



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES-IH
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

FLAVIANO AUGUSTO OMINA

**DILEMAS DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: O
CASO DOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE, INGRESSOS EM 2018**

REDENÇÃO

2021

FLAVIANO AUGUSTO OMINA

**DILEMAS DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: O
CASO DOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE, INGRESSOS EM 2018**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Joana D’Arc Sousa Lima

REDENÇÃO

2021

FLAVIANO AUGUSTO OMINA

DILEMAS DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE, INGRESSOS EM 2018

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus Ceará.

Aprovado em: 12/08/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Joana D'Arc Sousa Lima (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB-CE



Prof. Dr. Ricardo Ossagô de Carvalho
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB-CE



Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares
Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Caramo Camará e Liana Gabriel Cabi. À minha querida namorada, Irineia Fernandes Tavares Mendonça. Ao meu filho, Cyvio Flaviano da Costa Omina. Às minhas irmãs, Berfa Eduardo Sami, Famata Yudi Camará e Fânia Aua Camará. Ao meu tio, Paulo Ntchama. Ao meu primo irmão, Sambite Santos Cabi.

AGRADECIMENTOS

Tantas pessoas me ajudaram a chegar ao fim desta jornada e é difícil agradecer a todos em apenas algumas linhas. Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter me dado vida e saúde para superar as dificuldades. Não poderia deixar de agradecer, em momento algum, à minha família, meus queridos pais, Caramo Camará e Liana Gabriel Cabi, pois eles são os grandes responsáveis por eu ter chegado até esse momento para escrever essas palavras. Agradeço de coração pelo apoio quando escolhi UNILAB como minha universidade.

Não poderia também deixar de agradecer às minhas irmãs, Berfa Eduardo Sami, Famata Yudi Camará e Fânia Aua Camará, que mesmo longe, sempre me apoiaram. À minha orientadora, professora doutora Joana D'arc de Sousa Lima, pela paciência imprescindível nesse trabalho. Agradecer também do fundo do meu coração, a minha querida namorada, Irineia Fernandes Tavares Mendonça que sempre esteve comigo nos momentos difíceis, sem o seu apoio e companheirismo esse TCC não seria possível. Obrigado por ser essa mulher incrível que me apoia em todos os momentos, me ajuda a acreditar mais em mim e que luta ao meu lado para que meus sonhos se concretizem. Sou grato também aos meus amigos irmãos que a paróquia de Santa Luzia em Bissau me deu, Daniel Carlitos Silva Có, Sergio da Silva Nhanrú, Vádio Arnaldo Djú, Samuel Varela Afonso e Ulucar Manuel Gomes. Ainda os meus agradecimentos se estendem aos meus amigos, os quais conquistei durante esses anos na universidade, Sabino Abna Fuma, Rucas Domingos Caceroe, Carlos Siga, Tino Cá, Constantino Vasconcelos e Mutaro Seide, com eles pude dividir angústias, tristezas, alegrias e vitórias. Obrigado por fazerem parte da minha vida. Sem esquecer a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, pela oportunidade.

RESUMO

Com o presente projeto de pesquisa pretende-se analisar as dificuldades de aprendizagem e expressão em língua portuguesa dos estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira “UNILAB-CE”, ingressos em 2018, com o objetivo de compreender os dilemas de aprendizagem e expressão em língua portuguesa dos estudantes guineenses dessa instituição. Para tal, será realizado um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com os estudantes guineenses que ainda estão vinculados com a universidade. E para a escolha, priorizamos dois estudantes de cada entrada, sendo um de sexo masculino e outra do sexo feminino. sem considerarmos a idade e os cursos deles/as, ainda que, posteriormente, poderemos ou não alterar alguns dos critérios de escolha. Além das entrevistas, o procedimento teórico e metodológico que será utilizado para a redação deste trabalho dar-se-á por meio da pesquisa bibliográfica dos trabalhos que remetem ao assunto em averiguação. E apresentaremos argumentos de alguns pesquisadores que se debruçaram sobre o assunto, como MORAIS e SILVA (2012), CARIOCA (2015), COSTA (2008), CÁ (2015), dentre outros autores/as. A realização deste trabalho pode servir como um elemento importante na cooperação entre os/as discentes e os/as docentes e/ou as trocas das experiências entre os profissionais que estão atuando na área da linguagem e do ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem em Língua Portuguesa; Estudantes Guineenses em contexto de Diáspora; Unilab.

ABSTRACT

With this research project we intend to analyze the learning and expression difficulties in Portuguese of Guinean students from the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony "UNILAB-CE" who entered in 2018, with the aim of understanding the learning and expression dilemmas in Portuguese language of the Guinean students of this institution. To this end, a case study will be carried out, with semi-structured interviews with Guinean students who are still linked to the university. And for the choice, we prioritized two students from each entry, one male and one female. without considering their age and courses, although, later, we may or may not change some of the selection criteria. In addition to the interviews, the theoretical and methodological procedure that will be used for the writing of this work will take place through the bibliographical and documental research of the works that refer to the subject under investigation. And we will present arguments from some researchers who have studied the subject, such as MORAIS and SILVA (2012), CARIOCA (2015), COSTA (2008), CÁ (2015), among other authors. Carrying out this work can serve as an important element in cooperation between students and teachers and/or the exchange of experiences between professionals who are working in the area of language and teaching.

Key words: Learning in Portuguese Language; Guinean Students in Diaspora context; Unilab.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	6
2	PROBLEMATIZAÇÃO	10
3	DELIMITAÇÃO	10
4	JUSTIFICATIVA	10
5	OBJETIVOS	12
5.1	Objetivo geral	12
5.2	Objetivos específicos	12
6	HIPÓTESES	12
7	REFERENCIAL TEÓRICO	13
7.1	SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU	13
7.1.1	Educação antes do período colonial	13
7.1.2	Educação na era colonial	15
7.1.3	Educação nas zonas libertadas	16
8	LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: UM PROCESSO COMPLEXO?	20
9	DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES BRASILEIROS: RESILIÊNCIA OU ACEITAÇÃO?	25
10	METODOLOGIA	26
	REFERÊNCIAS	28

1 APRESENTAÇÃO

A República da Guiné-Bissau é o país de origem desses estudantes que escolhemos como nosso objeto de pesquisa. Essa nação fica situada na costa ocidental da África, e é limitada ao norte pela fronteira com a República do Senegal e a sul e ao leste pela República da Guiné-Conakry. Segundo os dados do último recenseamento populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) no ano 2020, o país conta com 1.624.945 habitantes. A sua densidade é de 33,22 habitantes por km², sendo que a grande maioria da população reside em zonas rurais. E de acordo com Cá (2015),

a sua superfície é de 36.125 km², composto por duas partes, uma continental com uma área de 34.625 km² e outra insular de 1.500 km², constituída pelo arquipélago dos Bijagós, que se estende à parte continental. [...]. A Guiné-Bissau é composta de nove regiões: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o setor autônomo de Bissau (capital do país que é a cidade administrativa). (CÁ, 2015, p. 24).

Em 1956, Amílcar Cabral liderou a fundação do partido africano para a independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que no início da década de 1963, iniciou a luta armada contra o regime colonial. A luta pela independência prossegue, e em 24 de setembro de 1973, o PAIGC declarou unilateralmente a independência da Guiné-Bissau em Madina de Boé, no sul do país. Nos meses que se seguiram, o ato foi reconhecido por vários países, sobretudo comunistas e africanos. Todavia Portugal só reconheceu a independência da Guiné-Bissau em 10 de setembro de 1994, após a revolução dos escrivos. Após a independência declarada em 1973 e reconhecida em 1974, o nome do capital Bissau foi adicionado ao nome do país para evitar confusão com a antiga Guiné-Francesa (atual Guiné-Conakry) e Guiné-Equatorial (antiga Guiné-Espanhola).

