



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

CARAMÓ SECO MANÉ

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM CAMINHO POSSÍVEL
PARA A QUESTÃO LINGUÍSTICA NA/DA GUINÉ-BISSAU**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

CARAMÓ SECO MANÉ

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM CAMINHO POSSÍVEL
PARA A QUESTÃO LINGUÍSTICA NA/DA GUINÉ-BISSAU**

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

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

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

M236e

Mane, Caramo Seco.

Educação bilíngue: um caminho possível para a questão Linguística da Guiné-Bissau / Caramo Seco Mane. - São Francisco do Conde, 2023.

53 f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras/malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

1. Bilinguismo. 2. Educação bilíngue. 3. Língua guineense. 4. Guiné-Bissau. I. Título.

CE/UF/BSP

CDD 469.07

CARAMÓ SECO MANÉ

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM CAMINHO POSSÍVEL
ARA A QUESTÃO LINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU**

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

Aprovado em 28 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

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

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Aos meus pais, Mafalda Famata Mané e Mamadú Mané. Às minhas avós Mariama Dabó (*in memorian*) e Felisberta Cabral, ao meu Tio Aftchon Ansumane Mané, ao meu irmão e irmãs Bacar Mané, Ramatulai Mané (*in memorian*) e Fanta Mané, ao meu filho Mamadu Seco Mané Jr.

AGRADECIMENTOS

Louvado seja Allah a Ele dou graças por ter me permitido escrever este trabalho com esforço e saúde. Estou gritando de tanta alegria e, ao mesmo tempo, agradecendo a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram nos meus estudos e na concretização deste trabalho. Uma vez que os textos não possuem sons, certamente vocês não podem ouvir estes gritos, mas acreditem, estou agradecendo a todos vocês em voz alta.

Sozinho não seria fácil organizar todo este trabalho em capítulos e subcapítulos seguindo as normas da UNILAB e da ABNT. Durante todo o processo da composição deste trabalho, há uma pessoa incrível me orientando e ensinando, detalhe por detalhe, como o trabalho científico realmente se faz, uma pessoa que, quando ouço a palavra democracia, responsabilidade e profissionalismo, lembro-me dele. Esta pessoa é o meu querido orientador, Professor Doutor Alexandre Cohn da Silveira (Xandy). Quero agradecê-lo do fundo do meu coração pela paciência, profissionalismo, responsabilidade e ensinamentos que excedem a orientação do TCC.

À Mafalda Famata Mané (Nandjai) e ao Mamadú Mané (Mamali), meus pais, pela educação que me deram e investimento que fizeram em mim. Agradeço minhas avós, Mariama Dabó e Felisberta Cabral pela educação e carinho que me deram enquanto neto. Serei ingrato demais terminar este agradecimento sem agradecer o meu querido tio que acreditou e contribuiu durante toda a minha escolarização, Aftchon Ansumane Mané. Meus reconhecimentos vão para minhas tias Nhima Mané (Titia de Farim), Maimuna Mané (Titia de Gandjugudé), Fenda Mané (N'na Gundô), Sadjó Mané (Titia) (*in memoriam*), Nhalim Mané (*in memoriam*) e Satu Dabó. Gratidão aos meus tios, Dirani Adelino Cabral (Cabi) pelos amparos financeiros, conselhos e presente de computador que tem me auxiliado até hoje, ao Bacar Dabó (Bacumuss) pelos conselhos, Duarte Cunha dos Santos (Marabú), Mamadú Mané (Califa), ao meu irmãozinho Bacar Mané, meu filho Mamadu Seco Mané Jr. às minhas irmãs Ramatulai Mané (*in memoriam*) e Fanta Mané.

Meus agradecimentos vão para meus primos irmãos: Tchernó Seide (papé) pelos amparos e conselhos, Sadjó Seide (Sadjó Bá), Bacar Seide (Sedô), Anso Seide, Malam Seide (Negro), Bafode Dabó (Baf Tangónas), Aladie Nanque (Bubaque) e Quecuto Nanque (Kutilas) ao meu mano Alfa Baldé (Kota Alfa); Bambó Mangal (*In memoriam*) e às minhas irmãs Cumbá Seide, Sona Fadera (Mbacossa). Agracio também minhas cunhadas: Fatumata Embaló Seidi (Famá), Alda Samba Seide (Rumana) e Safiato Mané Seide (Safi). Aos meus sobrinhos Caramó Seidi (kota Cará), Tchernó seide Jr. (Nutcher)

Gratidão à Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) pela vaga de estudo que possibilitou minha primeira graduação; para todos os professores e professoras de Instituto da Humanidade e Letras (IHL/UNILAB), especialmente para Prof.^a Dr^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre e Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira por terem aceite o nosso convite de participar na banca da defesa e pelas contribuições no parecer que nos enviaram. À Profa. Dr^a Joyseane Malta de Nascimento pelos ensinamentos e orientações no projeto da Iniciação Científica, ao Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola pela orientação no projeto de pesquisa. Profa Dr^a Ludymila Lima pelas orientações no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Aos meus amigos irmãos Armando na Iongna, Sana Nambara e Lucas Augusto Cabi.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender a importância de implementação do guineense (crioulo Guineense) no ensino da Guiné-Bissau, dentro do que seria, então, uma proposta de educação bilíngue para o país. Nos últimos anos, educação bilíngue tem sido um assunto bastante debatido no meio dos estudantes guineenses e acadêmicos internacionais. O país em questão é um país multilíngue, sendo possível notar que o guineense é uma das línguas mais faladas pela população do país, mas não é posta como língua do ensino, a única língua do ensino é o português. Daí que se questiona quais os caminhos que podem ser seguidos para que uma educação bilíngue seja organizada, melhorando a compreensão dos estudantes e a qualidade de ensino. Nessa perspectiva, busca-se respostas a seguinte questão da pesquisa: Qual é a importância de implementar educação bilíngue no ensino Guineense? A principal justificativa desse trabalho é buscar apresentar como a implementação do guineense pode ajudar os alunos a obter maior compreensão dos conteúdos na sala de aula, visto que o guineense não é uma língua oficial do país, nem a língua de ensino, embora a maioria dos guineenses não possua o português como a primeira língua (L1) ou segunda língua (L2). Quanto à metodologia desta pesquisa, foram utilizados diversos estudos na área de Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas sobre os pontos mais importantes da educação bilíngue, bilinguismo, políticas e planejamento linguístico da Guiné-Bissau para a língua guineense; no que se refere aos procedimentos técnicos, este trabalho nutre-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Liceu Titina Sila de Farim (Guiné-Bissau) e Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), serviu-nos como campo para a realização da pesquisa, aplicamos questionários aos quatro (4) professoras e quatro professores de Titina Sila com a faixa etária dos professores/as variada entre 25 a 30 anos; oito alunos e oito alunas, com a faixa etária variada entre 16 a 20 anos de idade; o mesmo ocorreu com estudantes guineenses recém chegados à UNILAB. A abordagem de análises foi crítica e qualitativa buscando perceber necessidades e impactos da educação bilíngue para o ensino guineense.

Palavras-chave: bilinguismo; educação bilíngue; língua guineense; Guiné-Bissau.

REZUMU

Es tarbadjo tene suma objetivo ntinde importancia de pui kriol de Guiné-Bissau na ensino de nô terra, kil ku ta falado educason na dus língua. Últimos tempo es tem sido um assunto bastante diskutido entre pisquisaduris guineense ku pisquisaduris internaciol. Guiné-Bissau i um país ku tene línguas mangadel, assim i possivel nota kuma kriol i lingua ku mas ta papiado pa nô populason, mas es lingua ika lingua kuta ensinado na escola, único lingua kuta ensino i portuguis. Pabia des ku nô ta punta cal ki caminhos ku nô pudi sigui pa educação na dus língua organizado pa mindjoria ntindimento de nó alunos e pa mindjoria qualidade de nô ensino. Nes sentido, no tenta rispundi es purguntas dipisquisa: qual ki importancia de implementa educason na na dus língua? Principal justificativa des tarbadjo i busca mostra djintis kuma ku educason na dus língua pudi djuda nô alunos na bom ntindimento de conteúdos na sala de aula. Pabia i notadu kuma kriol ika lingua oficial de nô país nim ikata sinado na escola, manga de guineenses ka tene portuguis suma sé língua materna ou sé sugundo lingua. Sobre metodologia des pesquisa, nô utiliza manga de estudo na área de língustica aplicada i puliticas linguistica sobre pontos mais importante de educação bilingue, bilinguismo, puliticas e planejamento de línguas na Guiné-Bissau; na kil kuta falado procedimento técnicos, es tarbadjo pesquisado atraves de um pesquisa bibliográfica e de campo. Liceu Titina Sila de Farim (Guiné-Bissau) ku Universidade de Integração Internacional de lusofonia afro-brasileira, sirbino suma campo pa nô pesquisa. Nô aplica questionários pa quatro (4) purssores e (4) purssoras de Titina Sila de Farim sé idades varia entre 25 a 30 anos; quatro alunos i quatro alunas ku idades variado entre 16 a 20 anos de idade. No fassi tambi mesmo procedimento ku estudantes ku kunsu tchiga UNILAB. Analise sedo critica e qualitativa, busca pircibi necessidades i impactos de educação na dus língua pa no ensino de Guiné-Bissau.

Palavras tchabi: bilinguismo; educação na dus língua; Guiné-Bissau; língua kriol.

ABSTRACT

The present work aims to understand the importance of implementing Guinean (Guinean Creole) in the teaching of Guinea-Bissau, within what would then be a proposal of bilingual education for the country. In recent years, bilingual education has been a hotly debated subject among Guinean students and international academics. The country in question is a multilingual country, and it is possible to note that Guinean is one of the languages most spoken by the population of the country, but it is not considered a language of instruction, the only language of instruction is Portuguese. Hence it is questioned what paths can be followed so that bilingual education is organized, improving the understanding of students and the quality of teaching. From this perspective, we seek answers to the following research question: What is the importance of implementing bilingual education in Guinean education? The main justification of this work is to seek to present how the implementation of Guinean can help students to gain a greater understanding of the contents in the classroom, since Guinean is not an official language of the country, nor the language of instruction, although most of the Guineans do not have Portuguese as their first language (L1) or second language (L2). Regarding the methodology of this research, several studies were used in the area of Applied Linguistics and Language Policies on the most important points of bilingual education, bilingualism, policies, and linguistic planning of Guinea-Bissau for the Guinean language; Concerning technical procedures, this work is nourished by a bibliographic and field research. Titina Sila High School of Farim (Guinea-Bissau) and University of the International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), served us as a field for conducting the research, we applied questionnaires to the four (4) teachers and four teachers of Titina Sila with the age range of teachers varied between 25 and 30 years; eight male students and eight female students, with ages ranging from 16 to 20 years old; the same occurred with Guinean students recently arrived at UNILAB. The analysis approach was critical and qualitative, seeking to perceive the needs and impacts of bilingual education for Guinean education.

