

OS EFEITOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM GUINÉ-BISSAU: O CASO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR¹

Glória Augusto Cá²

RESUMO

A presente pesquisa refere-se a problematização do ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar na Guiné-Bissau, apresentado as dificuldades encontradas por crianças na sua inserção à pré-escola, tendo que se adaptar à língua portuguesa que, para maioria delas, é uma língua desconhecida, que teve sua entrada no país através do processo de colonização, nesse período as línguas maternas passaram a ser desvalorizadas, dando-se mais relevância ao português, que passou a ser a língua oficial na Guiné-Bissau. O trabalho apresenta os impactos da sobreposição da língua portuguesa sobre as línguas maternas no processo de ensino das crianças guineenses, trazendo graves consequências para suas aprendizagens; esses efeitos vêm acompanhando a criança em todo seu processo escolar, sendo essa fase a responsável pelo sucesso ou insucesso da criança. O artigo também apresenta as dificuldades encontradas para a oficialização do guineense/crioulo como uma das línguas de ensino, sendo uma das opções que facilitaria o processo de ensino/aprendizagem no país sobretudo na capital Bissau, visto que é a língua falada pela maioria da população nessa localidade. No desenvolvimento dessa pesquisa, usamos como metodologia: análise bibliográfica focada nos materiais já elaborados – livros, teses, dissertações, artigos, entre outros, - que abordaram temas relacionados a este, materiais esses que serviram como suporte para nossas reflexões.

Palavras-chave: Educação pré-escolar - Guiné-Bissau. Língua portuguesa - Guiné-Bissau - Estudo e ensino (Pré-escolar).

RUZUMU

Es piskiza na fala di purbulematizason di nsinu di lingua purtuguis na edukason (kunsada-di- skola) edukason di pre guinensi, i aprizenta difikuldadi ku mininus ta tene na kunsada di skola, i manera ke ta adapta ku lingua purtuguis, ku sedu diskunhisidu pa manga di mininus. Es língua i entra tera na tempu di dominason di tugas, né tempu no linguas pasa ka dadu balur i mas balurizadu purtuguis ku pasa sedu lingua ofisial na guiné-bissau. É tarbadju na mostra inpectu ku mpuzison ku lingua purtuguis tene riba di lingua materna na pursesu di nsinu di mininus guinensi, i tisi gravi konsikuenta na se kunhisimentu, es kunhisimentu ku ta kumpanha mininu na tudu si pursesu di skola, pabia es fazi i sedu responsavel pa susesu i insusesu di mininus. É textu tambi aprizenta difikuldadi ku odjadu na ofisializason di kriol/guiniensi suma un di linguas di nsinu, pabia i sedu um di opson ki na djuda na pursesu di nsinu/kunhisimentu na país, prinsipalmente na kapital Bissau, nunde ku kriol i lingua ku ta papiadu pa manga di djintis. Pa disinvolti es tarbadju, no uza suma metodolozia: analizi bibliogafiku di prudusons ku fasidu pa utro djintis, suma- livrus, tezis, disertasons, artigos, ku mangas di utrus tambi, ku na fala de no tema. Es materias djuda na no manera de pensa.

Palabras tchabi: Edukason di pré-scola - Guiné-Bissau. Lingua purtuguis - Guiné-Bissau - Studu i nsinu (Edukason di pre).

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto.

² Bacharela em Humanidades e licencianda em Pedagogia pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisou os efeitos da sobreposição do ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar³ na Guiné-Bissau, um país localizado geograficamente na costa ocidental do continente africano, cujas fronteiras se interligam ao norte com Senegal, ao sul e leste com a Guiné Conakry e ao Oeste com o Oceano Atlântico. O país apresenta uma quantidade de mais de 20 (vinte) línguas autóctones, tendo o crioulo como a língua de ligação por ser a mais falada pelos guineenses e o português como língua oficial do país, utilizado nas escolas e nas instituições governamentais (COUTO, 2010).

A artigo apresenta as principais dificuldades encontradas por crianças guineenses através da sua adaptação à língua portuguesa na pré-escola, destacando os efeitos que a língua portuguesa teve e ainda tem no ensino das crianças guineenses na pré-escola, pois a maioria dessas crianças tem o crioulo e suas línguas étnicas como materna, tendo o primeiro contato com a língua portuguesa apenas na escola, o que dificulta de certa forma seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto, este trabalho é importante para a sociedade guineense, uma vez que permite novos olhares e debates sobre a sobreposição do ensino da língua portuguesa sobre as demais línguas na educação pré-escolar guineense. Para o campo de estudo em educação esse estudo serve como novas referências, pois existem poucos escritos sobre o tema, espera-se que esse estudo traga reflexões e inquietações importantes que motivem outras pesquisas sobre o referido tema, que é pouco explorado na Guiné-Bissau, embora ele mereça uma atenção maior em suas múltiplas áreas.