É um país que tem o português como a língua oficial e, apesar de o crioulo ter sido a língua de convívio, da interação social e da unidade nacional de maior comunicação dentro do território da Guiné-Bissau, o português por ser a língua oficial, também é a língua de ensino oficial, da mesma forma é utilizada para produções de todos os documentos oficiais no país. “A imposição de uma única língua oficial, ecoando práticas coloniais na contemporaneidade pós-colonial leva-nos a problematizar o ensino do português no processo de alfabetização e as práticas de letramento escolar, desvinculado da língua materna do aprendiz” (CÁ, 2015, p. 18). O crioulo é o vínculo de comunicação interétnico, mas não é falado por todos os guineenses. Ele é um pouco semelhante com a língua portuguesa e tem palavras semelhantes entre essas línguas, em que a sua pronúncia não muda, ainda que, em certos casos, talvez a forma de

escrever possa variar. Então, considerando isso, quem fala bem o crioulo tem mais probabilidade ou facilidade de falar e compreender o português, o que é bem diferente de quem fala só as línguas étnicas.

No país, além do português e o crioulo, existem também outras línguas mais faladas no país. Segundo comentam Candé Monteiro (2019) e Couto & Embaló (2010), além do português que é a língua oficial do país, existem aproximadamente cerca de 20 línguas faladas na Guiné-Bissau, mas algumas delas já estão se decompondo (cassanca, djakanca, cobiana e dentre outras línguas). Seguindo com ideia desses autores, as línguas mais faladas atualmente no país são: crioulo guineense, com 80% de falantes na população total do país, Balanta (27%), Fula (22%), Mandinga (12%), Mandjacu [sic] (11%), Pepel [sic] (10%), Fulup [sic], com 1%; Biafada, com 0,7%; Bijagós [sic], com 0,5%, Mancanhi [sic], 0,3%; e Nalu, 0,1%.

Além do crioulo que é a língua mais falada, existe o português como a língua oficial, que é a língua menos falada pelos guineenses, mas que é colocada como a língua do currículo escolar, mesmo assim, o crioulo não deixa de ser a língua utilizada para fazer compreender os conteúdos a serem abordados em alguns espaços, principalmente nas escolas. Como aclara Couto e Embaló (2010), o português é usado na Guiné-Bissau, em situações e assuntos formais, empregado pelo governo nos atos de grande envergadura e na elaboração dos documentos oficiais. O português é falado por uma pequena parte da população, perfazendo, nas estatísticas mais animadoras, corresponde a 13% dos guineenses.

O português foi estabelecido como língua oficial durante o período colonial, apesar de muita gente fala balanta, fula e dentre outras línguas nacionais. A grande maioria da população fala kriol, uma língua crioula baseada no português, enquanto outros habitantes falam uma variedade de línguas africanas nativas, o que torna Guiné-Bissau um país pluricultural, com grande diversidade étnica e linguística. Alguns grupos étnicos apresentam pequenas semelhanças linguísticas, no que se refere a forma de chamar algumas coisas, objetos e animais, principalmente em nível fonológico, como por exemplo as etnias mancanhi, mandjacu e pepel.

Todos os documentos formais/oficiais são escritos em português, os ofícios, as leis, dos meios de comunicação, circulares etc. Igualmente nos jornais, as publicações são feitas em português e a constituição da república está também escrita em português, e os discursos oficiais, mesmo sendo discursos em crioulo, são sempre publicados em português. Da mesma forma se inclui o hino nacional, cuja letra é de autoria de Amílcar Cabral¹. De acordo com

¹ Amílcar Lopes Cabral, fundador da nacionalidade guineense e cabo-verdiano, foi um político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Moreira, 2006 (apud Cá; Rubio, 2019), o crioulo guineense, surgiu do contato entre os portugueses e os povos autóctones, tendo como base o léxico português. A língua surge então, nesse contexto, para facilitar e estabelecer a comunicação entre europeus e africanos da região, mas também, de um largo modo, entre os africanos.

A UNILAB é uma universidade de ensino superior que promove a integração e aproxima políticas, culturas, valores e conhecimentos entre o Brasil e os demais países integrantes do projeto da UNILAB. Essa foi a segunda universidade criada no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva² com a proposta de integrar o Brasil com outros países da PALOP³. A primeira foi a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná. Nesta, os alunos e professores são latino-americanos e as aulas são bilíngues (espanhol e português). Já a UNILAB é a primeira universidade criada especificamente para unificar o idioma português, consolidar a integração e disseminar o ensino a distância, entre os países da CPLP (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p. 13).

Segundo os autores supracitado, em conformidade com a sua Lei de criação, a UNILAB tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar profissionais e cidadãos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente, os países africanos de língua oficial portuguesa e Timor Leste, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. A UNILAB, procura garantir uma sintonia com as demandas do Brasil e das demais nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe.

Com a proposta de interiorizar a educação superior no país, a UNILAB se instalou na cidade de Redenção, localizada na região do Maciço de Baturité, no Estado do Ceará. E encontra-se a 72 km de Fortaleza, que é capital do estado do Ceará. A capital cearense está em uma posição privilegiada em relação à África e à Europa. Essa localização foi um dos pontos

² O Governo de Lula corresponde ao período da história política brasileira que se iniciou em 1 de janeiro de 2003, em sua quarta candidatura para este cargo, O governo também criou onze universidades públicas federais até setembro de 2009, superando o marco do presidente Juscelino Kubitschek. Em janeiro de 2010 a Unila (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) era a décima terceira universidade criada, com sua primeira turma de 200 alunos, entre brasileiros, paraguaios, uruguaios e argentinos. Disponível em: pt.wikipedia.org. Acesso em: 10. Nov.2020.

³ Expressão usada como referência aos países africanos que têm a língua portuguesa como uma língua oficial. São eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial, que recentemente oficializou o idioma.

estratégicos que definiram a implantação da UNILAB no Ceará. Sendo a segunda universidade federal no estado do Ceará. As atividades estão distribuídas em dois campus: Campus da Liberdade e das Auroras, ambos em Redenção-CE, com a unidade acadêmica dos Palmares, em Acarape-CE. A sede administrativa, onde se concentram os trabalhos de desenvolvimento pedagógico, político e institucional, localiza-se na cidade de Redenção (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p.13).

Nesses campus são ofertados diferentes cursos, em especial, unidade acadêmica dos Palmares, onde se localizam as aulas ministradas do curso de Letras-língua Portuguesa, Letras-língua Inglesa, Bacharelado interdisciplinar em Humanidades, História, Sociologia, Pedagogia e Antropologia, e por último os Campus das Auroras, no qual se localizam as aulas ministradas do curso de Farmácia, Química, Física, Administração Pública, Ciências Biológicas, Agronomia, Enfermagem, Engenharia de Computação e Engenharia de Energias. Essa universidade abrange muitos estudantes vindos de muitos lugares nacionais e dos países lusófonos como forma de integração e cooperação com os países participantes da CPLP. De acordo com o projeto, a universidade deve ter a língua portuguesa como idioma comum e levar em conta cursos de formação pelos quais os países africanos têm maior interesse, como as licenciaturas em Ciências da Saúde, Física e Biologia, além das áreas como a Tecnologia, Engenharias, Administração e Agronomia (DIÓGENES; AGUIAR, 2013).

A universidade abriu as portas no dia 25 de maio de 2011, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento para estudantes do Brasil e do mundo. As atividades iniciaram no Campus da Liberdade, no município de Redenção-CE. A universidade nasceu com o objetivo de integrar países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, sempre articulada com outras instituições de diversas regiões (DIÓGENES e AGUIAR, 2013, p. 36).

O nosso trabalho tem como proposta compreender as dificuldades de aprendizagem e expressão em língua portuguesa dos estudantes guineenses nesta instituição supramencionada, que ingressaram no ano 2018. Para tal, será realizado um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com os estudantes guineenses dessa universidade que ainda estão vinculados com a universidade.