Keywords: bilingual education; bilingualism; Guinea Bissau; Guinean language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Seis dimensões relacionadas ao bilinguismo	34
Quadro 2	Modelos da educação bilíngue	37
Quadro 3	Tipos de programas educacionais	38
Quadro 4	Respostas dos professores sobre a compreensão dos alunos entre português e guineense, e o motivo	44
Quadro 5	Respostas dos professores sobre a necessidade de implementação da educação bilíngue na Guiné-Bissau (guineense e português)	45
Quadro 6	Respostas dos/das alunos/as sobre a compreensão da explicação entre português e guineense, e o motivo	46
Quadro 7	Respostas dos alunos sobre a necessidade de implementação da educação bilíngue (guineense e português)	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEFF – Centros Experimentais de Educação e Formação

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

INEC – Instituto Nacional de Estatística e Censo

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

PAIGC – Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PIB – Produto Interno Bruto

RGPH – Recenseamento Geral da População e Habitação

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAPÍTULO I: GUINÉ-BISSAU E SUAS QUESTÕES LINGUÍSTICAS	16
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU	16
2.2	CONJUNTURA SOCIAL	18
2.3	SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA GUINEENSE	19
2.4	O GUINEENSE (CRIOULO DA GUINÉ-BISSAU)	21
2.5	O PORTUGUÊS	23
2.6	LÍNGUAS ÉTNICAS GUINEENSES	24
2.7	POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS	25
2.8	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU	27
3	CAPÍTULO II: SOBRE O ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU	30
3.1	A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU	30
3.2	EXPERIÊNCIA DO ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU	32
3.3	BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	33
3.4	EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A SUA HISTÓRIA	35
3.5	MODELOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	36
3.6	ENSINO DE LÍNGUA NAS ESCOLAS DE GUINÉ-BISSAU	39
4	CAPÍTULO III: METODOLOGIA UTILIZADA NA COLETA DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE DADOS COLETADOS	41
4.1	METODOLOGIA UTILIZADA NA COLETA DOS DADOS	41
4.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE DADOS COLETADOS	43
4.2.1	Questionários utilizados	43
4.2.1.1	<i>Questionário para professores</i>	43
4.2.1.2	<i>Questionário para alunos</i>	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Guiné-Bissau é um país profundamente complexo no que se refere à questão linguística. É um território onde várias línguas se fazem presentes. Além das línguas nacionais, existem duas línguas disputando os espaços públicos e de prestígio: o *guineense*¹ e o português. Esta última é uma língua do trabalho na Guiné-Bissau, é falada nas escolas, nos ministérios, nos eventos oficiais do país, por uma parcela muito reduzida da população local. Ao passo que o guineense é a língua que é falada pela maioria da população e, oficialmente, não é a língua do ensino. Sob esse prisma, fatores acima referenciados contribuem, de forma direta, no insucesso escolar dos alunos guineenses até mesmo interfere no desempenho dos professores no que se refere à explicação da matéria para os alunos.

Perante o exposto, o presente estudo tem como foco abordar sobre a importância de implementação do guineense no ensino da Guiné-Bissau, dentro do que seria, então, uma proposta de educação bilíngue para o país. A razão de pesquisar a educação bilíngue no ensino guineense partiu das inquietações sobre a não implementação do Guineense no ensino do país, o que, nos últimos anos, tem sido um assunto bastante debatido no seio dos estudantes guineense e acadêmicos internacionais.

O país em questão é multilíngue, sendo possível notar que o guineense é uma das línguas mais faladas pela população. Daí se questiona, quais os caminhos que podem ser seguidos para que uma educação bilíngue seja organizada, melhorando a compreensão dos estudantes e a qualidade de ensino. Nessa perspectiva, busca-se respostas a seguinte questão da pesquisa: Qual é a importância de implementar educação bilíngue no ensino Guineense? A principal justificativa desse trabalho é buscar apresentar como a implementação do guineense pode ajudar os alunos a obter maior compreensão dos conteúdos na sala de aula, visto que o guineense não é uma língua oficial do país, nem a língua de ensino, embora a maioria dos guineenses não possuam o português como a primeira língua (L1).

Quanto à metodologia desta pesquisa, são utilizados diversos estudos na área de Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas sobre os pontos mais importantes da educação bilíngue, bilinguismo, políticas e planejamento linguístico da Guiné-Bissau para a língua guineense. A abordagem de análises aconteceu de forma crítica e qualitativa buscando perceber necessidades e impactos da educação bilíngue para o ensino guineense. Relativamente aos

¹ Chamamos o crioulo da Guiné-Bissau de guineense com intuito de atribuir nome a esta língua, pois o nome crioulo é um nome comum para línguas do contato. Mas é possível encontrar nas outras obras como: *Kriol*, *criol crioulo* ou *kiriol* como consta nas obras (MANÉ 2018; AUGEL, 2007; BARROS 1897).

procedimentos técnicos, o trabalho seguiu-se uma pesquisa bibliográfica e de campo. Foram aplicados questionários aos participantes guineenses: quatro (4) professoras e quatro professores do Liceu Regional Titina Silla com a faixa etária dos professores/as variada entre 25 a 30 anos; quatro alunos e quatro alunas, com a faixa etária variada entre 16 a 20 anos de idade. Trabalhamos também com os estudantes guineenses recém-chegados à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Preferencialmente, trabalhamos com os que já tinham lecionado numa das escolas de Bissau e os estudantes recém-finalistas do ensino médio em Bissau.

O trabalho está dividido em três capítulos principais, tendo, no primeiro capítulo, intitulado “Guiné-Bissau e suas questões linguísticas”, uma discussão sobre questões relacionadas à diversidade linguística do país, na qual apresentamos a realidade sociolinguística do país e prestígio social das línguas; apresentamos a conjuntura social do país; abordamos sobre políticas e planejamento linguístico e políticas linguísticas educacionais do país.

O segundo capítulo, denominado “Sobre o ensino bilíngue na Guiné-Bissau”, apresenta uma argumentação sobre a educação linguística na Guiné-Bissau e as experiências do ensino Bilingue na Guiné-Bissau desenvolvidas por Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF) nas algumas regiões do país. Discutimos, nesta seção, sobre bilinguismo e ensino bilíngue, modelos da educação bilíngue e ensino de línguas nas escolas guineense.

O terceiro e último capítulo, designado “Metodologia utilizada na coleta dos dados e apresentação dos resultados de dados coletados”, como o nome já disse, é um capítulo reservado para explicação da metodologia utilizada na coleta dos dados e apresentação dos resultados de dados coletados. Demostramos os resultados de forma separados, as respostas dos alunos numa tabela e a dos professores na outra tabela, e, por último, apresentamos as análises.

2 CAPÍTULO I: GUINÉ-BISSAU E SUAS QUESTÕES LINGUÍSTICAS

No presente capítulo, apresentamos historicamente o Estado da Guiné-Bissau no seu âmbito geográfico, político, educacional e social como veremos a diante. Primeiramente, no primeiro subcapítulo, apresenta-se como o território da país está dividido administrativamente, apontamos os países dos quais fazem fronteira com a Guiné-Bissau. Ainda nesta seção, assinala-se a chegada dos colonizadores portugueses ao território que hoje corresponde a Guiné-Bissau. Em seguida, no segundo subcapítulo, fala-se da conjuntura social guineense e apresentamos resumidamente constantes instabilidades política e constantes conflitos na classe política; também aponta números das línguas mais falada no território nacional, índice do desenvolvimento humano, economia do país e demonstra percentagens das religiões mais professada no território.

No subcapítulo 3º, trata-se da situação sociolinguística guineense e apresenta-se a complexidade do quadro sociolinguístico e sociocultural do país, no qual aponta línguas que se fazem presentes no país, tanto línguas nacionais quanto línguas estrangeiras e demonstra como as línguas são utilizadas na capital Bissau e no interior do país. É feito um destaque, na subseção 4º na qual fala-se do crioulo guineense, a sua formação e o estatuto que esta língua vem adquirindo ao longo do tempo. Apresentamos a importância do crioulo guineense tanto na luta de libertação nacional quanto na unificação de falantes de diferentes línguas étnicas. Na subseção 5ª, fala-se da língua portuguesa na Guiné-Bissau, a sua chegada ao país e o seu prestígio social em detrimento das outras línguas nacionais, enquanto que no sexto subcapítulo, refere-se às línguas étnicas guineense. O capítulo encerra-se com a seção 7ª, na qual fala-se das políticas e planejamentos linguísticos, com especial atenção às políticas linguísticas educacionais na Guiné-Bissau.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um pequeno país que fica situado na costa da África Ocidental, com território de 36.125 km² e tem uma população quase de dois milhões de habitantes, o país faz fronteira ao Norte com a República do Senegal, ao Leste e Sul com a República da Guiné-Conakry e ao Oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. Segundo Augel (2007), a região insular (arquipélagos dos Bijagós) é composta por mais de 80 ilhas, mas algumas dessas ilhas estão desabitadas. O país em questão contém clima tropical e tem duas estações, seca e chuva. Guiné-

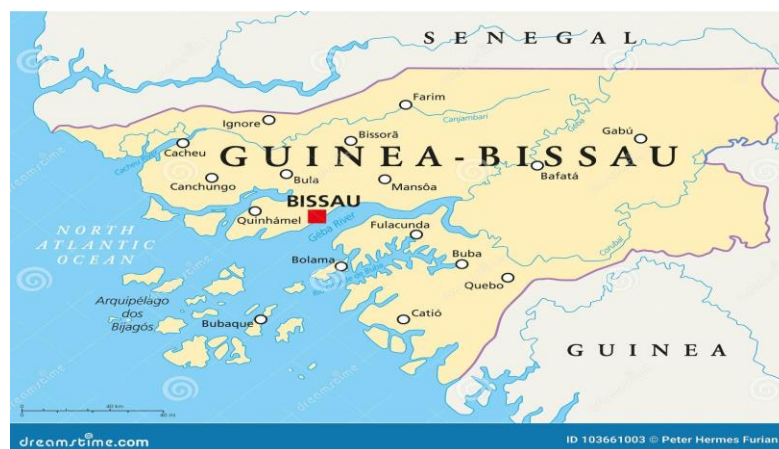
Bissau é dividido por oito regiões sendo elas: Bafatá, Biombo, Bolama bijagós, Cacheu, Oio, Quinara, Tombali e setor autônomo de Bissau.

Ainda de acordo com Augel (2007), a chegada dos portugueses na costa da Guiné aconteceu em 1446, quando o navegador Nuno Tristão entrou na região vindo de costa senegalesa, navegou no trecho de litoral africana, posteriormente ocupado e denominado de província portuguesa. Os colonizadores portugueses ocuparam a Guiné-Bissau há séculos, desde 1446, só desocuparam este território no ano 1973, que foi o ano em que o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC) tomou unilateralmente independência da Guiné-Bissau.