O tema tem uma relevância pessoal no que se refere a minha preocupação com o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar guineense, tendo em vista as experiências vivenciadas, especialmente enquanto aluna nessa fase escolar como também as consequências advindas disso na minha trajetória acadêmica e de muitos estudantes guineenses dentro e fora do país. Vale ressaltar que a vulnerabilidade dessa educação pré-escolar, derivado do modelo colonialista e eurocêntrico de ensino e a falta de atenção do Estado Guineense, sobretudo, perante essa fase da educação, contribuem decisivamente para seu agravamento. Essas e outras questões chamaram minha atenção sobre o referido tema. Deste modo, procuramos compreender os efeitos negativos da sobreposição da língua portuguesa na educação pré-escolar guineense e quais as possíveis medidas que podem ser adotadas para saná-los.

³ O termo pré-escola embora seja uma forma pejorativa de definir essa fase escolar, achamos necessário manter esse termo pois na Guiné-Bissau é definido dessa forma conforme a LBSE.

O artigo consiste na releitura e investigação sobre o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar na Guiné-Bissau, apresentando as consequências que sua implementação tem para essa modalidade de ensino, tendo como foco as duas fases da pré-escola, jardim de infância e pré-primária.

O trabalho está constituído da seguinte forma: parte introdutória, onde apresentamos a proposta da pesquisa; em seguida, a contextualização da educação pré-escolar guineense e as características da pré-escola. A terceira seção trata das línguas na Guiné-Bissau e está dividida em duas subseções: 1) O português. 2) Discussões sobre a alfabetização da língua materna: o crioulo. A quarta seção trata da sobreposição do ensino da língua portuguesa na educação das crianças guineenses, essa seção está composta pelas seguintes subseções: 1. No quesito metodológico; 2. Na oralidade; 3. No ensino e aprendizagem das crianças; 4. Na produção de materiais didáticos. Por último temos as considerações finais e as referências.

Alguns relatos explícitos neste artigo são experiências vivenciadas por mim enquanto guineense, apresentando as dificuldades encontradas por crianças no ensino pré-escolar através da sobreposição da língua portuguesa e como esse processo afeta a aprendizagem das crianças guineenses.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR GUINEENSE

Segundo o Artigo 26º, nº1, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (ABRANCHES, 1948), A educação é um direito da criança, mas em alguns países abaixo do nível de desenvolvimento, como no caso da Guiné-Bissau, algumas crianças não têm acesso a esse direito, mesmo sendo reconhecido pela constituição da república através da lei de bases do sistema educativo guineense (LBSE, 2011). Segundo essa Lei, a educação pré-escolar é definida como o período que antecede à educação escolar, cujo seu funcionamento é facultativo e complementar à família (Lei nº 4/2011 do Art.º 8). Segundo o Levantamento Nacional, o guia de critérios mínimos para o funcionamento dos serviços pré-escolares define e tutela os jardins de infância como instâncias que atendem crianças dos 3 aos 5 anos de idade, e pré-primária os estabelecimentos que atendem crianças de 5 e 6 anos. (GUINÉ-BISSAU, 2019)

Na época colonial existia a chamada pré-primária, que funcionava nas dependências das escolas primárias e dos postos escolares, acolhendo um número limitado de crianças com cinco anos de idade; nessa época tinha uma enorme escassez de professores e, por esse motivo, a pré-

primária passou a ser elitista, sendo destinada a filhos de portugueses e guineenses assimilados que tinham possibilidades de manter seus filhos na escola (FURTADO, 2005).

Após o período colonial, a pré-escola se estabeleceu no território guineense com a chegada de educadoras recém-formadas que vieram de Portugal e Cabo Verde. O primeiro jardim de infância chamado de Jardim Nhima Sanhá foi inaugurado em 1976, e dois anos depois em 1978 foi inaugurado o segundo Jardim, chamado Teresa Badinca, ambos criados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde. (MONTEIRO, 2005). Anos depois surgiram várias escolas pré-primárias de iniciativa privada e comunitária.

A existência dessa educação no país continua sendo eletiva, pois hipoteticamente a educação pré-escolar na Guiné-Bissau não é gratuita e, por essa razão, algumas crianças não têm acesso a ela.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ATUAIS PRÉ-ESCOLAS GUINEENSES

Na Guiné-Bissau existem pré-escolas de naturezas diversas: 1) iniciativa privada, 2) comunitária, 3) entidades religiosas. As de iniciativa privada, como o nome mesmo diz, são escolas independentes financeiramente e não são administradas pelo governo local, essas escolas são adequadas em termos de infraestrutura, atendendo a um público que paga um valor estipulado pela própria escola; esses valores variam de acordo com as condições da escola e sua localização.

As escolas de entidades religiosas são baseadas em princípios religiosos e a maioria é da religião católica. Grande parte dos diretores dessas escolas são padres e estrangeiros, enviados para desempenhar esta e outras funções nas missões católicas. Essas escolas também são independentes financeiramente do estado guineense e são as mais adequadas em termos de infraestrutura e mesmo tendo financiamento de outros países, são extremamente caras, um grupo pequeno de crianças tem acesso a elas.