E para a escolha, priorizamos vinte estudantes, sendo dez de sexo masculino e dez de sexo feminino e sem considerarmos a idade e os cursos deles/as e, com o objetivo de compreender os dilemas de aprendizagem e expressão em língua portuguesa dos estudantes guineenses na UNILAB-CE. O procedimento teórico e metodológico que será utilizado para a redação deste trabalho dar-se-á por meio da pesquisa bibliográfica e documental dos trabalhos que remetem ao assunto em averiguação. A realização deste trabalho pode servir como um

elemento importante na cooperação entre os/as discentes e os/as docentes e/ou as trocas das experiências entre os profissionais que estão atuando na área da linguagem e do ensino.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

A institucionalização do português como a única língua oficial do país vem sendo discutida pelos autores como Namore e Ferreira, dentre outros e a sociedade civil no que concerne a sua efetivação na sociedade Bissau-guineense. Vários autores vêm problematizando o porquê de institucionalizar só a língua portuguesa e não a língua crioulo que é falada pela maioria da população guineense. A utilização da língua portuguesa como a única língua oficial do país é muito complexa, porque a língua portuguesa representa uma descontinuidade daquilo que são princípios norteadores da luta de independência que visava também a descolonização das mentes, de um lado, há aqueles que asseveram que o crioulo ainda não ganhou a dimensão da sua institucionalização, isto é, o crioulo não tem gramática e ainda não está regularizado.

Diante desta situação, antevê-se a importância de colocar alguns questionamentos: Quais os impactos exercem as línguas maternas e o crioulo na expressão e aprendizagem em língua portuguesa na Guiné-Bissau? Qual é a importância da língua portuguesa na aprendizagem e expressão dos estudantes guineenses na UNILAB-CE? Como e até que ponto os procedimentos metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa ajudam ou dificultam a expressão, a redação e a aprendizagem da língua portuguesa? Que influência tem a língua portuguesa no êxito ou dificuldade acadêmica dos estudantes guineenses na UNILAB-CE?

3 DELIMITAÇÃO

Pretende-se neste trabalho analisar as dificuldades de aprendizagem e expressão em língua portuguesa dos estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira “UNILAB-CE” que ingressaram no ano 2018.

4 JUSTIFICATIVA

Este trabalho trata dos dilemas de aprendizagem e expressão em língua portuguesa: o caso dos estudantes guineenses na UNILAB-CE, com recorte no ano 2018. O projeto é como um requisito para a obtenção do título do bacharelado em humanidades. Logo no meu primeiro

semestre na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira de Ceará (UNILAB-CE) percebi algumas dificuldades em relação à compreensão e expressão dos conteúdos estudados nos diversos componentes curriculares por parte dos estudantes guineenses no que concerne ao entendimento do português brasileiro, ou seja, da variação linguística existente entre o português falado no Brasil e na Guiné-Bissau. Os meus conterrâneos guineenses se sentiam mais confortáveis ao discutir e explicar assuntos em crioulo ou em português guineense, pois compreendia bem com os seus colegas guineenses, com relação aos brasileiros havia certa dificuldade de comunicação, a partir daí comecei-me a indagar a volta desse cenário e procurar fazer alguns exercícios reflexivos para compreender como a aprendizagem em língua portuguesa impacta no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes guineenses na UNILAB-CE. Nesse sentido, o ensejo de trabalhar essa temática brotou-se da necessidade que tenho em compreender esse dilema vivenciado pelos estudantes guineenses na UNILAB-CE, o grupo social em que eu pertenço. A proposta de pesquisa que ora apresentamos pretende-se limitar apenas aos estudantes guineenses, justificado pela minha origem e interesse supramencionado. O recorte cronológico desta investigação se limita no período de 2018, ano que marca a minha chegada à UNILAB-CE. Até nesse preciso momento do planejamento da nossa pesquisa, percebe-se que o total dos estudantes que ingressaram nesse ano, não se encontra mais, devido às mudanças de alguns estudantes para outras universidades federais do Brasil e outros por motivos de desistência. Salientemos que o nosso propósito é trabalhar somente com os estudantes que ainda têm vínculo com a UNILAB-CE. Considerando a relação entre a língua e o processo de ensino e aprendizagem, torna-se útil a realização desta pesquisa, uma vez que emana da necessidade de compreender o quadro de expressão e aprendizagem em língua portuguesa, com ênfase nos estudantes guineenses na UNILAB-CE. A sua relevância não se resume só a mim, mas sim, para toda comunidade guineense e, em especial, aos estudantes da UNILAB, e aos demais interessados em conhecer e saber sobre essa temática. Essa pesquisa terá uma relevância acadêmica e social. Segundo os dados bibliográficos levantados até aqui, percebe-se que há poucos trabalhos sobre o assunto em análise. No primeiro caso, o trabalho contribuirá para as discussões ligadas ao assunto em averiguação e servirá como fonte bibliográfica para os futuros pesquisadores que irão desenvolver as suas pesquisas nas áreas humanas, sobretudo, na educação, na linguística, na sociologia da educação e dentre várias outras áreas humanas. Sendo um assunto complexo, é interessante discuti-lo a partir de um olhar endógeno para trazer as outras hermenêuticas sobre o problema. No segundo caso, o trabalho possibilitará uma reflexão sobre a oficialização do português como a única língua oficial do país. Igualmente, a pesquisa contribuirá para clarear

alguns aspectos e alguns mitos sobre a normatização do crioulo, ajudando a sociedade guineense a entender o problema com mais elementos claros sobre a situação política de não normatização do crioulo. Por outro lado, o trabalho pode ajudar a melhorar o relacionamento dos professores da UNILAB com os estudantes guineenses, visto que a situação de ensino em que esses estudantes provêm, possibilitará a contenção ou a tolerância em certas circunstâncias acadêmicas.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo geral

- Compreender os dilemas de aprendizagem e expressão em língua portuguesa dos estudantes Bissau-guineenses na UNILAB-CE.

5.2 Objetivos específicos

- Analisar os procedimentos metodológicos e pedagógicos utilizados no processo escolar e aprendizagem da língua portuguesa no ensino Bissau-guineense e na UNILAB-CE;
- Compreender as implicações das línguas maternas e o *kriol* na aprendizagem e expressão em língua portuguesa desses estudantes;
- Analisar as variações linguísticas do português falado no Brasil e, sobretudo na UNILAB-CE com o português falado pelos Bissau-guineenses;
- Entender a visão dos estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira sobre a utilização do português como a única língua de ensino guineense.

6 HIPÓTESES

H¹ A má qualidade de ensino e falta da prática da língua portuguesa é um dos principais fatores de grande dificuldades de expressão e aprendizagem da língua portuguesa dos estudantes na UNILAB-CE.

H² A língua portuguesa tem influenciado negativamente a vida dos estudantes, porque estes em certos casos não dominam a língua e quando chegam à escola são todos obrigados a

falarem o português.

7 REFERENCIAL TEÓRICO

7.1 SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU

7.1.1 Educação antes do período colonial

Antes do período colonial ou da chegada dos portugueses na Guiné-Bissau, existia a comunicação assim como o saber educativo, mas isso funcionava de maneira diferente com o dos colonizadores, esse conhecimento se baseava nas tradições, na oralidade, nas culturas e nas suas cosmo percepções. Os conhecimentos eram transmitidos pelos mais velhos, considerados como bibliotecas vivas. Para ilustrar as asseverações acima referenciadas, Ocuni Cá (1999) elucida o seguinte:

antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação compreendia a aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. Pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos dos campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas, as crianças e jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na vida (CÁ, 1999. p. 89).

Segundo Tino Cá (2021), antes da institucionalização da educação escolar formal na Guiné-Bissau, é através das práticas culturais e aprendizagem dos ofícios que as pessoas, sobretudo as crianças e jovens, eram ensinadas tendo em conta o próprio contexto da época na qual havia escassez dos instrumentos que hoje existiam. E para Ocuni Cá (1999), a forma de educar dos africanos baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, em certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. Domingos (2017), enfatiza que, uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. Ainda continuando com o mesmo autor Domingos (2013), “a educação tradicional africana não tem o mesmo sistema do ensino europeu, pois, as pessoas aprendem a ouvir e aprofundar os conhecimentos que eles recebem desde a nascença até a morte”. Neste contexto, precisa-se entender a cosmovisão africana onde tudo e todos saberes estão interligados.