Inconformados com a ocupação, no dia 19 de setembro de 1963, com mais de cinco patriotas guineenses e cabo-verdianos, criaram na capital Bissau o PAIGC, com o objetivo de conquistar a liberdade, paz e bem-estar para os dois países, conforme explica Augel (2007). No dia 03 de janeiro 1963, os inconformados prepararam a base para a luta, no qual foi desencadeado a luta armada para libertação da Guiné no sul e leste do país a partir das bases militares de guerrilha no país vizinho Guiné-Conacri.

A guerra perdurou onze anos e onze meses. Em 24 de setembro de 1973, as forças libertadoras proclamaram unilateralmente a independência da Guiné-Bissau nas colinas de Madina de Boé no sul do país. Após a independência, Luís Cabral um dos principais chefes da resistência colonial, tomou o poder como primeiro presidente da República da Guiné-Bissau. A independência da Guiné-Bissau só foi reconhecida pelos invasores portugueses no ano 1974, após a queda do regime fascista portuguesa.

Figura 1 - Mapa da localização geográfica Guiné-Bissau



Fonte: Dreams time (2023).

2.2 CONJUNTURA SOCIAL

A Guiné-Bissau, desde a sua independência em 1973, ainda não se equilibrou politicamente devido à instabilidade política do país, envolvendo golpes de Estado, sucessivos quedas dos governos e constantes conflitos na classe política, principalmente com a guerra civil de 1998, conhecida como “Guerra de 7 de junho” como aponta Mané (2018). Todos estes fatores acima citados contribuíram bastante no processo de não desenvolvimento do país.

A Guiné-Bissau é um país heterogêneo no que se refere à diversidade sociocultural, contém uma tradição cultural e linguística muito rica. Além da língua portuguesa e guineense, existem por volta de vinte línguas étnicas, segundo Couto e Embalo (2010). Dentre essas línguas, existem algumas que são as mais faladas no país, que são: Fula, Balanta, Mandinga, Manjaco, Papel, Felupe, Beafada, Bijagóds, Mancanha e Nalu. De acordo com os autores Couto e Embalo (2010), a língua mais falada no país é o guineense que é expressada por 80% dos guineenses. O país havia escolhido o português como uma língua oficial desde a sua independência, em 1973.

Portanto, desde então, o português é a única língua oficializada no país e também é a única língua do ensino, ainda que somente 13% da população fale essa língua, conforme indica Couto e Embalo (2010). O português na Guiné-Bissau é considerado como uma língua de Estado, em que os documentos oficiais do país são todos publicados em português. Mas vale ressaltar que não existe nenhum artigo da constituição da República que instituiu o português como a língua oficial, ainda que seja entendida desta forma.

No que se refere às etnias guineenses, é preciso dizer que a etnicidade é algo muito importante no continente africano e, portanto, na Guiné-Bissau. Sendo assim, na perspectiva do Meretti (2002), citado por Augel (2007), etnia é entendida como um grupo de pessoas que partilham algumas maneiras de comportamento, normas, culturas e ao mesmo tempo representam uma parcela de um grupo populacional.

De acordo com o relatório do índice do desenvolvimento humano de 2021/2022, das Nações Unidas, a Guiné-Bissau ocupa 177ª posição, no conjunto de cento e setenta e quatro países analisados em termos de “performance de desenvolvimento Humano”. No que se refere ao índice econômica, segundo o Instituto Nacional de estatística, o índice nacional de harmonizado do preço no consumidor de abril de 2023, a variação anual de preços ao consumidor aumentou em 10,0%, superior ao indicador de convergência, no âmbito da União. Mas por outro lado, os salários, em sua maioria, são baixos mesmo sendo pagos, isso é feito com irregularidade, um mês sim, outro mês não.

Com relação à economia do país, esta é baseada principalmente na pesca, na agricultura, no comércio e na exportação de castanha de caju. A renda *per capita* do país, segundo os dados do INEC (Instituto Nacional de Estatística e Censo), era de 382 dólares americanos por habitante, no ano 2003, e subiu para seiscentos e noventa e três dólares, no ano 2012.

Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a cultura do povo Guineense apresentada no Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH), de 2009, mostra que a maioria população pertence à religião muçulmana (45,1%), seguidos pelos cristãos (22,1%) e, por último, aparecem os animistas (14,9%).

De acordo com a pesquisas de grupos de indicadores múltiplos de UNICEF 2018/2019, a taxa de alfabetização na Guiné-Bissau estima-se de 52.3% para homens e 32.6% para as mulheres. Hoje, na Guiné-Bissau, é notável o crescimento de alfabetização no país tendo em conta as construções das escolas nas zonas rurais do país e também campanha de alfabetização desenvolvidas por Organizações Não Governamentais (ONGs).

Quanto a taxa de analfabetismo, na verdade, estes dados têm muito a ver com o nosso trabalho. Apresentamos esta síntese sobre a Guiné-Bissau a fim de contextualizar os leitores e leitoras, não só, mas também os ajudarão a saber do país que estamos nos referindo. Por outro lado, provavelmente, o sistema educativo adotado no país contribuiu bastante no aumento da taxa de analfabetismo apresentados anteriormente, como veremos nos capítulos que se seguem. Estes dados contribuirão, extraordinariamente, na compreensão da importância da nossa pesquisa.

2.3 SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA GUINEENSE

A Guiné-Bissau é extremamente complicada no que se refere ao quadro sociolinguístico e sociocultural. Como havíamos citado anteriormente, o país foi colonizado pelos portugueses desde século XV até proclamar unilateralmente a sua independência, em 24 de setembro de 1973, mas o Portugal veio a reconhecer a independência da Guiné-Bissau no dia 10 de setembro de 1974, conforme indica: (AUGEL, 2007; EMBALÓ, 2008; COUTO E EMBALO, 2010).

Sendo um país multicultural e multilinguístico, além da língua portuguesa e guineense como vimos atrás, existem outras línguas nacionais que não foram citadas porque têm números de falantes muito pequena e algumas estão em extinção. Também existem outras línguas internacional presentes no país como: árabe, francês, wolof e inglês como aponta Couto e Embalo (2010).

A presença de língua árabe se deu devido grosso número dos muçulmanos presentes no país; francês se faz presente porque o país faz fronteira com dois países de colono francês, Senegal e Guiné-Conakri; Wolof é a língua falada no Senegal país vizinho, sendo que, em Senegal também existem várias línguas e o wolof é a língua que une falantes de diferentes línguas senegalesa e adquiriu estatuto de (língua da unidade nacional) e por último temos o inglês que se faz presente na Guiné-Bissau devido estreitas relações que os guineenses têm com falantes desta língua e também pelo fato de Guiné-Bissau ser o membro de Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CDEAO), organização na qual os países anglófonos fazem parte e têm muita influência, existem outras línguas internacionais com falantes muito menor.

Conforme indica Couto e Embalo (2010), existe um contato muito forte entre falantes das línguas supracitadas. Os contatos e traços da colonização que se resultou numa espécie chamada *continuum*, que vai desde variedades do português, do crioulo, passando de fase a fase até as línguas nativas, sendo assim veremos a seguir um esquema adaptado por estes autores. Português lusitano ↔ português acrioulado ↔ crioulo aportuguesado ↔ crioulo tradicional ↔ crioulo nativizado ↔ línguas nativas.

Isto posto, vamos ver como as línguas são utilizadas na Bissau e no interior do país. Na Bissau, a língua mais usada no dia-a-dia é crioulo guineense. Visto que, lá, estão concentrados falantes de muitas línguas, seja eles nacionais e internacionais e a língua crioula serve como elo entre falantes de diferentes línguas. É ela que se usa nas rádios, nos comunicados, nos programas publicitários e nos eventos comunitários. Por outro lado, as línguas étnicas, geralmente, são usadas com mais frequência em casa, também se usa nas ruas quando houver a necessidade de usá-las.

As línguas étnicas são usadas, frequentemente, nas cerimônias étnicas e em algumas rádios que reservam programas especificamente para línguas étnicas. Sub outro enfoque, temos a língua portuguesa. A língua portuguesa, como foi citada anteriormente, sendo ela uma língua oficial da Guiné-Bissau, implica que é ela que se usa nas escolas, nas instituições do Estado, nos eventos oficiais, nos jornais e nos alguns programas de rádio e televisão. A língua portuguesa é mais usada na Bissau em comparação com outras regiões do país, pelo fato de português ser uma língua do Estado e maioria das instituições estatais se encontram em Bissau.

Apesar de línguas étnicas são poucas usadas nos espaços públicos, também há comunidades específicas dentro de Bissau em que se fala estas línguas com bastante frequência. Cito, por exemplo, o bairro Hafia, em Bissau. Hafia é um bairro que tem forte povoamento da etnia fula principalmente os migrantes de Guiné-conakri que, na sua grande maioria, falam fula.

No que concerne a utilização das línguas no interior do país, na verdade, de forma como as línguas são usadas em Bissau é um pouco diferente da forma que as línguas são usadas no interior do país. A língua portuguesa é falada com baixa frequência no interior da Guiné-Bissau, é falada com mais frequência apenas nas escolas, o crioulo guineense é falado com mais frequência em relação ao português. Nas sedes de cada região, a língua crioula é predominante, mas nos interiores das regiões as línguas étnicas são predominantes. Se considerarmos a forma de povoamento étnico guineense, veremos que, nas aldeias as línguas predominantes são as línguas étnicas.

Na Guiné, desde os tempos remotos, as etnias se povoam entre si, por exemplo: Balantas se povoam entre eles, mandigas se povoam entre eles assim sucessivamente. Ao comunicar entre eles preferem-se comunicar nas suas línguas maternas, com exceção de pessoas que não são da aldeia, ou, que não são da mesma etnia, no caso de hospede usam-se a língua que julgam ideal para comunicação. Este fator provê que as línguas étnicas são as mais faladas no interior da Guiné-Bissau.

2.4 O GUINEENSE (CRIOULO DA GUINÉ-BISSAU)

Antes da chegada dos colonizadores portugueses à Guiné-Bissau, o país tinha apenas as línguas africanas (línguas étnicas), no qual cada etnia comunicava na sua própria língua. Nos dias de hoje, na Guiné-Bissau, a língua guineense tem um papel preponderante na sociedade guineense, até mesmo na construção do Estado guineense, uma vez que, guineense é a língua que une os falantes de diferentes línguas étnicas do país, razão pela qual carregou *status* de língua que une os guineenses (língua da unidade nacional) é a língua mais falada no quotidiano dos guineenses como foi citado anteriormente.