As escolas comunitárias são escolas improvisadas, feitas pelas comunidades locais. Essas escolas são as mais vulneráveis na Guiné-Bissau em termos de infraestrutura, algumas têm suas aulas no quintal de uma casa ou debaixo de uma mangueira; outras são em algum terreno abandonado e essas escolas também são conhecidas como “*scola de banco*”, pois as crianças levam suas próprias cadeiras para poder se acomodar e assistir às aulas. As escolas comunitárias também são independentes do estado guineense, nelas é cobrado um valor simbólico que serve de pagamento para voluntários que exercem a função de professores/as nas

escolas. Os três tipos de escolas citados neste texto são mais visíveis nas zonas urbanas, sobretudo na Capital Bissau.

3 AS LÍNGUAS NA GUINÉ-BISSAU

3.1 O PORTUGUÊS

De uma forma geral o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau teve suas origens no processo de colonização. Com a invasão dos portugueses ao país, o cenário mudou completamente, as culturas, as línguas, os usos e os costumes foram desvalorizados, passando a ter o ocidente como ponto de referência.(NAMONE, 2014)

No período colonial falar bem o português era uma das formas de ser mais parecido com os brancos, o que ganhou o termo de assimilação (derivado do verbo assimilar, que significa ficar semelhante ou parecido com) e esse ficar parecido não se limitava só no falar, mas no vestir e a forma “civilizada” de se comportar. Segundo Mindoso (2022) a política da assimilação constituiria uma construção artificial das elites dirigentes com vista à equalização de valores e práticas dos indivíduos, eliminando segmentos sociais que se afiguravam “estranhos” aos padrões social e politicamente valorados.

Percebe-se que a língua portuguesa foi um dos mecanismos utilizados pelos colonizadores para a opressão dos colonizados, o que nos leva a refletir sobre a colonização das mentes, pois se podemos dizer que superamos a colonização de espaços, nossas mentes ainda estão colonizadas com a ideia de inferioridade.

Podemos trazer vários exemplos que provaria que o parágrafo anterior não é algo sem fundamento, mas neste momento se faz necessário a seguinte pergunta: Se a língua é um dos mecanismos de dominação imposto pelo colonizador, por que nossas crianças estão sendo obrigadas a falar o português nas escolas mesmo após a colonização?

Vejamos o texto abaixo:

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 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).

A citação acima nos leva a refletir que, no momento em que escreveu isso, Cabral parece não enxergar a importância da língua como realmente ela é e deve ser vista, pois ela carrega a imagem, a cultura e a história de cada povo, por conta disto ela não é só um instrumento, como diz ser o autor.

No caso de Guiné-Bissau, houve um debate a respeito da escolha do português como língua oficial, pois levando em conta a realidade do país com várias línguas étnicas⁴ e a não valorização do crioulo⁵, a escolha do português era acertada do ponto de vista estratégico, na medida em que o uso do português evitaria o confronto entre as línguas autóctones, isto é, se uma delas fosse escolhida como língua nacional teríamos problemas para unir a nação, já que elas eram ligadas a regiões particulares. Segundo esta perspectiva, a soberania linguística de uma região sobre outras acabaria por criar conflitos internos e, portanto, era preciso garantir a unidade nacional. Havia ainda o argumento segundo o qual a escolha de uma língua africana como a oficial poderia isolar ainda mais o país do resto do mundo (GADOTTI; ROMÃO. 2012).

Essas inquietações que surgiram na altura de certa forma faziam sentido e, por conta disto o português foi implementado como língua oficial na Guiné-Bissau, tornando assim o seu uso obrigatório nas escolas, desvalorizando as demais línguas existentes no país.

Através dessa aceitação, se tornou ainda mais visível a dominação das classes. No momento em que a elite política nacional adota a língua do colonizador fazendo ela assumir o papel de mediador, tem de estar advertida de que, ao fazê-la, aprofundará as diferenças entre as classes sociais em lugar de resolvê-las (CARDOSO, 2004), ou seja, passamos a ser oprimidos/as novamente pelo ocidente, aceitando a inferiorização de nossas línguas, pois ao aceitarmos a língua portuguesa e sabendo da importância que a língua tem e o peso que ela carrega, aceitamos a cultura do colonizador, e eles passam a ser nossas referências, na forma de falar, agir e cada vez tentamos ser mais parecidos com eles, com o objetivo de sermos aceitos.

3.2 DISCUSSÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA: O CRIOULO

O processo de alfabetização da língua portuguesa na Guiné-Bissau teve e ainda tem suas deficiências na alfabetização de crianças, de jovens e adultos. Para Paulo Freire não era possível

⁴ Grupos Étnicos são pessoas que fazem parte de uma determinada comunidade que se interligam através da língua, cultura, e dos usos e costumes, nesse caso as línguas étnicas são línguas faladas por cada etnia.