Enfim, podemos notar que a tradição oral nas sociedades africanas tem a sua lógica e metodologias específicas e passa, em algumas situações, pelos iniciados como uma tradição esotérica e, ainda, este tipo de educação ou conhecimento está presente nas sociedades africanas tradicionais, particularmente destacando as zonas rurais da Guiné-Bissau. Ainda, indo na mesma linha de arguição, Namone (2014), aclara que:

podemos admitir que se trata de uma educação informal valorizada pelas comunidades que a praticam, tendo em conta o seu valor na transmissão de conhecimento de geração em geração – nesse sentido, esse tipo de educação vai além da educação escolar e, por isso, ela se realiza até hoje na Guiné-Bissau (NAMONE, 2014, p. 27).

A ausência das instituições escolares a partir de uma visão ocidentalocêntrica na sociedade africana pré-(?)colonial não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, pois, se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura europeia. Ou seja, a visão da educação na sociedade tradicional alicerçava-se numa visão da convivência coletiva e para a sobrevivência social. A educação baseada na oralidade é uma riqueza de acordo com as mundividências africanas, mas ela foi denegada pela cosmovisão ocidental que se arroga ser um modelo ideal para interpretar as outras cosmologias (CÁ, 2000).

Através dos aparatos religiosos, educativos e forças militares, os europeus tinham como o fito eliminar as formas de transmissão dos saberes alicerçadas nas experiências endógenas. O objetivo era provocar o deslocamento das subjetividades e o “encarceramento das mentes” dos autóctones com a arguição de pretender civilizar os africanos, obrigando-os a abnegar as suas cosmogonias. Mesmo com o sistema de opressão instalada nas terras africanas, houve muitas resistências culturais, políticas e sociais, tendo sido praticada na clandestinidade, nas zonas que foram e aquelas que não foram ocupadas pelos invasores Namone (2014, p. 28). Em parte, o sistema educativo baseado na oralidade ainda continua viva como a forma da resistência de um modelo educativo centralizado na individualidade e não na coletividade. Segundo Tino Cá (2021), disserta que;

o conceito da educação é um conceito abrangente que envolve todas as relações humanas e paira em todas as sociedades. Por isso, fala-se hoje de educações e não educação. As educações são abordadas não apenas na escola, mas sim, albergando outras dimensões educativas sobre o processo da educação/educações. Vivemos num processo de socialização para aprender, para ensinar, para aprende-e-ensinar. O processo da aprendizagem não se fez, exclusivamente, na escola, mas também noutras localidades como, por exemplo, em casa, no trabalho e no lazer (CÁ, 2021, p. 09).

De acordo com o trecho do autor Tino Cá, percebe-se que não existe um modelo correto

de educar ou uma só forma de educar e, a educação não pode ser vista só nas escolas.

7.1.2 Educação na era colonial

De acordo com esses autores, (AUGEL, 2007; CANDÉ MONTEIRO, 2019), a chegada dos navegadores portugueses na costa do atual Guiné-Bissau, foi marcada em 1446 quando Nuno Tristão vinha da costa senegalesa com destino ao litoral da costa ocidental africana, no trecho que mais tarde veio a ser denominado pelos colonizadores da província portuguesa da Guiné ou Guiné portuguesa.

Após a chegada desses navegadores, os portugueses instalaram as suas bases nas zonas do interior do país e começaram com suas atividades de comercialização ou melhor tráfico dos africanos, essas atividades eram estabelecidas com os chefes locais, em contrapartida eles (chefes locais) recebiam em troca tecidos, bebidas alcoólicas, armas de fogo e dentre outros. De acordo com o PAIGC (1974), “essa relação comercial baseada na escravatura, base econômica do sistema colonial tradicional, foi o principal instrumento de desagregação das sociedades africanas, e contribuiu para o aparecimento da sociedade capitalista na Europa”.

No entanto, foi justamente com a emergência de uma nova forma de colonização conhecida como sistema colonial contemporâneo, iniciada no século XIX, que a educação colonial começou a funcionar de modo a atender as demandas colonialistas na Guiné portuguesa, embora, limitada a pouquíssimas pessoas, que recebiam apenas a instrução básica: ler, escrever e falar a língua portuguesa (FURTADO, 2005 apud NAMONE, 2014, p.28). uma educação a sujeição e não a formação das capacidades reflexiva e autônoma de acordo com os pleitos endógenos.

a educação colonial pode ser dividida em duas fases: a primeira se inicia em 1471 e vai até a primeira metade do século XIX, e a segunda, dessa última data até 1974. Na primeira fase, a educação colonial funcionava de uma forma não institucionalizada e era ineficiente, limitava-se apenas às pessoas influentes, ou seja, os que colaboravam com o regime colonial. Essas pessoas são conhecidas como “grumetes” ou “luso-africanos”, descendentes dos europeus ou cabo-verdianos (NAMONE, 2014, p.28-29).

Para a materialização deste objetivo, o regime colonial português havia-se associado à Igreja Católica no seu “dever colonizador” para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica, cultural e social. Uma educação que visava a construção de um modelo educativo alicerçado nos interesses colonialistas em

detrimento dos interesses dos bissau-guineenses (CÁ, 2000).

Também podemos notar a grande influência da igreja católica romana na educação colonial assim como na afirmação da dominação colonial e, também a expulsão das suas religiões. Isto é, as missões católicas colaboraram com a dita missão civilizadora. Para tanto, Horta (2003 apud Cá, 2015, p. 33) afirma que “os missionários (Jesuítas) para expansão do cristianismo criaram missões católicas, escolas, etc., mobilizando e dando as condições necessárias para as comunidades africanas”. Na mesma linha do pensamento o Namone, (2014) enfatiza que a igreja:

[...] contribuiu diretamente na afirmação da dominação colonial no continente africano, através das “missões civilizadoras”. A estratégia adotada e o discurso usado pelos colonizadores para expandir a sua dominação eram simplesmente o de que pretendiam evangelizar os africanos, ou seja, trazer “Deus” para eles. Assim, para o senso comum europeu, os africanos acreditavam em feitiçarias e demais crenças próprias de uma mentalidade primitiva. E, por isso, eles deveriam submeter-se à “civilização”, através da evangelização (NAMONE, 2014, p. 39).

No que se refere à educação, na “Guiné portuguesa”, a igreja católica ofereceu forte apoio, sobretudo, na implantação e no funcionamento do sistema educativo colonial português, dedicando-se a educar os autóctones, por um lado, e, por outro, o Estado colonial se responsabilizou pela educação dos chamados “assimilados” ou “civilizados”. O papel da igreja católica na educação colonial portuguesa foi substancial, na medida em que ajudou a implementar a política educacional colonial, ou seja, a “política de assimilação”, que invocava a “civilização” (NAMONE, 2014, p. 40).

Portanto, a educação colonial não visava a formação de seres conscientes das suas condições desumanas em que estavam submissas pelo sistema colonial. O objetivo principal era catequizar os nativos. Esse processo tinha efeitos negativos na vida dos autóctones. O modelo era baseado numa ideologia de tornar os nativos como cristãos e, para isso, os nativos tinham que ser submetidos a outros processos educacionais.

7.1.3 Educação nas zonas libertadas

A “Guiné portuguesa”, segundo Teixeira (2015, p. 142), “é o nome dado à atual Guiné-Bissau pelo colonialismo português antes da proclamação da sua independência”. O país passou por um processo muito difícil no que diz respeito ao processo de colonização e de desumanização dos autóctones. No período, o sistema educativo implantado pelos colonos portugueses é como uma arma para domesticar os nativos e deslocá-los das suas subjetividades e

das suas cosmologias.