No tocante ao termo crioulo, para Bandeira (2017) o conceito “crioulo” se refere às línguas que surgiram num ambiente multilinguístico e entre essas línguas existe uma língua que politicamente é privilegiado e outras não. Entretanto, pode ser descrito como primeira língua numa comunidade monolíngue ou uma das línguas numa comunidade multilíngue. Na perspectiva de Smith (1995) citado por Bandeira (2017), língua crioula se difere de não crioula devido o surgimento num determinado tempo em que é possível apontar seu processo com precisão.

No que se refere ao surgimento do guineense, segundo Augel (2006) devido a presença de muitas línguas africanas, com a necessidade de contato entre os colonizados e os colonizadores, funcionários administrativos, comerciantes e missionários, resultou na formação

de uma língua franca, de um veículo de comunicação designado: o crioulo da Guiné-Bissau. E formou-se nos séculos XV, XVI e XVII até hoje (AUGEL 2007; COUTO E EMBALO 2010; entre outros).

Através dos primeiros contatos de viajantes e navegadores portugueses com as populações locais, isto é, os povos da costa da Senegâmbia até Cabo Verde, se foram formando, pouco a pouco, tanto o crioulo guineense, o de caboverdiano e quanto o do Casamansa, região sul do Senegal. Todos os três de base lexical portuguesa. Segundo Timbane e Manuel (2018 p.122) “[...] o crioulo da Guiné-Bissau é de base lexical portuguesa, mas a base do sistema é das diversas línguas africanas que participaram na formação daquela língua natural”. Augel (2007), demonstra como os linguistas definem a formação das línguas francas, principalmente o crioulo da Guiné-Bissau:

Os linguistas definem os crioulos como um sistema linguístico em que o léxico é tomado na sua maioria de empréstimos da língua base, a língua do dominador, e as estruturas são resultantes dos substratos das línguas africanas. Foi do contato do português com as línguas étnicas mais correntes naquele território que nasceu o crioulo guineense que acabou se tornando o idioma da unidade nacional. (AUGEL, 2006, p.10).

Guineense, apesar de não ser uma língua oficial e língua de escolarização, as vezes, os professores recorriam a essa língua como auxílio para melhor compreensão, visto que, na Guiné-Bissau a maioria dos guineenses não possuem português como a primeira língua (L1) e nessa ótica, língua guineense assume status de elo entre diferentes línguas étnicas.

Nos dias de hoje, é possível notar a evolução, prestígio e a importância do guineense na sociedade guineense. Segundo Embalo (2008), o guineense desenvolveu-se fundamentalmente nos centros urbanos. A partir dos anos vinte do século XX, o guineense foi estigmatizado, autoridades coloniais proibiam a utilização tanto de guineense quanto das línguas étnicas. Os colonizadores veem estas línguas com desdém, consideravam estas línguas como língua dos “gentios”; “não civilizado” e os que sabem falar o português eram considerados “civilizado”. Esta diferenciação entre falantes do português e os falantes do guineense prevaleceu nas zonas do território ocupadas pelos portugueses até depois da independência em 1974. Mas nas regiões libertadas pelo PAIGC, comunicavam em língua crioula.

2.5 O PORTUGUÊS

A língua portuguesa se faz presente na Guiné-Bissau devido à chegada dos colonizadores portugueses ao Golfo da Guiné. Após os portugueses sentirem instalados no território, com poder colonizadora, impuseram a sua língua e cultura aos povos encontrados no território por meio de decretos, leis e punições em caso de descumprimento.

Na Guiné-Bissau, não houve tanta propagação da língua portuguesa para todo canto do país devido alguns pontos no qual veremos a seguir. Na perspectiva do Couto e Embalo (2010), O país era considerado pelos colonizadores portugueses apenas como uma fonte de fornecimento de escravizados e de algumas mercadorias, até meados do século XIX. A ocupação e colonização da Guiné-Bissau sempre foi uma ocupação precária, não houve grande contingente dos colonizadores como acontecia nos outros países como Angola etc. Só nos meados do século XX é que houve, realmente, uma exploração da região da costa da Guiné. Razões acima citadas fizeram com que a língua portuguesa nunca se implantou efetivamente na Guiné-Bissau.

Depois das independências nas Áfricas, a maioria dos governos africanos adotaram línguas europeias como oficiais, como aponta Timbane (2014). Mas aqui focaremos especificamente no caso da Guiné-Bissau. Guiné-Bissau faz parte de CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Estes países africanos que têm português como a língua oficial, a situação linguística nestes países é extremamente complexa. Para Couto e Embalo (2010), na Guiné-Bissau, apenas cerca de 13% dos guineenses são falantes do português, essencialmente como língua segunda ou terceira.

Segundo Mané (2018), se compararmos Guiné-Bissau com Angola e Brasil, notaremos uma diferença enorme no que se refere à língua portuguesa nesses três países: na Angola, a língua portuguesa é oficial e é falada pela maioria da população local. Português na Angola carrega um estatuto de língua da unidade nacional, no qual une os falantes de diferentes línguas étnicas. No Brasil, a língua portuguesa é oficial, é falada pela maioria da população e é língua materna da maioria e é a língua veicular. por último temos a Guiné-Bissau onde o português é uma língua oficial e é falada pela minoria da população e não é uma língua materna da maioria da população e não é uma língua veicular, o português é usado nas escolas, nos ministérios, nos eventos oficiais do Estado.

A língua portuguesa, neste país, é vista como língua de prestígio e carrega este estatuto devido a colonização portuguesa. O próprio Amílcar Cabral, o líder do PAIGC, defendia que o português seja usado como língua do Estado. Afirmou que a língua portuguesa é uma das

melhores coisas que herdamos dos colonizadores portugueses Cabral (1990). Segundo Manuel Ferreira (1988, p.18-19), reproduzindo um depoimento de Amílcar Cabral:

O colonialismo não tem só coisas que não prestam; temos que ter um sentido real da nossa cultura. Pois o português, como língua, é uma das melhores coisas que os tucas (Portugueses), nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo. Nós, partido, se queremos levar para a frente o nosso povo 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 ao tuga, ao fato de eles nos ter deixado a sua língua depois de ter roubado a nossa terra. [...] 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 ficam muito contentes, mas agora não é possível. Como é que vamos escrever Balanta agora? Quem é que sabe a fonética do Balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo o Crioulo. [...]. 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.

Um das justificativas para este argumento é de que o crioulo não estava pronto ao ponto de ser usado como uma língua oficial, por outro lado, temos as línguas étnicas que é falado por grupos específicos, entretanto, justificou que escolher a língua de uma etnia seria exaltar esta língua em detrimento da outra, seria melhor escolher uma língua que não pertence nenhuma etnia guineense. A língua portuguesa tornou-se uma língua de prestígio devido ponto acima citados entre outros.

2.6 LÍNGUAS ÉTNICAS GUINEENSES

Nesta seção, veremos sobre as línguas étnicas falada na Guiné-Bissau. Entretanto, vale lembrar que, não existe unanimidade entre os pesquisadores com relação ao número de línguas étnicas existente no país. Os dados do 3º Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH, 2009) da Guiné-Bissau, demonstra a repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia, como veremos no quadro abaixo.

Tabela 1 - Repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia

ETNIAS	PERCENTAGENS
População sem etnia	2,2%
Fulas	28,5%
Balantas	22,5%
Mandingas	14,7%
Papel	9,1%
Manjaco	8,3%
Nalu,	1%
Saracolé	1%
Sosso	1%

Fonte: Guiné-Bissau, 3º Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH, 2009).

Isto posto, vale sublinhar que, existem línguas étnicas que não estão encostados no quadro acima referenciados. As línguas étnicas têm papel preponderante na riqueza sociolinguística da Guiné-Bissau. Além de mais, contribuíram também na formação da língua guineense. As línguas étnicas, crioulo e português têm vários anos de contato entre elas. Essas peculiaridades demonstram a riqueza sociolinguística da Guiné-Bissau.

2.7 POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS.

Na verdade, o conceito de políticas linguística é extremamente complexo. Não existe uma definição fixa com relação ao seu conceito, pois ela varia de acordo com o autor ou a forma como vai ser encarado nos diferentes tipos de perspectivas. Segundo Severo (2013, p. 453), “[...] sua relação com o planejamento linguístico, em que este ora é tido como mera aplicação da política linguística, ora é tido como o seu coração, gerando um desequilíbrio entre as prioridades teórico-metodológicas adotadas.” Entretanto, este não pode ser confundida com planejamento linguística, apesar de existir uma relação intrínseca entre eles, mas não são as mesmas coisas. Agora, veremos como alguns autores os definem.

Para Cooper (1989), citado por Severo (2013), as políticas linguísticas são direcionadas para uma natureza de caráter estatal-legislativo, dedica-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas, entre outros. Ao passo que, planejamento linguístico foca-se na efetivação

das decisões sobre uma determinada língua através de planejamentos políticos como, por exemplo, as políticas educacionais, com finalidade de instigar o proceder dos indivíduos no que se diz respeito à aquisição e uso dos códigos linguísticos.

Na perspectiva de Namone e Timbane (2017), escolher uma língua como uma língua oficial, geralmente, é definida pela política linguística e concretizada pelo planejamento linguístico. Segundo os autores, entende-se por política linguística a determinação por meio de lei, decreto ou outro documento legal, sobre o uso da língua na sociedade. Ao passo que, o planejamento linguístico seria a forma de execução da decisão da política linguística, atitude que acontece com ensino, elaboração de manuais e obrigações do seu uso concreto.

Na concepção do Nikolskj (1975), citado por Couto (1990), políticas linguística é um conjunto de normas com finalidade de direcionar o procedimento linguístico, procedimentos que são implementados pela sociedade (Estado). Ainda o autor define o planejamento linguístico como uma parte da política linguística com finalidade de estabelecer novas regras nos sistemas linguísticos. Para Spolsky (2016, p33), “O objetivo de uma teoria de políticas linguísticas é considerar as escolhas costumeiras feitas pelos indivíduos falantes com base em padrões estabelecidos na comunidade de fala”.

Como citado anteriormente, não existe unanimidade entre teóricos com relação ao conceito de planejamento linguístico. Segundo Cooper (1989), citado por Severo (2013, p. 455), existe algo em comum entre todos os conceitos sobre o planejamento linguístico e este algo seria quatro fatores principal:

[...] “**Quem planeja o que para quem e como?**”. Subentende-se daí que há, pelo menos, quatro instâncias envolvidas em políticas e planejamento linguísticos: a instância legisladora/regulamentadora vinculada, tradicionalmente, embora não unicamente, aos órgãos governamentais; o campo de intervenção que vai da documentação e descrição do sistema linguístico (planejamento de corpus) à distribuição, designação e normatização das línguas e dos usos linguísticos (planejamento de status); o público-alvo e os efeitos da intervenção linguística; e os procedimentos implicados na execução da política linguística com vistas, por exemplo, ao aumento do número de falantes (planejamento da aquisição). (grifos da autora)

O planejamento linguístico, como vimos anteriormente, pode ser dividido em dois principais quesitos, planejamento de *corpus* que se refere a organização da língua no sistema gráfica etc. já o planejamento de *status* tem a ver com privilegio que uma determinada língua tem sobre as outras línguas como, por exemplo, no contexto da Guiné-Bissau, o prestígio social da língua português não se compara a das outras línguas nacionais.