⁵ Hipoteticamente o Crioulo, também conhecido como o Guineense surgiu através da fusão da língua portuguesa com as línguas étnicas.

a reafricanização do povo, utilizando o meio que os desafrikaniza; ele entendia que o uso da língua portuguesa não era neutro, pois a língua reproduzia valores colonialistas (*Apud* GADOTTI & ROMÃO, 2012).

Muitos estudiosos da educação guineenses defendem a tese de que a alfabetização no país deve se dar na língua crioula, uma vez que ela é a mais falada pela maioria da população, o que traria resultados positivos para aprendizagem da maioria das crianças (FREIRE, 1978; FREIRE & GUIMARÃES 2003; COUTO, 1989; DIALLO, 2007; SCANTAMBURLO, 2013; NAMONE, TIMBANE, 2017; NAMONE 2020; 2021)

A utilização da língua materna garante a continuidade do desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo da criança: tirar-lhe esta oportunidade, significa colocá-la deliberadamente numa situação de desequilíbrio permanente. Ora, na criança, um simples conflito linguístico pode degenerar conflitos extralinguísticos que podem afetar a sua personalidade (DIALLO, 2007, p. 11).

A língua materna é a língua da primeira socialização do falante, tendo a família como seu principal transmissor. (GROSSO, 2010). Para o ensino escolar, o crioulo seria uma das opções viáveis para a alfabetização das crianças, sendo a língua materna de boa parte das crianças guineense, mas dada a importância do português nessa sociedade surgiram alguns conceitos que desvalorizaram o crioulo, fazendo as pessoas acreditarem que essa língua não teria condições alguma de ser considerada uma das línguas de ensino no país.

A ideologia da inferioridade do que é local em relação ao que é europeu está tão arraigada que até alguns intelectuais a aceitaram. Um dirigente do primeiro escalão do governo me disse textualmente o seguinte “O crioulo não é uma língua. Ele não tem uma gramática, não tem um dicionário nem uma escrita. É apenas o meio de comunicação de grande parte dos guineenses” (DO COUTO, 1989, p.107)

A não aceitação do crioulo como uma das línguas de ensino, tem suas consequências nas dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem das crianças que têm o crioulo como sua língua materna, pois a maioria só tem contato com a língua portuguesa na escola.

Compreendemos que, a aprendizagem da língua portuguesa na educação pré-escolar não deveria ser algo forçado, como acontece nas escolas que obrigam as crianças a falar português, principalmente às crianças maiores de 05 a 06 anos que em alguns casos são castigadas pelo simples fato de falarem suas línguas maternas em sala de aula. Esses castigos chegam a ser físicos, como palmadas, puxões de orelhas ou o que o/a professor/a preferir. Lamentavelmente essa é a educação que nossas crianças estão tendo, elas não são livres para falarem suas próprias

línguas na escola e a sociedade normaliza esses acontecimentos, dando cada vez mais relevância ao português.

É de salientar que a discussão sobre a alfabetização da língua materna que tem o guineense/crioulo como a opção mais viável no momento, não solucionaria todos os problemas da alfabetização no país, pois nas zonas rurais poucas crianças têm o crioulo como língua materna, mas isso não proíbe a aceitação do crioulo como uma das línguas de ensino no país, pois contemplaria um número significativo de crianças e seria uma grande conquista.

4 A SOBREPOSIÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS GUINEENSES

Na Guiné-Bissau, a língua portuguesa de modo geral tem sua influência no processo de ensino, mas se faz necessário trazer para reflexão a base da formação onde tudo começa, nesse caso na pré-escola.

Quando pensamos na sobreposição de uma língua devemos lembrar como já foi citado acima que a língua é muito mais do que a própria palavra apresenta, pois ela carrega a história de um povo, e quando essa língua é imposta em qualquer outra sociedade, a mesma sofre influências culturais; por conta disto, não existe somente um efeito e sim várias efeitos da sobreposição da língua portuguesa sobre as línguas nativas na Guiné-Bissau que acabam dificultando o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Como foi mencionado anteriormente, na Guiné-Bissau poucas crianças têm a língua portuguesa como sua língua materna, sobretudo nas zonas rurais em que a maioria não tem acesso à educação pré-escolar e raramente acharemos alguma criança que tenha o português como língua materna. Elas passam a ter o primeiro contato com essa língua na escola, como nos apresenta o autor abaixo citado.

O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-na como língua de comunicação familiar (DO COUTO, 2010, p .47)

Nesta seção trataremos brevemente em destaque algumas áreas da educação pré-escolar que foram influenciadas pela sobreposição da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

4.1 NO QUESITO METODOLÓGICO

De modo geral, é evidente a dificuldade inicial do ensino da língua portuguesa na pré-escola, pois ela é uma língua estranha para a maioria das crianças e o que se espera na escola é que as crianças já cheguem falando o português, como se essa língua fosse a língua materna dos guineenses. Boa parte das crianças que vivem na capital Bissau, tem o crioulo como língua materna, mas a maioria das crianças que vivem no interior do país tem suas línguas étnicas como língua materna. Para essas crianças o português é uma língua estranha, mesmo assim elas estão sujeitas a esse ensino.