Na época a educação era para os assimilados, considerados a partir da visão ocidentalocêntrica como aqueles que assimilaram os valores europeus, ou seja, a educação não era destinada à população bissau-guineense no seu todo. Isto posto, só podiam ter acesso à educação filhos dos guineenses que serviam na administração portuguesa, os colaboradores, aqueles que serviam ao exército português e entre outros. Aqui surgiu a ideia do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) com a questão de gerir e implantar a educação nas zonas libertadas, tendo como o fundamento a descolonização da mente. O PAIGC, oficialmente, foi fundado em 19 de setembro de 1959 por Amílcar Cabral e seus companheiros. O partido foi o movimento que organizou a luta pela libertação da Guiné-Bissau, assim como de Cabo Verde, que eram colônias de Portugal.

Como aponta Ocuni Cá (2008), o partido desempenhou papel muito importante nas zonas libertadas do país, principalmente no setor da educação. O PAIGC trabalhava desde 1963 (período que marca o início da luta armada) até 1973 (fim da luta armada e a proclamação unilateral da independência) com intuito de criar escolas nessas zonas para minimizar o problema da educação escolar na Guiné-Bissau. O objetivo era criar uma escola de acordo com as demandas populacionais dos bissau-guineenses. É importante salientar que antes das regiões libertadas,

o partido havia criado em 1960, em Conakry, capital da Guiné-Conakry, uma escola de formação de quadros políticos que, simultaneamente, ministrava cursos elementares de instrução primária. Depois do Congresso de Cassacá realizado no Sul da Guiné-Bissau, em 1964, começava-se a receber os filhos dos responsáveis do Partido, comprometidos com os combates e os órfãos da guerra [...] no início de 1965, o governo da República da Guiné-Conakry concedeu à direção do PAIGC uma área com alguns edifícios na região de Bonfim, perto de Conakry. Amílcar Cabral decidiu ali organizar uma escola modelo-um internato para os filhos dos militantes do exército do PAIGC [...] no dia 23 de janeiro de 1965, aquele que viria a ser o presidente do Conselho de Estado (presidente da Guiné-Bissau), Luís Cabral, fundava, em Rotoma, a Escola Piloto, na periferia de Conakry; criava-se, ao mesmo tempo o Instituto Amizade para suscitar a solidariedade internacional. Em fevereiro de 1965 foi inaugurado o Instituto Amizade, criado como organização autônoma, cuja finalidade era dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. O seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e de progresso, de acordo com a linha de orientação traçada pela direção do partido (p. 86-87).

Salienta-se que a partir de 1960 começam a ser abertas escolas políticas e escolas de combatentes do PAIGC – como o Lar do Bonfim - na Guiné-Conakri e outras escolas. Entretanto, o partido tinha a Escola-piloto de Conakri - em Rotoma, na Guiné-Conakri, Internato de Terranga - em Ziguinchor, no Senegal e a Escola-piloto de Samine, na Guiné-

Bissau. As escolas do PAIGC pretendiam dar formação política aos seus militantes e combatentes, dando a formação técnica, alfabetizando e transformando e descolonizando as mentes (REIS, 2020).

De acordo com Maria da Luz Boal (s/d *apud* Cá, 2008), a escola piloto era de extrema importância, pois fazia às vezes de um sistema fundamental de educação e de instrução cuja base assentava-se nas escolas de aldeia, disseminadas nas regiões libertadas, visando, sobretudo, educar os jovens para perceberem a importância do processo de luta de libertação nacional e os desafios do país.

não se podia permitir que estivessem na escola piloto rapazes e meninas que não estavam obtendo resultado satisfatório, que passassem anos reprovando, guardando lugar, tirando o lugar de outros que queriam e tinham capacidade dentro da Guiné. Não se podia permitir isso. Fez-se e deve-se fazer apenas uma exceção: exige-se das meninas um bocado menos que para os rapazes para entrar na escola piloto, sobretudo na questão de idade e na questão de avanço nos estudos. Os rapazes, só com a quarta série. As meninas, quando chegavam à quarta série, já estavam formadas e o pai já andava à procura de casá-la [**arranjar marido para ela**]. Portanto, admiti-las com a terceira série e mesmo que tivessem quinze anos ou dezesseis anos, devia-se recebê-las, porque se queriam fazer a promoção e o avanço das mulheres e o melhor avanço, um dos principais avanços era ensinar-lhes a ler e a escrever como deve ser. Essa era a razão por que se fez diferença entre rapazes e meninas na questão de admiti-los na Escola Piloto (CABRAL, 1978, p. 187 *apud* CÁ, 2008, p. 100 grifo nosso).

Segundo Ocuni Cá (2008), os professores das escolas das regiões libertadas passaram a ter por missão não só ensinar a ler, escrever, contar, história e botânica, mas também formar a consciência política dos novos cidadãos do futuro estado independente.

Nas aldeias, o trabalho educativo era realizado pelos comitês do partido, pelos comissários políticos e dirigentes das zonas, setores e regiões, não era menos importante a tarefa dos professores das escolas e dos dirigentes da organização de pioneiros. Ocuni Cá (2008, p. 88), mostra que existe diferença entre o ensino colonial e as aulas que o PAIGC ministrava nas escolas das regiões libertadas, a educação do partido consistia na formação política das crianças, na sua educação dentro do espírito da fidelidade aos ideais do PAIGC, aos objetivos e às tarefas, em prol dos quais lutava o povo independente.

Seguindo o pensamento de Ocuni Cá, (2008, p. 93), o sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas buscava resgatar o que havia de importância na experiência da sociedade tradicional guineense sem de fora conhecimento dos anciãos. Os conhecimentos que eram negados pelas escolas ou currículos coloniais foram reconhecidos nesse projeto educativo do partido durante esta época. Todos os saberes que são da realidade dos alunos foram postos nos programas educativos, mas com grandes dificuldades para serem executados nas escolas. Também se procurava, principalmente, aprender na e pela prática.

Cabral, 1979 (*apud* Namone, 2014) considerava a educação, enquanto “resistência cultural”, como o principal instrumento de luta para combater o colonialismo. O modelo da “educação alternativa”, que o seu partido PAIGC implantou nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, é uma forma de “resistência cultural”. O Amílcar Cabral afirma que o objetivo dessa educação era:

para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspetos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural (CABRAL, 1977, p. 157 *apud* NAMONE, 2014, p. 58).

Conforme argumenta Ocuni Cá (2008), em 10 anos de trabalho nas zonas controladas pelo PAIGC, Amílcar Cabral e os seus camaradas trouxeram resultados convincentes no que diz respeito à educação e formação dos quadros nas zonas libertadas, assim superando a educação formal dos colonos em 5 séculos. Nesse pouco intervalo de tempo, foram criadas muitas escolas comandadas pelo partido, onde formaram um número significativo dos guineenses. E na década, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais, além de 31 em formação em nível superior, 5 com pós universitário e 386 com médio técnico em formação. E os portugueses, desde 1471 até 1961, apenas formaram 14 guineenses com curso superior e 11 em nível técnico. Com o passar do tempo, o PAIGC teve ajuda de outros países que facilitaram a viagem de alguns alunos que terminaram a 4ª série a fim de darem sequência nas suas formações a nível médio assim como superior.

Uma das maiores preocupações do Cabral na altura, ou seja, preocupava com um ensino de qualidade e professores capazes de atender os alunos. Para patentear asserção acima referida, Cabral desvenda o seguinte:

melhorar o ensino e aumentar o número de escolas. Mas aumentar as escolas não bastava para melhorar o ensino, às vezes até poderia prejudicar porque ao aumentar muito as escolas, poderia não ter material suficiente para os alunos, não ter bons professores para fazer os alunos aprenderem. O melhor foi ter um certo número de escolas, mesmo poucas, garantindo um bom ensino aos alunos, em todos os níveis. (CABRAL, 1978, p. 186, *apud* CÁ, 2008, p. 99).