Com relação à comunidade de fala, segundo Spolsky (2016), a comunidade de fala não tem uma definição precisa. A comunidade de fala é aquela que compartilham uma rede de comunicação, com uma aceitação de variedades usadas numa determinada comunidade; já a comunidade linguística são todos aqueles que usam uma variedade linguística específica. Spolsky (2016), descreveu três componentes descritivos interligados à política linguística: prática, crença e gestão. No que se refere às práticas linguísticas, estas envolvem as escolhas linguísticas sempre notáveis nas situações comunicativas da sociedade. Isso envolve as variedades linguísticas pretendidas nos usos cotidianos. Com relação à crença sobre a linguagem, estas referem-se aos valores atribuídos às variedades linguísticas e aos traços linguísticos, O terceiro e último componente é a gestão linguística, o esforço notável feito por um indivíduo ou por um grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre algum grupo para modificar suas práticas ou crenças. Como exemplo podemos citar uma constituição ou lei estabelecida por um estado.

2.8 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU

No período colonial, os colonizadores portugueses escolheram uma política linguística que silenciasse as línguas nativas na Guiné-Bissau, principalmente o guineense, uma língua a qual os próprios colonizadores consideraram como “português mal falado”. Esta consideração para com o guineense ainda é visível até hoje na sociedade guineense, no ponto de vista popular (senso comum).

Na atualidade, falar das políticas linguísticas educacionais na Guiné-Bissau nos proporciona um pensamento muito crítico com relação ao assunto. No período pós-independência, Amílcar Cabral, o líder do PAIGC, posicionou a favor da língua portuguesa, o revolucionário sugeriu que o Estado guineense adotasse o português como língua oficial provisoriamente, até que, posteriormente, o crioulo guineense reunisse as condições e estivesse pronto para ser ensinado na escola.

Estes fatores citados por Amílcar Cabral não são fatores suficientes para justificar a adoção da língua portuguesa como língua oficial. A língua portuguesa não se difundiu o suficiente a ponto de ser considerada a primeira e a única língua de ensino e oficial da Guiné-Bissau. Os guineenses não se identificam tanto com essa língua, utilizando majoritariamente o guineense e, em segundo plano, as demais línguas nacionais conforme o pertencimento aos grupos étnicos do país. Entretanto, infelizmente, é a língua portuguesa que desempenha o papel da oficialidade hoje na Guiné-Bissau.

Houve uma contradição, ou melhor, uma violação do que prevê a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) na Guiné-Bissau. Este documento assinado pelos membros da Organização das Nações Unidas (ONU), no seu artigo 29º prevê que: “1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem. 2. Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas. (UNESCO, 1996, s.p.)”

A política linguística educacional adotada na Guiné-Bissau não condiz com a realidade linguística do país, e nem sequer obedeceu ao que a Declaração defende. Estamos-nos referindo a um país multilíngue, um país que tem por volta de duas dezenas de línguas étnicas e que não tem nenhuma dessas línguas como língua do ensino. Adotar a língua portuguesa como língua do ensino é uma política que não é favorável ao povo guineense. Se considerarmos o mosaico étnico linguístico existente no país, veremos que as políticas linguísticas educacional adotada no país, de alguma forma, coloca em desvantagens aprendizado dos estudantes.

Existem, na Guiné-Bissau, pessoas nas zonas rurais que nem sabem falar o guineense, muito menos a língua portuguesa. Dentre essas pessoas, estão incluindo as crianças, as quais, na sua maioria, falam apenas as suas línguas maternas, de acordo com a etnia da criança. A grande maioria delas não têm a oportunidade de estudar no jardim de infância e, sendo assim, elas chegam à escola apenas no primeiro ano do ensino primário. Acontece que, é ali, na escola, que elas conseguem ter contato com a língua portuguesa pela primeira vez. A política linguística educacional guineense não estabelece que as crianças nessas condições sejam ensinadas a língua portuguesa como uma segunda língua. Por conta disso, esses estudantes veem a língua portuguesa com bastante estranheza, muito embora existem professores que utilizam o guineense para melhor compreensão dos alunos.

Por outro lado, existem professores que lecionam em algumas tabancas, na qual as crianças só falam as suas línguas étnicas que o professor não sabe falar. Em outras palavras, o professor não sabe expressar a língua predominante daquela comunidade, sendo obrigado a utilizar o guineense ou o português para conduzir as aulas. A compreensão entre professor e o aluno se torna uma dificuldade enorme, visto que um não fala a língua do outro.

Segundo Namone e Timbane (2017), a escolha duma língua para o ensino deveria ser uma das prioridades por parte dos governantes e dos especialistas em educação de um determinado país, para definir um planejamento coerente e coesa da política linguística, que pelo menos ter, como objetivo geral, promover o desenvolvimento, infraestrutura, Trabalho, índice do desenvolvimento humano e melhoria geral na condição de vida da população do país,

a partir da inclusão sociocultural de todas as populações, em especial classe as mais necessitadas.

3 CAPÍTULO II: SOBRE O ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, apresentaremos um panorama sobre língua, no entanto, fala-se de como as coisas acontecem no país em termos de educação linguística, do bilinguismo, educação bilíngue, modelos e tipos da educação bilíngue e apontar como o ensino bilíngue poderia ser um modelo a ser adotado no país; destacar os possíveis benefícios que essa escolha poderia trazer para a sociedade em particular sociedade guineense.

3.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU

Vimos que Guiné-Bissau é um país pluricultural e plurilinguístico, além das línguas étnicas existe a língua portuguesa e o guineense, este último, por sua vez, carrega o estatuto de “língua da unidade nacional”, é a língua veicular do país. Há outras línguas estrangeiras que se fazem presente no país devido aos laços históricos, comerciais, migratório, religiosa e entre outras razões etc. como vimos no capítulo anterior. Na verdade, existe um descompasso enorme no que se refere à educação linguística ao fazermos uma análise à realidade linguística dos alunos na Guiné-Bissau. A língua do ensino não é a língua que se fala no quotidiano tanto dos alunos quanto dos professores, nessa perspectiva, este ponto traz problemas muito sérios com relação ao ensino da língua.

A língua portuguesa por não ser a língua materna (LM) de grande maioria dos alunos e professores, grande parte dos estudantes conseguem ter contato, pela primeira vez, com língua portuguesa apenas na escola e consideram-na como língua estrangeira e outros estranham-na. Por outro lado, os materiais didáticos, na maioria das vezes, não levam em conta que o português não é LM de grande maioria. Este fato traz insucesso enorme no desempenho dos alunos.

Com efeito, podemos afirmar que os livros didáticos precisam ser repensados visto que eles, livros didáticos, assim como professores, presam apenas em ensinar o português como LM. E, muitas vezes, os conteúdos que os livros propõem não condizem com a realidade linguística dos estudantes que não possuem a língua do ensino como L1. O que se tem observado é um choque de realidade, os estudantes quando chegam nas instituições, já possuem suas próprias línguas muito diferente daquilo que está sendo ensinada na escola e que é politicamente prestigiada e são submetidos a aprender, a ler e escrever numa língua nova, o português. Materiais didáticos em nenhum ponto contempla a imersão do aluno na sua L1 nos

primeiros anos iniciais da escolaridade, problemas como esse acarreta no insucesso do aprendiz.

Há, ainda, um fator que agrava esta situação. De acordo com Cá (2015), em 2007, há um Decreto-lei (nº 7, de 12 de novembro de 2007) que aponta para a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas instituições públicas, principalmente nas escolas mesmo não sendo da realidade linguística dos alunos. É importante ressaltar que, mesmo decretando a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas instituições, isto não impediu a utilização de guineense nas instituições. Mesmo os professores, por vezes, usam o guineense para explicações de certos conteúdos. Além disso, é muito difícil distanciar um indivíduo de sua língua por meio de um decreto em pleno século XXI. A imposição da língua portuguesa aos guineenses não foi justificada no decreto, mas é possível notar a obsessão da elite guineense pela língua portuguesa, como aponta Mané (2018).

Ensinar a língua portuguesa, como sendo LM, num país com uma diversidade linguística muito ampla, sobretudo enfocando uma língua não materna da maioria das pessoas, é um grave equívoco. É preciso levar em consideração o ensino da língua não materna e o ensino da língua materna nos espaços multilíngues. Para Carvalho (2011), seria interessante que os materiais didáticos para ensino da língua portuguesa para falantes que não possuem essa língua como materna seja adequado à realidade social e linguística dos alunos. Sendo assim, o procedimento de composição do material didático deve levar em conta que esses estudantes não possuem língua portuguesa como primeira língua.

Já na perspectiva de Cá e Rubio (2019, p 13), “é importante que os materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua, ou como língua estrangeira (LE), sejam alvos de análise e avaliação, de modo a potencializar o desenvolvimento da competência da oralidade, da escrita, da leitura e do conhecimento explícito da língua.” Diante disso, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem da segunda língua é alicerçado na língua materna do aluno, caso contrário haverá dificuldades com relação à aquisição da segunda língua. Como tem acontecido na Guiné.

Na Guiné-Bissau, há poucos trabalhos que falam sobre ensino da língua portuguesa como LE ou como L2. Nessa perspectiva, é necessário recorrermos para trabalhos que objetivam o ensino da língua portuguesa como LE ou L2. Como havíamos citado anteriormente, grande parcela de estudantes chega à escola sem sequer saber falar a língua portuguesa este fato tem afetado bastante o desempenho dos alunos. De acordo com as atividades propostas nos livros didáticos, não há um plano de imersão da L1 no processo de ensino-aprendizagem do aluno ao L2.

3.2 EXPERIÊNCIA DO ENSINO BILINGUE NA GUINÉ-BISSAU

A educação bilíngue é um dos temas bastante discutidos, atualmente, na Guiné-Bissau. Efetivamente, existem problemas muito sérios no sistema educativo guineense, principalmente no que se refere ao fator “língua do ensino”. Dentre tantas línguas no país, há apenas uma língua como língua do ensino – com exceção das línguas estrangeiras, e essa língua é falada uma parcela muito reduzida da população local. É possível encontrar dificuldades tanto dos próprios professores na sala de aula quanto dos alunos. Estes são uns dos fatores que influenciam o insucesso escolar e a evasão escolar no país.

Isto posto, apresentaremos uma experiência da educação bilíngue do Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF). Na verdade, existia uma tentativa da implementação da educação bilíngue na Guiné-Bissau, cujo projeto era desenvolvido por CEEFF com a aprovação do Ministério de Educação Nacional e do INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação). O intuito dessas iniciativas era experimentar o ensino bilíngue em algumas escolas do país, com o objetivo de verificar a eficácia do guineense como língua de ensino.