Segundo Namone (2021), a metodologia utilizada para ensinar a (Língua Portuguesa) LP não é adequada à realidade sociolinguística dos alunos guineenses, principalmente nas zonas rurais. É de se esperar que as escolas tenham como objetivo primordial a aprendizagem de seus alunos, e o método que elas utilizam faz toda a diferença; na Guiné-Bissau o ensino da língua portuguesa é visto como o ideal em termo de importância, levando em consideração seu poder linguístico sobre outras línguas; esta é uma relação que, segundo Bourdieu, (1998) se estabelece dentro de um mercado linguístico. De acordo com o sociólogo francês, as trocas linguísticas, isto é, as relações de comunicação por excelência são também relações de poder simbólico onde se atualizam relações de força entre locutores” (BOURDIEU, 1998, p. 23-24). É o caso da Guiné-Bissau, país no qual a língua portuguesa foi imposta como oficial pela nossa elite política e exerce o poder de dominação simbólica sobre as línguas locais. Deste modo, ensinar as crianças na língua materna é sinônimo de atraso, ou seja, acredita-se que se as crianças falarem o crioulo ou outras línguas nas escolas, isso afetaria de certa forma sua aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido as crianças passam a ser obrigadas a ter uma única língua de ensino, o português, mesmo ele não sendo o método mais eficaz para sua aprendizagem.

Se formos pensar nas soberanias linguísticas, verificamos que o impacto da implementação da língua nos países subdesenvolvidos tem suas consequências na importância que a língua do colonizador terá sobre os colonizados pela questão de dominação. Segundo Abdula, Quebi e Timbane (2014), qualquer processo de ensino-aprendizagem exige o uso de uma língua e é a política linguística que determina qual é a língua a usar. Entende-se por política linguística a determinação por meio de lei, decreto ou outro documento legal do uso da língua na sociedade (NAMONE; TIMBANE, 2017).

O poder dado à língua portuguesa na Guiné-Bissau sobre outras línguas tem como consequências as dificuldades encontradas na aprendizagem das crianças. A proposta trazida por Namone (2021) ajudaria significativamente esse método de ensino; para esse autor, o ensino

da língua portuguesa como língua estrangeira, traria mais eficácia a esse método, trazendo como exemplo o ensino da língua inglesa e francesa nas escolas.

Nas pré-escolas às crianças maiores são estimuladas a decorar textos curtos em português; essa forma de ensino não estimula a aprendizagem das crianças, o que torna visível quando os alunos passam para o próximo nível: a maioria não consegue ler um texto novo, são necessários alguns dias para decorar este texto e assim sucessivamente. Ou seja, a falta de compreensão da língua portuguesa é o maior motivo que leva os alunos a decorarem os textos.

Percebe-se que a metodologia de ensino da língua portuguesa utilizada na Guiné-Bissau não teve sucesso, e até os dias atuais estamos percorrendo o mesmo caminho, mesmo tendo outras vias que possam levar as crianças a um maior desenvolvimento escolar, pois esse método é extremamente inviável e seus resultados são inadequados, podendo ser vistos na falta de aprendizagem das crianças.

4.2 NA ORALIDADE

Quando pensamos na expressão “oralidade”, não podemos deixar de trazer a história inicial de como era a educação na Guiné-Bissau antes da chegada dos portugueses. Nesse momento o povo tinha sua forma de educar que era baseado na oralidade, os conhecimentos eram transmitidos dos mais velhos aos mais novos, e assim sucessivamente e para esses era adequado aos seus saberes e fazeres.

“Como se sabe, os povos bantu são por natureza povos de tradição oral, o que significa que a educação é transmitida de geração em geração através da oralidade, a chamada contemporaneamente ‘educação informal’” (TIMBANE; NAMONE, 2018).

Com a chegada dos portugueses o cenário mudou, os conhecimentos orais não eram mais suficientes e os conhecimentos tradicionais adquiridos pelos antepassados eram considerados diabólicos pelos colonizadores. (FREIRE, 1978)

Após esse momento, houve uma tentativa de eliminar as línguas ditas “orais”, nesse caso, o crioulo e as línguas étnicas, para implementação da dominante “língua escrita”, o português. Para Cabral, o fato de o crioulo ser ainda uma língua ágrafa, usada apenas no nível da oralidade, era apenas um dos problemas que a sua adoção como língua oficial traria (Apud, NAMONE & TIMBANE, 2017).

Discursos utilizados na época de implementação da língua portuguesa na Guiné-Bissau eram discursos que desvalorizavam as línguas maternas, principalmente o crioulo que era uma das opções no momento.

Nas pré-escolas, quando as crianças são proibidas de falar suas línguas maternas, mesmo sem saber falar o português, a escola as limita, ou seja, impede de expressar seus pensamentos através da oralidade.

