sua participação!

Prezado (a) estudante!

Chamo-me **Segunda Cá** estudante de Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (Bahia), cidade de São Francisco do Conde (Brasil). Venho por esse meio pedir a sua colaboração nesta pesquisa da monografia cujo o tema é: **O português guineense e a complexidade do ensino em contexto multilíngue**, cujo o objetivo principal é de compreender os desafios que os alunos guineenses enfrentam com relação à variedade guineense do português que se opõe à variedade padrão adotada pela escola. A pesquisa pretende igualmente analisar os conteúdos dos materiais escolares como forma de contribuir para o estudo da variação. A pesquisa é coordenada pelo Professor Doutor **Alexandre Antônio Timbane**, docente Permanente da UNILAB com SIAPE: 1295071.

Sendo assim, agradecemos muito pela sua colaboração e nos dispomos a esclarecer quaisquer dúvidas que venham a ocorrer por meio dos emails: segundaca9@gmail.com e alexandre.timbane@unilab.edu.br ou pelos telefones/whatsapp: +557181667845 ou +5571 981650723. A pesquisa é de caráter acadêmico-científico, sigiloso devendo preservar a identidade do(a) participante podendo ser apresentados os dados da pesquisa por meio de códigos, respeitando assim a Ética em Pesquisa.

QUESTIONÁRIO

Assinale com (X) ou responda por escrito e com letra legível as perguntas que se seguem:

PARTE I

1-Faixa Etária:

15 á 20 anos () 21 á 35 anos ()

2-Gênero:

Masculino () Feminino () Outros () _____

3- Qual é a língua que você fala em casa com os seus pais ?

Português () Crioulo () Língua étnica () Outra: _____

4- Qual é a língua que você usa em conversas com os seus amigos e conhecidos na rua?

Português () Crioulo () Língua étnica () Outra: _____.

5- Você sabe falar o português?

a) Sim () Não () Mais ou menos ()

6- Com quem você fala português na escola?

Com os professores () Com os colegas de turma () Com qualquer pessoa ()

PARTE II

7- Você conhece todas as regras da gramática?

Sim () Não () Mais ou menos ()

8- Você gostaria de ter um sotaque de portugueses?

Sim () Não () Nunca ()

9- Acha que os guineenses falam como os Brasileiros?

Sim () Não () Não sei ()

10- Na lusofonia, quais as nacionalidades que falam bem português?

bissau-guineenses () brasileiros () moçambicanos () angolanos () timorenses ()
cabo verdianos () portugueses () são tomenses () equato-guineenses ()

11-Entre o crioulo e o português qual é a língua mais difícil de aprender?

Crioulo () Português ()

12- Qual é o sotaque de português mais bonito?

De brasileiros () De angolanos () De bissau-guineenses () De portugueses ()

13- O que é mais difícil de aprender nas aulas da disciplina de português?

14-Alguma vez usou as palavras ‘toca-toca’, ‘bideiras’ e ‘padidas’ na sua fala ou redação da escola?

Sim () Não () Às vezes ()

15-Os teus professores consideram erradas as palavras ‘toca-toca’, ‘bideiras’ e ‘padidas’ nas redações?

Sim () Não ()

16- Alguma vez viu as palavras ‘toca-toca’, ‘bideiras’ e ‘padidas’ no dicionário?

Sim () Não ()

17- O(a) professor(a) de português fala crioulo nas aulas?

Sim () Não () Às vezes ()

18- O teu professor fala bem português sem errar?

Sim () Não () Às vezes ()

19- Nas aulas de português, os professores falam sobre as diferenças do português na lusofonia?

Sim () Não () Às vezes () Nunca falaram ()

20- Quem é o guineense mais famoso, que na sua opinião, fala muito bem português?

Escreve o nome dele(a) aqui: _____

FIM

Agradeço a sua participação!
Obrigada!