Continuando com raciocínio de Cabral (1978), a ideia dele é ter professores qualificados

e um número reduzido das escolas, uma vez que vai atingir com os objetivos do partido e, paulatinamente, na medida que o partido ia tendo meios, podia-se aumentar o número de escolas, sobretudo no que toca aos meios humanos, isto é, bons professores. Porque ter professores para não ensinarem nada, só para passar o tempo, isso não vale a pena. Por outro lado, as escolas deveriam cumprir o dever que o partido lhes deu no ensino, mas também trabalho. Parece que a preocupação de ontem, atualmente virou despreocupação para sucessivos governos, onde temos “dez escolas” para “mil professores” sem condições de trabalho, entram para o campo de trabalho sem plano de aulas ou materiais didáticos. Por outro lado, existem educadores que preocupam mais assinar o livro de pontos, em vez de dar as aulas.

8 LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: UM PROCESSO COMPLEXO?

A língua tem grande relevância na vida dos Homens e sem ela não existiria a comunicação oral entre pessoas e, ela não é uma coisa estática, mas sim dinâmica e criativa e tenta-se mudar de acordo com as realidades sociais. E antes da chegada dos portugueses e da obrigatoriedade da língua portuguesa, havia comunicação entre os nativos guineenses em outras línguas nacionais e comunicam facilmente mesmo com as diversidades linguísticas locais, conseguiam atingir uns aos outros, através das compreensões contidas sobre as línguas dos outros e através das intérpretes. Segundo Cá e Rubio (2019):

a chegada dos portugueses e da língua portuguesa à Guiné-Bissau teria se dado entre 1445 e 1447 e foi atribuída a Nuno Tristão, que teria morrido numa dessas primeiras investidas, num ataque perpetrado pelas tribos locais no rio Geba. Outros historiadores atribuem a primeira chegada a Álvaro Fernandes que, pela mesma altura, teria chegado à praia de Varela (CÁ; RUBIO, 2019. p. 391).

Ainda os mesmos autores Cá e Rubio (2019) citando Ferreira (1988), afirmam que a oficialização do português deu-se por uma decisão dos líderes dos partidos da revolução de independência, respectivamente: o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), o FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) e o MLSTP (Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe), após a independência nacional de cada país (FERREIRA, 1988 apud CÁ; RUBIO, 2019, p. 292-293). Fatos que revelam uma herança cultural do colono. Assim, podemos questionar a escolha do português como a única língua do ensino para o povo guineense,

sabendo que naquela época e até o momento atual, o crioulo é a mais falada e a mais conhecida pelos guineenses.

Antunes (2009, p. 21), afirma que “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas “questões linguísticas”; são também “questões políticas, históricas, sociais e culturais”. Amílcar Cabral, o líder do Partido Africano para Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), que dirigiu a luta de libertação e conquistou a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, manifestou-se abertamente a favor do uso de português na escola. No seu livro “Análise de alguns tipos de resistências” o pai da nacionalidade guineense abona que,

para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva como tanto faz usar tractores [tratores] dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc., desde que tomando a independência, nos sirva para lavar a terra [...] muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Afinal, o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros [...] A língua é um instrumento que o homem criou através do trabalho, da luta para se comunicar com os outros [...] Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo, durante muito tempo ainda para escrevermos para avançarmos na Ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos tucas (CABRAL, 1990, p. 59-60).

No período da luta armada, tanto as línguas étnicas como o crioulo (crioulo) eram normalmente utilizadas nas reuniões entre comandantes e a população, com ou sem intérpretes. Isto dependia da situação linguística de quem usasse da palavra, levando também em consideração a língua da tabanca (aldeia) onde estivesse a decorrer a reunião. Mas quando o PAIGC iniciou a educação nas zonas libertadas, decidiu adotar o crioulo como língua do ensino. Mais tarde, ainda no decorrer da luta, o partido voltou atrás, ou seja, abandonou esta decisão, alegando que o crioulo não dispunha de escrita normalizada, e que o país carecia de quadros especializados capazes de normalizar e fixar esta escrita (NAMONE, 2014, p. 70).

O partido abandonou o uso da língua crioulo no ensino nas zonas libertadas, porque logo depois constatou que esta língua estava a criar grandes dificuldades a um processo que se pretendia dinâmico. Ao constatar esses embaraços, Cabral (1979) citado por Namone (2014), afirma que pensar o crioulo ou quaisquer outras línguas étnicas da Guiné-Bissau como língua do ensino seria “oportunismo”, o que deveria ser combatido era:

devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas, se ouvirem isso, ficaram muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em balanta agora?

Quem sabe a fonética do balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, *n'ca na bai* [não vou]. Um outro se escreve *n'ka na bai* [também não vou]. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. Melhor filho da nossa terra é aquele que cumpre as leis do partido, as ordens do partido para servir bem o nosso povo. [...] Ninguém deve ter complexo porque não sabe falar balanta, mandinga, pepel, fula ou mancanhi. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos (CABRAL, 1979, p.101-102, *apud* NAMONE, 2014, p. 71, grifo nosso).

Para Cabral, o fato do kriol ser ainda uma língua ágrafa, usada apenas no nível da oralidade, era apenas um dos problemas que a sua adoção como língua oficial traria. Mas, na nossa leitura, ainda que a ideia de Cabral possa refletir a realidade, o uso do português como a única língua de ensino durante esses anos de independência, parece não ter trazido sucesso para o desenvolvimento qualitativo da educação guineense, pelo contrário, parece ter criado obstáculos. Pois, os alunos guineenses enfrentam grandes dificuldades de compreender, de se expressar, de escrever e de desenvolver as capacidades cognitivas nessa língua, sobretudo, as camadas oriundas das áreas rurais, que se encontram imersas numa realidade desconectada da sua. Esse cenário leva, portanto, como afirmam esses autores, a um drástico quadro de evasão escolar. Nesse sentido, Monteiro, 1996 (*apud* Namone; Timbane, 2017, p. 48) aclara que,

a distância entre o universo escolar e o da maioria dos utentes, especialmente da sua clientela rural, explicaria as dificuldades que esses experimentam nesta instituição e a sua alta taxa de evasão escolar. A disfuncionalidade entre a escola e a realidade guineense não é só uma questão de desencontro dos calendários escolares e calendário doméstico-produtivo. Ela exprime-se de forma mais violenta no choque cultural que experimentam as crianças no seu primeiro contato com a escola: ao entrar pela primeira vez na escola, a maioria das crianças entra num mundo totalmente estranha e distante da vida que habitualmente levava na sua tabanca [aldeia em português]. Fala-se uma língua que ela não compreende, num planeta de comunicação através de símbolos gráficos cujo referencial desconhece e onde [*sic*] a realidade vem decomposta, estilizada e codificada em matérias disciplinares (MONTEIRO, 1996, p.109 *apud* NAMONE; TIMBANE, 2017, p.48).

A Guiné-Bissau, não é só a distância de aldeias e língua que é o principal problema, mas sim, o próprio modelo de currículo que não foi pensado a partir da realidade da sociedade guineense, ou melhor dizendo, a partir de uma realidade endógena capaz de permitir os alunos desenvolver uma capacidade autonômica e reflexiva sobre as suas realidades políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim sendo, as crianças das localidades mais longínquas da capital Bissau apresentam ainda maiores dificuldades de falar português e outras têm problema

de falar e compreender crioulo, por isso, com a evolução do sistema educativo o país precisa pensar num novo currículo escolar voltada à realidade do país.

Desse modo, a língua portuguesa poderia ser colocada como a língua oficial juntamente com o crioulo em que os conteúdos a serem abordados vão refletir sobre a realidade endógena do país. Isto posto, o docente teria uma função de orientador para ajudar as crianças a construir reflexões críticas sobre a realidade em que estão inseridas, assim sendo, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola são compreendidos como:

universo formativo que apresenta objetivo geral, capaz de produzir sentidos, significados, conhecimentos sobre o mundo físico e social a partir das práticas de ler, escrever, ouvir, falar, ou seja, produzir a interdiscursividade entre pessoas, objetos, saberes, representações sociais, etc. Não compreendo todos esses elementos separados, todos formam uma unidade. Sei que existem práticas educativas específicas para a obtenção de determinados objetivos da aprendizagem, mas as especificidades não podem fomentar um entendimento segmentado (LIMA, 2014, p. 24).