O não desenvolvimento de suas capacidades na pré-escola, por serem proibidas de falar suas línguas em sala de aula tem como uma das consequências o silenciamento dos alunos guineenses no decorrer de aula, pois eles não se sentem à vontade ao falar o português por falta de domínio verbal e mesmo querendo expressar suas ideias ou dúvidas preferem ficar calados, pois se falarem suas línguas serão castigados. Esses fatores impulsionam na forma de agir em sala de aula para todo o processo acadêmico do aluno. Se formos verificar o comportamento da maioria dos alunos guineenses, perceberemos que eles são muito quietos, não participam nas aulas, não é nossa responsabilidade, fomos ensinados a ser assim, a ficar calados, pois a língua portuguesa nos silencia. Esse silenciamento dificulta a aprendizagem das crianças, e sua alfabetização, pois o processo de interação em sala de aula é extremamente importante para o educador avaliar a aprendizagem dos alunos.

4.3 NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Outro fator importante é a forma de transmissão de conhecimento que é totalmente imperativo e, nele, o professor é exclusivamente o detentor de toda verdade; essa forma de transmissão visível até os dias atuais na Guiné-Bissau são traços da colonização, ou seja, os efeitos negativos que sobreposição da língua portuguesa trouxe para o ensino são vários, efeitos esses que tem como consequências finais o abandono escolar. O número de crianças que não continuam os estudos tende a crescer cada vez mais, e a raiz desse abandono é o método de ensino pré-escolar, por conta da falta de compreensão do que é ensinado na escola para elas. Nesse caso, as crianças maiores de 5 a 6 anos que fazem parte da pré-primária e já têm uma compreensão maior da escrita, pois as crianças que frequentam os jardins de infância por serem muito pequenas não conseguem ainda identificar tais comportamentos.

O primeiro fator que impulsiona os insucessos da transmissão de conhecimentos é a língua em que esses conhecimentos são transmitidos, pois é visível que a criança aprende mais na sua língua materna do que em qualquer outra língua que ela venha a ter contato (UNESCO, 2000).

Para o processo de alfabetização de crianças na língua portuguesa, devemos levar em consideração, o peso que a sua língua materna tem na vida das crianças. Paulo Freire, em suas experiências na Guiné-Bissau, no processo de alfabetização de jovens e adultos após o período

colonial, tinha como perspectiva a construção de um novo homem, propondo a alfabetização na língua materna, como um viés para essa transformação. (FREIRE, 1989). Segundo o autor:

A alfabetização e a pós-alfabetização, através das palavras e dos temas geradores numa e noutra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com seus desafios responder e suas dificuldades a superar (FREIRE, 1989, p. 23-24)

Outro fator que impulsiona a aprendizagem de crianças em sala é a relação que essas têm com seus educadores, que deve ser uma relação de troca e confiança, o que é verificado poucas vezes nas escola guineenses; as crianças na sua maioria temem o professor/a e, esse temor resulta na falta de diálogo em sala de aula, principalmente nas escolas comunitárias em que a forma de transmissão de conhecimento é ainda mais rigoroso por ser um modelo tradicional de ensino e que acredita que a educação com base a opressão é a melhor opção, como nos apresentam os autores:

O método era o ‘magister dixit’. Aí não havia diálogo. O professor era o homem que sabia tudo e que ensinava tudo, os alunos só tinham que aprender. E tinham que aprender, porque se não aprendessem apanhavam de palmatória. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.172)

Outra questão relevante dos insucessos na forma de transmissão de conhecimentos são os números excessivos de crianças que reprovam na primeira classe (primeira série) por não estarem preparados.

O número de repetentes no EBE passou de 29.243 em 1999-2000 para 31.189 alunos em 2000-2001, representando 24% e 21% dos alunos respectivamente. Verificando o impacto de cada uma das classes do EBE na construção do índice global de repetência no EBE, chegamos à triste conclusão que é fundamentalmente na primeira classe que se chumba mais e que é esta classe que determina a amplitude global das repetências no EBE (38% em 1999-2000 e 37% do total dos repetentes, em 2000-2001). Só nos anos 1999-2000 e 2000-2001 cerca de 22.682 alunos, entre eles cerca de 34 % das raparigas que entram pela primeira vez na escola e 21% dos rapazes, veem-se estigmatizados e traumatizados por uma absurda decisão de fazer-lhes repetir o ano quando, nesse nível, a função da escola é a de facilitar a adaptação das crianças à escola. (MONTEIRO, 2005, p.59)

Essas reprovações também têm como resultado a ausência da pré-escola na vida de algumas crianças; por não terem possibilidades de frequentar a pré-escola, iniciam suas jornadas escolares na primeira classe.

Os padrões de conduta impulsionados pelo processo de colonização são verificados na formalidade de como são programadas as aulas nas pré-escolas, embora cada escola tenha seu

jeito específico, o padrão de como uma aula deve ser feita seguindo as regras são parecidos, e esses padrões têm influenciado no processo de ensino e aprendizagem das crianças guineenses.