ANEXOS

ANEXO I: População de nacionalidade guineense segundo línguas faladas por etnia

Etnia	Línguas faladas														
	Total	Cincoio		Portuguesa		Francesa		Inglesa		Espanhola		Russa		Outra Língua	
		Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%
Total	1442227	1303743	90,4	390727	27,1	73883	5,1	42194	2,9	6946	0,5	2104	0,1	25642	1,8
Sem Etnia	32098	29070	90,6	14515	45,2	6710	20,9	3462	10,8	926	2,9	241	0,8	1144	3,6
Balanta	323948	293983	90,8	79209	24,5	9172	2,8	7280	2,2	864	0,3	344	0,1	4091	1,3
Fula	410560	367089	89,4	82370	20,1	17297	4,2	7383	1,8	1279	0,3	343	0,1	5909	1,4
Mandinga	212269	189907	89,5	39513	18,6	6727	3,2	4200	2	750	0,4	202	0,1	4648	2,2
Manjaco	119808	109384	91,3	45681	38,1	10962	9,1	5492	4,6	858	0,7	233	0,2	3626	3
Mancanha	44829	41790	93,2	27113	60,5	6637	14,8	3630	8,1	636	1,4	223	0,5	364	0,8
Papel	130651	119659	91,6	50290	38,5	7934	6,1	6061	4,6	874	0,7	263	0,2	1510	1,2
Bijagos	30294	27667	91,3	10402	34,3	1474	4,9	831	2,7	142	0,5	45	0,1	1362	4,5
Beafada	50543	45941	90,9	14999	29,7	1944	3,8	1286	2,5	238	0,5	75	0,1	609	1,2
Felupe	24892	22912	92	9637	38,7	1930	7,8	797	3,2	63	0,3	22	0,1	472	1,9
Mansanca	20456	18596	90,9	6002	29,3	785	3,8	612	3	85	0,4	32	0,2	963	4,7
Balanta Mane	14460	12902	89,2	2733	18,9	450	3,1	211	1,5	31	0,2	16	0,1	482	3,3
Nalu	13420	12300	91,7	3719	27,7	499	3,7	281	2,1	56	0,4	26	0,2	201	1,5
Sussu	5318	4801	90,3	1478	27,8	581	10,9	199	3,7	29	0,5	16	0,3	50	0,9
Saracule	7407	6741	91	2412	32,6	525	7,1	336	4,5	63	0,9	9	0,1	183	2,5
ND	1274	1001	78,6	654	51,3	256	20,1	133	10,4	52	4,1	14	1,1	28	2,2

Fonte: INE (2009, p.38)

ANEXO II: População de nacionalidade guineense segundo línguas faladas por etnia

P.1. N.º de ordem da pessoa _____		P.14 Qual é a sua Religiao? _____	
P.2. Nome completo _____		P.15 Qual é o principal Dialecto falado? _____	
TODOS OS RECENSEADOS			
P.3	Sexo : 1- Masculino 2- Feminino		
P.4	Qual é a sua relação de parentesco com o Chefe do Agregado? _____		
P.5	Qual é data do seu nascimento? Mês __ __ ; Ano __ __ __ __	P.16	Questao sobre as Línguas Faladas
P.6	Qual é a sua idade presumida? (Esta pergunta sera feita quando a pessoa não saba a data do nascimento) __ __ __ (Em anos completos)		(1). Fala Crioulo? 1 - SIM 2 - NÃO
P.7	Qual é a sua situação de Residência? 1- Residente presente 2- Residente ausente 3- Presente não residente → <u>Passa a pessoa seguinte</u>		(2). Fala Portugues? 1 - SIM 2 - NÃO
			(3). Fala Francês? 1 - SIM 2 - NÃO
			(4). Fala Inglês? 1 - SIM 2 - NÃO
			(5). Fala Espanhol? 1 - SIM 2 - NÃO
			(6). Fala Russo? 1 - SIM 2 - NÃO
			(7). Fala uma outra Língua? 1 - SIM _____ ; 2 - NÃO _____
TODOS OS RESIDENTES		RESIDENTES COM 6 E MAIS ANOS	
P.8	Qual é a sua nacionalidade? _____	P.17	Sabe Ler e Escrever? 1 - Sim 2 - Não
P.9	Qual é a sua Etnia? _____	P.18	Frequenta/Frequentou um estabelecimento de ensino? 1 - Frequente,

Fonte: INE (2009, p. 90).