Melhor forma em qualquer que seja modelo de educação devemos levar em conta trabalhos pedagógicos, “ainda hoje, pode-se perceber que o ensino de língua portuguesa ainda guarda traços do paradigma tradicional, em algumas escolas ele ainda continua centrado no ensino da gramática, totalmente desvinculado de reflexões, descontextualizado, distante das verdadeiras necessidades dos alunos” (FONSECA, 2008, p. 2). Posto isto, esta situação pode ser desprovida de uma tendência que visa formar os alunos para desenvolver autonomias críticas e de questionamentos sobre o que lhes é ensinado nas escolas e, conseqüentemente, a prática obsta os alunos a pensarem as suas realidades, mas sim, a do colonizador como um espaço em que as suas esperanças e o seu crescimento social só pode ser realidade mediante a “encarnação” da ideologia portuguesa. Portanto, “essa preocupação com a educação, mas, especificamente, com o ensino de língua portuguesa não está restrita apenas a uma minoria. O governo, entidades privadas, ONGs e outras representações da sociedade têm-se mostrado sensíveis a essa problemática” (FONSECA, 2008, p. 3).

Na verdade, hoje nos países lusófonos existem vários ONGs, que estão empenhados no ensino de língua portuguesa e “as diversas investigações nesse segmento apontam para questões como, por exemplo, o que ensinar nas aulas de língua portuguesa e como trabalhar em sala de aula diante de tamanha diversidade linguística presente” na sociedade plurilíngue, multilíngue (MOURA, s/d, p. 2). No caso da Guiné-Bissau, em primeiro lugar, o ensino da língua portuguesa deve levar em consideração as diversidades linguísticas existentes na Guiné-Bissau e, sem falar de crioulo que é a língua comum e da unidade nacional, agora se pensarmos a língua

portuguesa, é muito difícil encontrar pessoas nos seus dias a falar essa língua se não for nas escolas ou nos locais de serviços. Nas escolas, às vezes nas salas de aulas os educadores usam o crioulo para se comunicarem ou melhor para facilitar na compreensão dos conteúdos, isso acontece na capital do país assim como nas zonas rurais. Além da presença da língua crioula nas escolas do interior, também é notável a presença de línguas maternas, principalmente nas zonas mais distantes da cidade de região (nas tabancas ou aldeias). O país tem o crioulo como língua da unidade nacional que faz coabitar com cerca de 20 grupos étnicos com as suas heterogeneidades.

nas escolas, tanto os alunos como os professores usam o crioulo para se comunicarem fora ou até dentro da sala de aula, apesar da tentativa do governo em proibir o uso do crioulo na escola e no recinto escolar, incentivando o uso de português apenas. Como se pode ver, o crioulo é a língua do dia a dia e responde plenamente às necessidades comunicativas dos guineenses, mas, infelizmente, não é língua oficial (NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 44).

Mas por vezes, nas zonas rurais os profissionais da educação não levam em consideração as diversidades linguísticas no processo de aprendizagem das crianças na primeira fase do seu encontro com a escola, com isso, levam as crianças ao abandono escolar, porque estas em certa forma não dominam ou não conhecem a língua portuguesa. “a diversidade linguística presente nas salas de aula é avaliada, na sua maioria de forma negativa pelos e pelas docentes, e o encontro das diversas variantes linguísticas na escola não se dá de modo que se promova o enriquecimento” (MOURA s/d p. 7).

Entretanto, o respeito à diversidade social dos países lusófonos, principalmente, a Guiné-Bissau que tem aproximadamente cerca de 20 línguas étnicas, isso deve ser preocupação para depois pensar que deveria ser modelo de ensino de língua portuguesa que também é fundamental. Apesar da língua portuguesa ser a língua oficial do país, continua a ser um processo complexo, senão vejamos: a língua portuguesa é menos falada no país, onde a maior parte da população guineense não sabe falar português. E essa dificuldade advém da insuficiência do nosso ensino e falta das políticas promocionais dessa língua, na qual a forma de ensinar o português não é a melhor. Desde a primária inicia-se a aprender a língua portuguesa, mas mesmo assim as pessoas não superam as dificuldades. A língua da unidade nacional que é crioulo toma o controle do território do país, e isso está influenciando negativamente no crescimento da língua oficial, porque essa é falada num curto espaço de tempo, quando a pessoa está no recinto escolar ou nas salas de aulas. Também nas instituições privadas e públicas do país, dificilmente se fala a língua portuguesa.

Por outro lado, existe um preconceito linguístico no país em que quem fala o português dizem-lhe “*és misti fama*”⁴, mas falando outras línguas estrangeiras, como por exemplo: francês, inglês e dentre outras línguas, essas pessoas na maioria das vezes, são considerados como inteligentes só pelo fato de estarem a falar essas línguas. Essa situação leva muitos a terem a complexidade e vergonha de expressar em português. Isso não quer dizer que estamos a tirar a importância da língua crioula, mas o português, como sendo uma língua oficial, deve constituir a preocupação de saber expressar e escrever nessa língua. Mas parece que isso não constitui ainda preocupação para muitas pessoas. Nessa lógica de ideia dificilmente a língua portuguesa irá ocupar o lugar de destaque. Cada vez se tornará mais complexo.

9 DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES BRASILEIROS: RESILIÊNCIA OU ACEITAÇÃO?

Nesse mundo cada vez mais globalizado, a comunicação estabelecida entre membros de diferentes culturas é um verdadeiro desafio. A relação limitada das comunicações estabelecidas entre pessoas de diferentes culturas gera, muitas vezes, impasses ou conflitos, dadas as limitações de compreensão. Contudo Brasil e Guiné-Bissau têm o mesmo idioma oficial, mas mesmo assim há diferenças na pronúncia que demandam certas dificuldades na comunicação ou nas adaptações de alguns estudantes guineenses, pois são os atos linguísticos e os demais elementos da cultura de cada povo que diferem e definem sua identidade nacional. É por meio da linguagem, também, que as relações de significação são entendidas e dão sentido à realidade. Portanto a estrutura da linguagem é instável, ela balança dependendo do contexto e dos sujeitos envolvidos. É por meio do ato da fala, fundamentalmente, e da escrita que se percebe a identidade e a diferença de cada indivíduo ou grupo. Moraes e Silva (2012), afirmam que:

a língua portuguesa, tal como falada e escrita no Brasil, é considerada um problema na inserção de muitos estudantes, assim que se deparam com o contexto universitário, pois é um dos principais indicadores da sua posição como estrangeiros no Brasil. São recorrentes, entre os estudantes, as dificuldades com o manejo da língua durante, pelo menos, os dois primeiros semestres de estudo, de modo que alguns se sentem, inclusive, envergonhados de se manifestarem, por temerem repreensões de seus colegas e professores (MORAIS; SILVA, 2012, p. 168).

E para Carioca (2015), os estudantes guineenses estão assimilando o português

⁴ Essa frase é na língua crioula, que significa em língua portuguesa pessoa que sempre quer aparecer ao público, por outro lado, também podemos dizer pessoa arrogante.

brasileiro em detrimento da variante do português que vem sendo verbalizada em seu país, para poderem adequar-se ao processo de intercompreensão e diminuírem as dificuldades que encontram durante a comunicação com os brasileiros.

Morais e Silva (2012), apontam que a língua portuguesa “constitui assim um elemento complexificador da estruturação identitária destes estudantes já que, para muitos deles, o português não é língua materna e foi noutra língua que começaram a existir e que adquiriram a sua primeira identidade”.

10 METODOLOGIA

Considerando que a proposta do presente trabalho e no sentido de cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos, será realizada uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório. A pesquisa qualitativa é, segundo Creswell (2010), “um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Ludke e André (1986) também ressaltam que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, o que exige um trabalho intensivo de campo para presenciar as situações e os atores inseridos em seu ambiente natural.