4.4 NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Nas pré-escolas guineenses existe uma enorme escassez de materiais didáticos, sobretudo no que diz respeito a livros, cadernos e outros materiais lúdico-didáticos para o uso pessoal das crianças, especialmente aqueles que lhes poderiam ajudar a prolongar, em casa, os exercícios e as aprendizagens realizadas na escola (MONTEIRO, 2005). Dos materiais didáticos existentes, poucos trazem o contexto guineense, principalmente nas escolas privadas em que alguns materiais são produzidos com base em referências portuguesas.

Mesmo após a independência, os materiais escolares na Guiné Bissau ainda são voltados para os saberes e fazeres coloniais e as escolas, conscientes ou não, reproduzem essa forma de conhecimento. Vejamos a textos abaixo:

Os conteúdos do ensino traduziam a mais aberrante forma de colonização cultural, pois os programas escolares eram obrigatoriamente iguais aos da ‘metrópole’ e toda a transmissão de conhecimento visava a mostrar a realidade portuguesa – a sua história, a sua geografia, a sua cultura – como a melhor, a mais agradável e a mais heroica. Aos alunos era apresentado um mundo estranho com o qual eles tinham de se identificar, levados a desprezar a sua comunidade e, afinal, a desprezarem-se a si próprios para imitar o branco – senhor (PEREIRA, 1976, p.108)

Segundo Ocuni Cá (2000) os portugueses acreditavam que para educar os africanos era necessário desafrikanizar-los, um dos métodos para essa desafrikanização é fazer com que os povos estudem as realidades portuguesas, desvalorizando seus usos e costumes. Verificamos que, mesmo após a independência, a sociedade ainda reproduz valores coloniais, como são verificados nas escolas em que os alunos aprendem mais sobre o continente europeu do que seu próprio continente. Segundo Cabral (1978), a geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas ou são adulteradas e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história da Europa.

Outro ponto relevante que merece ser apontado é a falta de representatividade do povo guineense na literatura que é utilizada na escola, tanto em livros didáticos como paradidáticos, sobretudo de crianças; ainda hoje, parece ambicioso pensar na produção de materiais didáticos com essa representatividade, levando em consideração os desafios que essa modalidade de ensino enfrenta, mas, se fosse possível, traria um grande avanço à educação de crianças

guineenses, pois elas conseguiriam se enxergar através dessas produções, que de certa forma interferem na visão de mundo da criança.

A literatura, enquanto arte é um dos caminhos que pode ser percorrido pelo homem na busca de prazer nessas relações. Como sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pode revelar os desejos mais profundos do indivíduo, que por sua vez, se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. Portanto, num movimento também de busca incessante, a literatura-arte, pode abrir múltiplos espaços para novas possibilidades de conhecer. E não se pode tirar da literatura infantil esse papel tão importante na formação do pensamento, pela qual cada adulto já passou ou estará repassando em algum momento da sua vida (DIONÍZIO, 2010, p. 11).

O que são verificados nesses materiais didáticos existentes na Guiné-Bissau, principalmente nas literaturas infantis, são imagens de personagens brancos, loiros e de olhos claros e se houver alguma pessoa preta nesses textos, ele sempre é colocado em um papel de inferioridade; essas imagens vão ficando nas mentes das crianças e com o passar dos anos elas começam a reproduzi-las, tendo o ocidente como referência.

Na Guiné-Bissau da época colonial até os dias atuais, verifica-se que os materiais didáticos sofreram pouca reformulação, sendo que os textos utilizados pela maioria das escolas há anos continuam os mesmos, materiais estes que não falam da história do povo guineense. Por esse motivo acreditamos que esses materiais precisam ser revisados, e seria necessário a produção de novos materiais que tenham referências africanas, os guineenses precisam se sentir representados em seus materiais didáticos, e que as histórias infantis sejam histórias contadas por nós, e não as histórias trazidas pelo ocidente através da língua portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o passar dos anos, os traços da colonização perpetuam no meio da sociedade guineense e influenciam no modo de pensar e de agir, esses traços são encontrados na maioria das esferas da sociedade guineense, como no caso da educação que parece ser o local onde mais se verifica as reproduções trazidas pelo ocidente. Esses acontecimentos são preocupantes, se olharmos a partir da importância que a educação tem na vida do indivíduo e na sociedade em geral, pois ela é vista como um dos caminhos para melhoria da sociedade.

Nas discussões sobre as dificuldades no ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar, destacamos a existência de autores que enxergam a alfabetização na língua materna como um viés para a melhoria da educação; nesses debates sobre a alfabetização na língua

materna observamos as dificuldades encontradas para oficialização do crioulo/guineense como uma das línguas de ensino no país, por motivos como a política de interiorização das línguas maternas, por serem vistas como aquelas que não têm gramática. Outro fator importante destacado na pesquisa são as dificuldades encontradas pelas crianças guineenses no ensino da língua portuguesa, dificuldades visíveis no próprio método de ensino em que a língua portuguesa é ensinada como língua materna das crianças, a proibição do uso das línguas maternas em sala de aula, resultando no silenciamento das crianças por não praticarem suas oralidades, também verificamos o modelo eurocêntrico de transmissão de conhecimentos em que o professor se sente no direito de impor sobre o aluno, e os materiais didáticos infantis que não têm representatividade do povo guineense.