Segundo Scantamburlo (2013), o projeto teve início no ano letivo de 1986 a 1987, nas tabancas de Bará (Sector de Canchungo, Região de Cacheu,), Cufar e Priam (Sector de Catió, Região de Tombali) e da Ilha de Uno (Região Bolama-Bijagós). Entretanto, a duração foi de oito anos apenas e, apesar das dificuldades e insuficiência nos materiais didáticos, os organizadores consideraram o resultado de forma positiva. O ensino bilíngue nas escolas do projeto significou ensinar os conteúdos em duas línguas: o Crioulo (L1) e no português (L2). A proposta buscava ajudar os alunos a terem plena competência na sua língua materna e incrementar conhecimento parciais na segunda língua, o português. (SCANTAMBURLO, 2013).

Para Carolyn Benson, (1994, apud SCANTAMBURLO, 2013, p 153):

Os resultados dos “testes” e as pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que o crioulo, língua segunda para muitos alunos, é meio possível e viável de ensino na ausência dos recursos didáticos da língua materna e, do ponto de vista pedagógico, superior ao Português, uma língua que também os professores falam com dificuldade.

A metodologia utilizada foi pensada para ajudar os alunos a aprenderem não só na língua portuguesa, mas também na língua guineense que é a língua da realidade do aluno. Os testes feitos por Carolyn Benson chegaram a três conclusões principais citados pela autora: a) o uso

do guineense nas escolas primárias não atrapalhou a aprendizagem dos alunos; b) para os alunos que não possuem o guineense como língua materna, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe; c) o guineense é uma língua válida para o ensino primário, que pode substituir as línguas maternas, quando há impossibilidade prática de utilizar uma das línguas étnicas por falta de meios didáticos. (BENSON, 1994, apud PINTO, 2021).

Ainda na tese do Benson, a autora conclui que:

Os alunos dos três Centros rurais demonstraram não somente de ser capazes de ler e de escrever o Crioulo Guineense, mas também de transferir com sucesso estas habilidades para o Português (ao nível equivalente). Isso tem evidenciado que o programa de ensino bilingue transitório pode ser eficaz na Guiné-Bissau, no caso de o modelo ser adequado. (BENSON, 1994 apud SCANTAMBURLO, 2013, p.153).

Segundo Scantamburlo (2013), o projeto da educação bilingue não teve continuidade devido a desinteresse do próprio ministério da educação. Com a interrupção do projeto bilíngue, os alunos que estavam dentro do programa bilíngue, são obrigados a voltarem para os programas monolíngues que existia nas outras escolas.

O ensino bilingue transitório é um dos programas adotado em Moçambique. Foram introduzidas algumas línguas locais no ensino e estas línguas são utilizadas como meio de instrução nos anos iniciais da escolaridade. Segundo (Chambo et. al, 2020, p. 31), a introdução das Línguas Moçambicanas no ensino-aprendizagem obedece a três modalidades:

- 1- Programa de ensino bilingue em Línguas Moçambicanas (L1) e em Português (L2): a L1 é meio de instrução nas primeiras três classes (1ª, 2ª e 3ª classes) e a L2 é disciplina de oralidade, introduzindo-se a leitura e escrita a partir da 3ª classe, através do processo de transferência de habilidades de leitura e escrita d L1 para L2;
- 2- Programa de ensino monolíngue em Português (L2) com recurso às Línguas Moçambicanas (L1): no início da 4ª classe ocorre a transição de meio de instrução, da L1 para L2, e, conseqüentemente, o ensino é desenvolvido em L2 (da 4ª à 7ª classe) com auxílio da L1 (para explicar conceitos difíceis em Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais), que também é aprendida como disciplina;
- 3- Programa monolíngue em Português (L2): o ensino é em L2 como meio de instrução e a L1 é leccionada como disciplina, podendo servir como auxiliar no ensino em L2 através de pedagogia de fronteiras de línguas.

3.3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

No ponto de vista popular, ao ouvir a palavra bilíngue primeiramente o quem vem em mente é de uma pessoa que fala duas línguas, só que o bilinguismo é muito mais do que isso, o

conceito bilingue é um fenômeno difícil de conceituar nos dias de hoje, visto que não existe unanimidade entre os pesquisadores com relação a definições do bilingue, aponta (MEGALE, 2005).

Para Bloonfield (1935), apud Dorneles (2019), pessoa bilíngue é aquela que possui habilidades linguística em duas línguas e essa habilidade precisa ser igual tanto numa língua quanto na outra. Isto quer dizer que, a proficiência do falante nas duas línguas tem que ser igual. Entretanto, do ponto de vista de Macnamara (1967), citado por Dorneles (2019, p.18), um bilíngue seria aquela pessoa que tem um pouco de conhecimento em uma das quatro habilidades linguísticas na sua segunda língua, essas quatro habilidades seria falar, ler, ouvir e escrever.

Júnior (1974, p. 94), citado por Menezes (2013, p. 4), explicita seus pressupostos que, “bilinguismo é a capacidade que um indivíduo tem de usar duas línguas diferentes como se as duas fossem a sua primeira língua, optando de uma língua ou outra dependendo das circunstâncias.” Já para Harmers e Blanc (1998, p. 6, apud MENEZES, 2013 sp.), bilinguismo é o controle que o falante tem de usar uma língua equivalente ao controle que o falante nativo dessa língua tem, os mesmos consideram ainda que o indivíduo bilingue é aquele que tem controle em duas línguas sem apresentar interferência duma outra língua na outra.”

Para debruçarmos mais sobre o assunto, Hamers e Blanc (2000, p 25, apud DORNELES, 2013, p. 18), enfatizam seis dimensões relacionados ao bilinguismo, a partir dessas seis dimensões aparecem 15 tipos dos sujeitos bilíngues, como veremos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Seis dimensões relacionado ao bilinguismo

1. A <i>competência relativa</i> tem como foco a competência linguística do bilíngue e é a partir dessa dimensão que se constitui o <i>bilíngue balanceado</i> , que pode ser caracterizado como aquele que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas, também se caracteriza o <i>bilíngue dominante</i> que é considerado aquele que apresenta competência maior em uma das línguas e geralmente essa vantagem acontece com a língua materna.
2. A organização cognitiva possibilita a construção do <i>bilíngue composto</i> , considerado como o indivíduo que apresenta apenas uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o <i>bilíngue coordenado</i> , que é aquele que apresenta representações diferentes para duas traduções que são equivalentes;
3. A partir da idade em que acontece a aquisição das línguas é que se obtém o <i>bilíngue infantil simultâneo</i> ou <i>consecutivo</i> , <i>adolescente</i> ou <i>adulto</i> . O bilinguismo infantil pode ter suas classificações, simultâneo ou consecutivo. Quando se trata do simultâneo, a criança é capaz de adquirir as duas línguas ao mesmo tempo desde que tenha sido exposta a elas desde o nascimento. A característica do consecutivo é aquela em que a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da sua língua materna.
4. Através do fato de existir ou não a presença de falantes da língua adicional no ambiente social surge o <i>bilinguismo endógeno</i> , este sujeito bilíngue está imerso em uma comunidade na qual ambas as línguas são utilizadas, e o <i>exógeno</i> é considerado o sujeito que está inserido em uma comunidade em que a segunda língua não é utilizada como meio de interação;
5. A partir do status que pode ser atribuído às línguas na comunidade, emergem os conceitos de <i>bilinguismo aditivo</i> ou <i>subtrativo</i> . No bilinguismo aditivo, ambas as línguas são muito valorizadas no desenvolvimento

cognitivo da criança e a aquisição da segunda língua ocorre de forma em que a língua materna não é prejudicada. Porém, no bilinguismo subtrativo, a língua materna é desvalorizada no ambiente em que o sujeito está inserido, causando sua perda ou prejuízo.

6. É através da identidade cultural que se obtêm o *bilíngue bicultural, monocultural, acultural* ou *descultural*. O sujeito bilíngue bicultural, é aquele que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e também é reconhecido por cada um. No monocultural, o sujeito bilíngue se identifica e tem reconhecimento por apenas um dos grupos. O bilíngue acultural é aquele que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a sua língua materna e segue valores culturais que estão associados ao grupo de falantes da segunda língua. Finalmente, o descultural se caracteriza como o indivíduo que desiste da identidade cultural que está relacionada a seu grupo de origem, mas não consegue adotar aspectos culturais do grupo falante da segunda língua.

Fonte: adaptado de Dorneles (2013, p. 18).

3.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A SUA HISTÓRIA

Nesta seção, pretende-se descrever um pouco daquilo que é a educação bilingue segundo alguns autores, como veremos adiante. Na verdade, educação bilingue não é um fenômeno novo, ele é um fenômeno que existia desde século XIX. De acordo com o Mello (2010), nos EUA, o termo surgiu nos anos 60 como uma resposta política para resolver os problemas linguísticos dos alunos que chegavam à escola falando outra língua diferente daquela que estava sendo ensinada. Estes alunos eram crianças com competência muito limitada na língua do ensino em relação às crianças anglófonos. Com o intuito de diminuir a diferença de proficiência no inglês entre os alunos, foram criados programas especiais para destravar habilidade linguística dos alunos com baixa proficiência no inglês, daí que a educação bilíngue obteve uma característica de ensino compensatória. Mello (2010).

Entretanto, ainda segundo Mello, logo no início da implementação dos programas especiais para educação bilingue, houve divergência com relação a esse assunto. O autor destaca o movimento *english-only* (inglês apenas), o qual defendia uma política monolíngue. A mídia, por sua vez, fazia críticas ao governo por ter financiado dólares muito significantes num programa que, para eles, não estava a dar certo; já os cidadãos comuns também insatisfeitos, reclamavam que o dinheiro do imposto está sendo gastado por nada; e, por outro lado, próprio pais dos alunos que representavam o grupo minoritário linguística reclamavam que o inglês não podia ser o único caminho para ascensão social dos seus filhos, como aponta Mello (2010).

No Canadá, ensino bilingue surgiu através duma política linguística que pretendia responder problemas dos grupos minoritários que tinham língua diferente dos demais parcela da sociedade, conforme Mello (2010). A implementação da educação bilingue no Canada é fruto de luta dos movimentos sociais que saíam em defesa da língua francesa, insatisfeitos com a desvalorização do francês na região de Quebec, a comunidade francófona começara a manifestar as suas preocupações com relação a desigualdade linguística presente na altura. Os

movimentos despertaram atenção da comunidade anglófono, e, conseqüentemente, um grupo de pais anglófonos indignados com a situação reuniram informalmente junto com os pais da comunidade francófono pensando a implementação do francês na escola, como aponta Mello (2010). Essa proposta, segundo o autor, foi implementada em 1965, a título experimental, numa escola da comunidade de St. Lambert, periferia de Montreal.