No que concerne ao procedimento de técnicas de coletas de dados, far-se-á uma pesquisa bibliográfica para conhecer os debates já existentes a respeito do assunto. Que segundo Marconi e Lakatos (2016), “a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografia, teses, material cartográfico etc”. A pesquisa bibliográfica é fundamental em toda pesquisa científica, ela dá o alicerce teórico em que se baseará a pesquisa. Além disso, ela consiste na classificação, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa e partiremos também das análises dos documentos já publicados referentes ao assunto que pretendemos observar.

Para a realização da nossa pesquisa, escolhemos a UNILAB-CE que atualmente conta com mais números de estudantes guineenses no Brasil, e tem dois (2) Campus distribuídos em Redenção e Acarape e uma unidade acadêmica, com os nomes: Campus da Liberdade e das Auroras situadas em Redenção e unidade acadêmica dos Palmares situada em Acarape. Mas o foco da nossa investigação é com os estudantes guineenses que entraram no período de 2018 que ainda pertencem a esta instituição. Optamos em analisar as falas do nosso público alvo (estudantes guineenses) nos dois campis, Palmares e Auroras, por serem os campis onde os

cursos são ministrados e, pretendemos analisar suas falas através de uma pesquisa de campo, no qual faremos entrevistas semiestruturadas. E na visão da Marconi e Lakatos (2016), “a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Gil (2008), abona que a investigação de campo procura o “aprofundamento de uma realidade específica. Trata-se basicamente da realidade por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes, para captar as explicações e interpretações do ocorrido naquela realidade”. Por outro lado, a nossa pesquisa conta com uma entrevista semi-estruturada que é um método mais espontâneo, em que o entrevistador faz apenas algumas perguntas determinadas. O restante do processo é parecido com uma conversa, não planejado com antecedência. Continuando com o raciocínio do Gil (2002), vai dizer que a entrevista semi-estruturada é um método de pesquisa onde “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, o entrevistador esforça-se para a sua retomada”.

Utilizaremos a técnica de entrevista semiestruturada, devido ao fato dela representar uma técnica de coleta de dados onde os pesquisadores possuem um contato mais direto com os objetos de pesquisa. Para que todas as nossas informações sejam devidamente colhidas, será elaborado um plano estratégico, que envolvem aspectos como: as perguntas abertas devidamente elaboradas, no caso, optaram pelo uso de um gravador, mas será solicitada uma prévia autorização, deixando-os/as à vontade e também nos manter o mais imparcial possível.

Também, se faz necessário o máximo de cuidado para preservar a identidade dos/as entrevistados/as para não pôr em risco a vida deles/as e, por isso, as informações, as gravações e as filmagens só serão reveladas mediante autorização dos entrevistados/as. Outra técnica utilizada para a realização da pesquisa consistiu na aplicação de questionários, onde pretendemos entrevistar os estudantes de diferentes cursos e entradas. Ainda para o Gil (2010), pode-se definir o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamento presente ou passado. E para Gunther (2003), deve-se buscar elaborar itens que não necessitem demasiado esforço mental das/dos participantes da investigação. Deve-se recompensar o respondente, demonstrando consideração, apreço verbal, apoio aos seus valores. Deve-se construir um instrumento interessante. Cada item deve ser de imensa importância,

tendo que ter um objetivo claro por estar presente na investigação. Ir do mais abrangente para o mais pessoal.

À vista disso, é importante salientar que, caso não haja a possibilidade de realizar a nossa pesquisa presencial por conta da situação atual que assola o mundo, que é a questão da pandemia (Covid-19), faremos a nossa entrevista por via das redes sociais como: Facebook, Twitter, Messenger, WhatsApp, Instagram e dentre outros meios de comunicações que vai nos facilitar a recolha das informações. Depois de finalizarmos a nossa pesquisa e com a defesa feita, pretendemos enviar o nosso trabalho para os/as participantes envolvidos/as na entrevista.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escomburo**: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- CÁ, Imelson Ntchala; RUBIO, Cássio Florêncio. **O Perfil dos Estudantes e a Realidade do Ensino de Língua Portuguesa em Guiné-Bissau**: Breve contextualização sócio-histórica da língua portuguesa na Guiné-Bissau. **Unicamp**: Campinas, n. 58 V.1, p. 389-421, jan./abr. 2019.
- CÁ, Lourenço Ocuni. Políticas educacionais da Guiné-Bissau/ Lourenço Ocuni Cá. **Unicamp**: Campinas, SP: [s.n.], 1999.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau. Campinas, SP, v 2, n.1. out. 2000.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado / Lourenço Ocuni Cá. –**EdUFMT/FAPEMAT**: Cuiabá, 2008.
- CÁ, Tino. Educação nas Zonas Liberadas no Período da Luta Armada na Guiné-Bissau (1963-1973), **Unilab**, Redenção, 2021.
- CÁ, Virgínia José Baptista, **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural**. 176f. Dissertação (de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) UFMG: Belo Horizonte, 176 f. 2015.
- CABRAL, A. A questão da língua. **Papia**, v.1, n.1, p.59-61, 1990.
- CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Discurso Nacional e Etnicidade em África**: O Caso da Guiné-Bissau (1959-1994). Editora Appris, 2019.

CARIOCA, Cláudia Ramos. A evidencialidade na fala dos guineenses focalizando as dificuldades da comunicação em língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 131-147, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Tradução Magda Lopes; 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, Pápio**, n. 20, Brasília, 2010, 256 p.

DOMINGOS, Luís Tomás. **Desafios da educação na África: Moçambique e sua busca por alteridade**. In: Cá e Acolá: experiências e debates multiculturais. Fortaleza: edições UFC, 2013.

DOMINGOS, Luís Tomás. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afro descendência. in **Revista Identidade!**: São Leopoldo. v. 22, n. 2, p. .190-208. jul.-dez. 2017.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo. UNILAB: caminhos e desafios acadêmicos da cooperação Sul-Sul. **Redenção: Unilab**, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2JygpJ8> /. Acesso em: 10. mar. 2020.

FONSECA, Abigail dos Santos. O Ensino de Língua Portuguesa e suas Metodologias: O uso do Blog em Sala de Aula. **Anais. III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino**. 19 a 21 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/abigailfonseca.pdf>. Acesso em: 14. mar. 2019.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 2005. 702 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Ciências da educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. -5. Ed. -- São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. Ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In GÜNTHER, H. **Série Planejamento de Pesquisa em Ciências Sociais**. Brasília: UnB, 2003.

Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica/ Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos** -7. Ed.- São Paulo; Atlas, 2016.

LIMA. Rosely Ribeiro. **O Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa: Representações Sociais de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. **Revista de Educação: Cuiabá**. V. 64, Número Especial, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA, DO PLANO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL: INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). Recenseamento geral da população e habitação [2020]. Disponível em: <http://www.stat-guinebissau.com/> Acesso em: 10. jun. 2021.

MORAIS, Kelly; SILVA, Sara Santos. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 163-182, jan./abr. 2012.

MOURA, Walesca Oliveira. **Ensino/aprendizagem de língua portuguesa: diversidade linguística e formação docente.** Inventário: Salvador, s/d. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/09/ENSINO-APRENDIZAGEM%20DE%20LINGUA%20POR%20TUGUESA.pdf> Acesso em: 14. mar. 2019.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC:** etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115896>> Acesso em: 10. abr. 2021.

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**, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017. (ISSN: 2526-3455)

PAIGC. **História da Guiné e ilhas de Cabo Verde.** Porto: Afrontamento, 1974.

REIS, Ana L. da Silva. **Escola-Piloto do PAIGC.** Dissertação (mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira). Universidade Nova de Lisboa, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/101129/> acesso em: 24. abr. 2021.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Cabo Verde e Guiné-Bissau:** as relações entre a sociedade civil e o estado. Recife: ed. do Autor, 2015.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Processo seletivo dos estudantes estrangeiros. Disponível em: <https://unilab.edu.br/processo-seletivo/selecao-de-estrangeiros/>. Acesso em: 10. jun. 2021.