Esses problemas encontrados na pesquisa têm como causa principal a influência da língua portuguesa na sociedade guineense. Acreditamos que a aceitação do crioulo como uma das línguas de ensino minimizaria as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem das crianças guineenses, sobretudo as crianças localizadas na capital Bissau que tem o crioulo como língua materna.

No âmbito na educação escolar é urgente que o Estado guineense assuma suas responsabilidades perante essa educação e que a haja verdadeiramente pré-escolas públicas que possam abrigar as crianças, principalmente as que não têm possibilidades de frequentar as escolas privadas, e que a educação pré-escolar passe a ser obrigatória e não facultativa, como está explícita na Lei.

Mesmo com todos os desafios encontrados pela educação pré-escolar até os dias atuais, percebe-se que existe um grande público de País que tem interesse que seus filhos tenham acesso a essa educação, pois com o passar dos anos e com a existência de vários intelectuais guineenses que conseguem enxergar a importância que essa educação tem para seus filhos, um número cada vez maior de crianças estão frequentando a pré-escola. Segundo o levantamento nacional de 2019, o governo guineense, ciente da importância da educação escolar para uma educação básica de qualidade, assegura que, até 2030, todos os meninos e meninas deverão ter acesso a cuidados e educação pré-escolar de qualidade, preparando-os para o ensino primário. Espera-se que o governo guineense esteja realmente preparado para esse acontecimento e que possam levar em consideração todas as demandas que a educação pré-escolar tem enfrentado nesse país, sobretudo na sobreposição do ensino da língua portuguesa que foi, é, e continua sendo um dos fatores do não avanço da educação das crianças guineenses.

Referências

- ABRANCHES, Carlos Alberto Dunshee de. **Declaração Internacional de Direitos Humanos**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, p. 5, 3 dez. 1948.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 1, 2000.
- CABRAL, A. - **A Arma da Teoria: Unidade e Luta**. Lisboa, Seara Nova. 1978
- CABRAL, A. **A questão da língua**. *Papia*, v.1, n.1, p.59-61, 1990.
- CARDOSO, C. **Formação e recomposição da elite política moderna na Guiné-Bissau: continuidades e rupturas (1910-1999)**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004.
- COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. **Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP**. *Papia*, Brasília, n. 20. p. 1-256, 2010.
- DIALLO, I. **Guiné-Bissau: Que papel e que lugar para as línguas nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração sub-regional**. Bissau: INEP, 2007.
- DIONÍSIO, Eliane Rabello Correa. **Desconstrução do preconceito: Menina bonita do laço de fita; de Ana Maria Machado**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- DO COUTO, Hildo Honório. **O crioulo guineense em relação ao português e às línguas nativas**. *Linguística*, v. 29, n. 1, p. 107-128, 1989.
- 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.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: retrato de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e terra, 1978.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral: **a descolonização das mentes**. 2012.
- GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação, Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desportos & Fundação Fé e Cooperação (FEC). **Caracterização Pré-Escolar na Guiné-Bissau**:

Levantamento Nacional. v. 01. 2019. Disponível em:

https://www.fecong.org/pdf/PreEscolar_2019.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração falantes de outras línguas. Lisboa: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77

LEI 4/2011. **Lei de Bases do Sistema Educativo** (2011). Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, n.º 13 – Suplemento, promulgado a 6 de março de 2011. Bissau: Ministério da Educação.

MINDOSO, André Victorino. A POLÍTICA DA ASSIMILAÇÃO E SUA AMBIVALÊNCIA: a experiência moçambicana. **Caderno CRH**, v. 34, 2022.

MONTEIRO, João José Huco. **A educação na Guiné-Bissau**. 2005.

NAMONE, D. **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. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

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

NAMONE, Dabana. Educação tradicional e moderna na Guiné-Bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. 2020.

NAMONE, Dabana. A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. NJINGA e SEPÉ: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 1, n. 2, p. 37-53, 2021.

PEREIRA, Luísa Teotónio; MOITA, Luís. **Guiné-Bissau 3 anos de independência**. 1976.

SCANTAMBURLO, L. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense**. Orientadora: Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino. Tese (doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013.

TIMBANE, Alexandre António; QUEBI, Duarte Olossato; ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo. As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 5, n. 13, p. 178-202, 2014.

TIMBANE, Alexandre António; NAMONE, Dabana. Tensão entre escrita e oralidade no ensino-aprendizagem do português na etnia Balanta Brassá (Tombali) da Guiné-Bissau. **Revista (Entre Parênteses)**, v. 7, n. 1, 2018.

UNESCO. O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante a Vida. **Relatório Mundial sobre a Educação**. Edições ASA. Porto, 2000.