Como já citado anteriormente, ainda não existe um consenso entre pesquisadores com relação ao conceito da educação bilíngue, sendo importante lembrar que a oferta de algum idioma na escola como disciplina, mesmo sendo opcional ou obrigatório, não faz daquela escola uma escola bilíngue. Segundo Hemeres e Blanc (2000, p. 189, apud DORNELES, 2019, p 16), “a educação bilíngue é caracterizada como um sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período a instrução é planejada e ministrada, simultânea ou consecutivamente, em pelo menos duas línguas diferentes.”.

Já para Megale (2005), a educação bilíngue pode ser classificada em três diferentes programas:

O primeiro deles é o programa compensatório em que a criança é instruída primeiramente na sua primeira língua visando sua melhor integração no contexto escolar. O segundo programa é o programa de enriquecimento [...] em que ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdo. O terceiro e o programa é o de manutenção do grupo, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas. (MEGALE, 2005, p.8).

Isto posto, é importante frisar que os conceitos da educação bilíngue anteriormente citados demonstram diferentes concepções com relação à definição do assunto, entretanto, há várias literaturas que debruçaram sobre assunto, pois selecionamos, ou melhor, trabalhamos com as que achamos adequada para a nossa pesquisa.

3.5 MODELOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Apresentamos nesta seção os modelos e tipos da educação bilíngue propostas por Horneberger (1991, p. 217, apud MELLO, 2010, p129), que envolvem diferentes tipos de variação de programas bilíngues. “Os modelos são definidos a partir dos objetivos dos planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas para com a multiplicidade linguística na sociedade; ao passo que tipos de programas são guiados pelas características contextuais e estruturais definido.”

O autor define três modelos da educação bilíngue que são: transicional, de manutenção e de enriquecimento. O modelo transicional, conforme explica Melo (2010). É caracterizado por causa dos seus fins assimilacionistas, no qual ajuda os alunos de línguas minoritárias a apreenderem a língua e a cultura da sociedade majoritária em prejuízo das suas línguas, os programas como esta, valorizam mais a competência das crianças na língua dominante, L1 é usado para instrução dos alunos até que suas proficiências sejam notadas na L2, conforme indica Mello (2010). Ainda, autora enfatiza que este modelo tem como consequência a perda da língua e da cultura minoritária, visto que os aprendizes deixam de usar a L1, uma vez que são “empurrados” a usar a língua da maioria.

O modelo de manutenção, também conhecido como desenvolvimental, é descrito pelos seus escopos pluralísticos. preservar a língua dos alunos minoritários não só, mas por outro lado por preservar direitos civis e identidade do grupo minoritário enquanto membros da sociedade. No entanto, os programas educacionais que adotam este modelo apresentam dois principais objetivos no que se refere ao planejamento linguístico tais como: destravar a primeira língua e possibilitar a aquisição na segunda língua, segundo (MELLO, 2010).

O modelo de enriquecimento é descrito por ter seus fins plurilinguísticos por acrescentamento das línguas, geralmente, os programas como este, atende tanto as crianças de língua majoritária assim como as que falam a língua minoritária. Programas com modelo de enriquecimento, usam duas línguas como forma de instrução. (MELLO, 2010).

Isto posto, veremos, em baixo o quadro 2 que ilustra os modelos da educação bilíngue apresentados por Hornberger (1991):

Quadro 2 - Modelos da educação bilíngue

Transicional	Manutenção	Enriquecimento
Perda de língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Fonte: Hornberger (1991, p. 223) *apud* Mello (2010, p. 131)

Na perspectiva de Mello (2010), através destes modelos podem surgir outros modelos de programas bilíngues. Portanto, vimos os três modelos de programas proposto por Hornberger (1991), cada programa tem suas especificidades no que se refere a imersão dos alunos falantes da língua minoritária numa escola que tem língua e cultura diferente das minorias.

Portanto, com base nas ideias do Cummins (1996), sobre quatro tipos de programas de educação bilíngue, Mello (2010) apresenta quatro tipos diferente do modelo proposto, anteriormente, pelo Hornberger (1991):

Tomando como parâmetro a população-alvo, Cummins (1996) relaciona quatro tipos de programas de educação bilíngue. Os programas do Tipo I são aqueles destinados às populações indígenas – que foram conquistadas ou colonizadas em algum momento no passado – para reavivar ou resgatar o prestígio das línguas indígenas, a maioria delas sob ameaça de extinção. (...) Os programas do Tipo II visam à manutenção e revitalização de uma língua minoritária nacional, a exemplo do que ocorre no Canadá. A língua minoritária, nesse caso, tem – ou já teve – algum prestígio social ou é oficialmente reconhecida. (...) Os programas do Tipo III envolvem as línguas minoritárias internacionais, geralmente aquelas usadas por imigrantes no país que os recebeu. (...) Os programas do Tipo IV, destinados ao grupo linguístico majoritário, têm por objetivo adicionar uma segunda língua ao repertório linguístico dos alunos. (MELLO, 2010, p.132-133).

Cada um destes tipos de programas educacionais se destina a um público alvo diferente, dependendo do contexto que a escola se encontra. Posto isto, veremos agora um o quadro 3 adaptado por Melo (2010), com base nas ideias do Cummins (1996):

Quadro 3 - Tipos de programas educacionais

Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
Populações indígenas	Populações que falam uma língua minoritária nacional	Populações que falam uma língua minoritária internacional	Populações que falam a língua majoritária
Modelos transicionais e/ou de manutenção	Modelos de manutenção ou de enriquecimento	Modelos transicionais, de manutenção ou de enriquecimento	Modelos de enriquecimento
Língua indígena e língua majoritária	Língua minoritária nacional e língua majoritária	Língua minoritária internacional e língua majoritária	Geralmente uma língua de prestígio internacional ou uma língua nacional

Fonte: adaptado de Mello (2010, p. 133).

Ainda há outro tipo de programa bilíngue descrito por Hermers e Blanc (2000), denominado de programa de *imersão* o qual, segundo os autores, não é nada mais do que um grupo de aprendizes que têm uma determinada língua materna e recebem toda a instrução escolar através de uma segunda língua. Ainda argumentam que existem duas hipóteses no qual se baseia os programas de imersão: a primeira hipótese seria aprender a segunda língua equivalente ao aprendizado da L1, e a segunda hipótese seria que aprender a língua num ambiente instigante, proporciona aprendizagem de forma natural, segundo Megale (2005).

3.6 ENSINO DE LÍNGUA NAS ESCOLAS DE GUINÉ-BISSAU

O ensino da língua nas escolas da Guiné-Bissau é um processo muito complexo, porque possui o desafio de lidar com a questão da língua portuguesa e das mais de duas dezenas línguas nativas. Dentre essas línguas, existe uma língua veicular que é falada por mais de 80% da população local, o guineense. Segundo Santos (2012) a escola é um lugar de convivência de diferentes línguas e falas, sendo, no entanto, um espaço real no qual o desenvolvimento das políticas linguísticas se faz necessário. Ao mesmo tempo é um espaço de difusão de conhecimentos, tornando-se um dos locais mais propícios para o desenvolvimento do planejamento linguístico. Um planejamento linguístico que seria capaz de contemplar não só a realidade de maioria, também a de minoria dos alunos.

Na Guiné-Bissau, em conformidade com o que foi mencionado anteriormente, uma sala de aula sempre conta com um grande número de alunos que não têm a mesma língua como L1, alguns têm o guineense como L1 e outros têm alguma das línguas étnicas do país como L1. Essa heterogeneidade da língua vernácula dos alunos, exige muita atenção por parte do professor e é necessário que o professor considere a L1 do aluno como ponte para chegar à L2. Este problema de ter uma sala com alunos que possuem L1 diferentes é mais visível nas diversas zonas rurais do país, não é que não existe nas grandes cidades, mas é mais visível nas zonas rurais. Para complicar ainda mais o ensino de língua neste país, nas escolas públicas e privadas foram implementadas as línguas estrangeiras (inglês e francês) como componentes obrigatórios para nível liceal, de 7ª classe à 12ª classe. Nas algumas escolas privadas, esta implementação começa de 5ª classe até 12ª classe. Dantes, até meados de 2008, o aluno tinha duas opções, escolher entre o inglês e o francês, optando pela língua estrangeira que pretendesse estudar durante o ano letivo. Mas, a partir de 2009 a 2010, em algumas escolas, não existe esta possibilidade de escolha, sendo obrigatório os dois componentes.

Segundo Freire (2007), a proposta de Amílcar Cabral, em dado momento, previa lutar a favor do uso do guineense nos primeiros anos da escolaridade, encarando-o como ponte para se chegar ao português como língua alvo. Mas, infelizmente, isso não deu certo e o português continua sendo única língua do ensino de primeira classe até ensino superior. Oficialmente, na Guiné-Bissau é proibido falar guineense nas salas de aula, tanto para o professor quanto para o aluno. Mesmo assim, os professores não só a usam para melhor compreensão entre eles e os alunos, mas também a usam nos anos iniciais para alfabetizar alunos em português.

Leffa (2012) destaca, por sua vez, que a aprendizagem de qualquer língua não se limita apenas ao domínio do código, mas sim considere-se o próprio contexto em que o aluno vive,

consolidar as relações interdisciplinares da escola, com os interesses da comunidade e as suas necessidades e com a cidadania. No processo de aprendizagem, portanto, não se exclui a cultura do outro, mas também não se exclui a própria cultura. Diante disso, vale destacar o que ensina Guterres (1986) ao dizer que

Ao conjunto de circunstâncias pedagogicamente negativas que rodeiam as condições concretas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no EBE adita-se um fator especificamente guineense que é o da língua. Apenas 11% da população fala português enquanto 44% se exprime em crioulo... Neste contexto, o processo de alfabetização das crianças entendido como a aquisição e o domínio dos elementos estruturais da comunicação escrita e oral, produz-se em condições muito difíceis. (GUTERRES, 1986, p. 23 *apud* SCANTAMBURLO, 2019, p.204).

É preciso, pois, uma política linguística que acolha os estudantes provenientes de realidades diferentes com, por exemplo, Guiné-Bissau. Estudantes são ensinados numa língua que não é do convívio de maioria deles, este fato não escapa os professores que também nas suas grandes maiorias não possuem língua do ensino como L1. Muitas vezes é possível encontrar professores do português com dificuldades enormes.

4 CAPÍTULO III: METODOLOGIA UTILIZADA NA COLETA DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE DADOS COLETADOS

4.1 METODOLOGIA UTILIZADA NA COLETA DOS DADOS

Seja qual for a pesquisa científica, ela requer procedimentos científicos para coletas de informações. De acordo com Prodanov e Freitas (2013 p.126), “A investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos”. Este trabalho foi, portanto, desenvolvido sob uma perspectiva qualitativa, visto que os dados que obtivemos foram analisados a partir das informações apresentadas, à luz da teoria que embasa a pesquisa e entendidas de forma contextualizada, não havendo uma preocupação estatística na investigação.

No que se refere aos procedimentos técnicos, este trabalho nutre-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Isso significa dizer que foram utilizados diversos estudos na área de Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas sobre os pontos mais importantes da educação bilíngue, bilinguismo, políticas e planejamento linguístico da Guiné-Bissau para a língua guineense, o que constitui nosso corpus bibliográfico, como foi citado anteriormente.

Conforme Marconi e Lakatos (p, 186, 2003), “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, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” Com base nas ideias de Marconi e Lakatos (2003), o Liceu Titina Sila de Farim (Guiné-Bissau) e a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), serviram-nos como campo para a realização da pesquisa por concentrarem um número grande de guineenses que poderiam nos trazer esclarecimentos maiores sobre as questões que discutimos em nosso trabalho. A abordagem de análises foi realizada de forma crítica, buscando perceber necessidades e impactos da educação bilíngue para o ensino guineense. Sob esse prisma, aplicamos questionários aos participantes.

Relativamente à execução dos questionários, foram elaborados três (3) perguntas para os professores/as e três (3) perguntas para alunos/as. Trabalhamos com professores e alunos do Liceu Regional Titina Sila, em Farim (região de Oio), norte de Guiné-Bissau. Trabalhamos também com os estudantes guineenses recém-chegados à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Preferencialmente, trabalhamos com estudantes que já haviam lecionado em Bissau e com estudantes recém-finalistas do ensino médio em Bissau.

No Liceu Titina Sila, entrevistamos quatro (4) professoras e quatro (4) professores com faixa etária variada, entre 25 a 30 anos. De igual modo, entrevistamos quatro alunos e quatro alunas, com faixa etária variada, entre 16 a 20 anos de idade. Para alunos, as classes a que pertenciam foram variadas, entre 9^a a 12^a classe. Com tal característica, aplicamos os questionários com os professores/as que lecionam nas turmas de 9^a a 12^a classe.

Os nossos questionários são feitos nas línguas portuguesa e guineense, para darmos maior liberdade de alunos e professores escolheram a língua que eles se sentissem mais à vontade. Apesar de o guineense não possuir uma grafia unificada, isto não afetou as nossas pesquisas, pois o essencial é o conteúdo que nos interessa.

Escolhemos alunos e professores do liceu Titina Sila e estudantes recém-chegados à UNILAB (preferencialmente os de Bissau) para poder delimitar o nosso trabalho de pesquisa, e optamos por trabalhar com esse Liceu por ser uma escola situada na sede da Região do Oio. Trata-se de uma escola que recebe estudantes de várias aldeias, os quais, muitas das vezes, vêm de uma zona que não possui nem o guineense, muito menos o português, como língua predominante, mas sim as línguas autóctones dos povos das regiões. Sob essa ótica, acreditamos que seria um espaço propício para realização da nossa pesquisa justamente por abordarmos o multilinguismo guineense.

No que se refere à escolha dos estudantes da UNILAB, escolhemos os recém-chegados porque não havia começado as aulas na UNILAB, e aquilo era favorável pela nossa pesquisa. No entanto, conseguimos aplicar questionários a eles, vale ressaltar que este procedimento em nenhum momento nos impediu de atingir os nossos objetivos. Escolhemos estudantes provenientes de Bissau pelo fato de ser a capital e maior cidade do país, sendo também a única cidade guineense com instituições do ensino superior e a cidade mais populosa do território nacional.

Como foi citado anteriormente, Guiné-Bissau possui várias línguas, entretanto há uma certa hierarquia estabelecida entre as línguas, e esta hierarquia favorece uma única língua (o português) em detrimento das demais línguas. Isto posto, a nossa investigação é voltada às questões de língua que existem no país. Procuramos, nesse sentido, saber qual é a dificuldade dos alunos e professores no quesito “língua do ensino”, uma vez que, dentre muitas línguas presentes no país, o português é a única língua do ensino.

Os próprios governantes defendem a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa nas instituições estatais, como consta no Decreto-lei n.º 7/2007, de 12 de novembro de 2007, nos seus artigos 2º e 4º. como podemos ver no seu preâmbulo “[...] por isso, para fazer face à decadência notória do esforço difusor da Língua Portuguesa na República da Guiné-Bissau,

torna-se imprescindível o seu uso diário nos órgãos de comunicação audiovisuais, [...]” (ANP, 2007, p. 487, apud SIGA, 2022, p.19).

Mesmo sendo falada por um número muito reduzido das pessoas, o decreto estabelece o uso obrigatório da língua portuguesa nos espaços formais de educação no país. A realidade de o guineense ser uma língua falada pela maioria da população e não participar oficialmente da educação nacional nos provoca a investigarmos mais profundamente para entender sobre sua importância no ensino do país, como veremos adiante.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE DADOS COLETADOS

4.2.1 Questionários utilizados

Em conformidade com o que destacamos anteriormente, foram elaborados três (3) perguntas para os professores/as e três (3) perguntas para alunos/as de cada escola escolhido. As perguntas, enviadas por via aplicativo *Whatsapp*, com a colaboração do meu irmão, foram as seguintes:

4.2.1.1 *Questionário para professores*

- Alguma vez o/a professor/a precisou recorrer à língua crioula (guineense) para melhor compreensão dos alunos?
- Caso a resposta seja sim, por que é que os alunos compreendem mais a explicação nessa língua?
- De acordo com sua visão, é necessário implementar uma educação bilíngue no país, no qual os programas escolares seriam ministrados em duas línguas - português e crioulo?

4.2.1.2 *Questionário para alunos*

- Em que momento um professor ou uma professora precisou explicar a matéria em duas línguas (português e crioulo)? E em qual dessas línguas você compreendeu melhor?
- Explique por que é que isso acontece.

- Segundo sua visão, é necessário implementar educação bilingue no país, no qual os programas escolares seriam ministrados em duas línguas - português e crioulo?

Os questionários que aplicamos convida-nos a fazer uma comparação quanto à compreensão de docentes e discentes a respeito do ensino em língua portuguesa e língua guineense no país. Destacamos, a seguir, a visão dos/das docentes sobre a compreensão dos/das estudantes quanto à língua de ensino.

Quadro 4 - Respostas dos professores sobre a compreensão dos alunos entre português e guineense, e o motivo

Participantes	Português	Guineense	Motivo
Participante-1	Com dificuldade	Com mais facilidade	Falam guineense no dia a dia
Participante-2	Com dificuldade	Com mais facilidade	Falam guineense no dia a dia
Participante-3	Com dificuldade	Com mais facilidade	Falam guineense no dia a dia
Participante-4	Com dificuldade	Com mais facilidade	Falam guineense no dia a dia
Participante-5	Com dificuldade	Com mais facilidade	português é como LE para eles
Participante-6	Com dificuldade	Com mais facilidade	Falam guineense no dia a dia
Participante-7	Com dificuldade	Com mais facilidade	Falam guineense no dia a dia
Participante-8	Com dificuldade	Com mais facilidade	Falam guineense no dia a dia

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas dos professores e professoras com relação à compreensão dos alunos entre língua portuguesa e línguas guineense, como podemos constatar na tabela acima referenciada, demonstra uma unânime ideia que os alunos guineenses dessas escolas compreendem com mais facilidade quando um professor opta por explicar a matéria em guineense. Também perguntamos a eles a que se deve este fato, vimos que há diferença nas respostas, mas as finalidades das respostas acabam se cruzando. Sete (7) professores/as responderam que a língua guineense faz parte da realidade dos alunos e um/a professor/a respondeu que a língua portuguesa é como língua estrangeira para estudantes.

As políticas de língua do ensino da Guiné-Bissau não levam em conta a diversidade linguística existente no país. Como havíamos citado anteriormente, os estudantes guineenses enfrentam problemas muito sério com relação à língua utilizada na escola, são submetidos a lidar com uma língua que, a maioria, considera uma língua “estranha”. A situação se complica quando olharmos para zona rural do país, são zonas onde a própria língua guineense não é predominante e a presença da língua portuguesa é quase nula nestas regiões. Sub essa ótica, é

necessário pensar política linguística do ensino levando em consideração as especificidades linguísticas de cada região.

Quadro 5 - Respostas dos professores sobre a necessidade de implementação da educação bilingue na Guiné-Bissau (guineense e português)

Participantes	SIM	NÃO
Participante-1	É necessário	—
Participante-2	É necessário	—
Participante-3	É necessário	—
Participante-4	Tanto faz	Tanto faz
Participante-5	É necessário	—
Participante-6	É necessário	—
Participante-7	Tanto faz	Tanto faz
Participante-8	É necessário	—

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro acima projetado demonstra as respostas dos professores com relação à necessidade de implementação da educação bilíngue. A pergunta pedia que os professores dessem as suas sugestões quanto à necessidade de implementar a educação bilíngue no ensino da Guiné-Bissau. Como podemos observar, dentre oito (8) professores/as, seis (6) deles/as responderam que é necessário implementar o ensino bilingue no país, ao passo que duas (2) respostas apontaram que “tanto faz”, o que significa que pode ser implementada e pode não ser implementada, não havendo tanta diferença na visão deles.

Ainda sobre a resposta “tanto faz”, na verdade, se formos analisar muito bem, essa expressão no ponto de vista popular, isto pode significar que é indiferente a proposta que é colocada e o que está em vigor. É preciso que estes professores olham em torno da realidade e verificar se há ou não a necessidade de implementação.

Considerando os caminhos que trilhamos até aqui, pode-se dizer que a nossa visão com relação à educação linguística na Guiné-Bissau está acentuada naquilo que seria, então, respeitar a diversidade linguística e ensinar as crianças nas suas próprias línguas. Em nenhum momento falamos sobre a exclusão da língua português no ensino, mas posicionamos a favor de inserção da língua guineense tanto nas escolas assim como nas instituições governamentais.

Relativamente aos questionários aplicados às/aos estudantes, os questionários eram voltados à compreensão das explicações de conteúdos realizadas nas duas línguas (português e guineense). Nesse sentido, encontramos respostas reveladoras como veremos na tabela abaixo:

Quadro 6 - Respostas dos/das alunos/as sobre a compreensão da explicação entre português e guineense, e o motivo

Participantes	Português	Guineense	Motivo
Participante-1	Com dificuldade	Compreendo melhor	É língua da escola
Participante-2	Com dificuldade	Compreendo melhor	Não falamos português em casa
Participante-3	Com dificuldade	Compreendo melhor	Professores não dominam PT
Participante-4	Com dificuldade	Compreendo melhor	Falo guineense desde criança
Participante-5	Nas duas	Nas duas	Guineense é a língua que se fala em asa e português na escola
Participante-6	Com dificuldade	Compreendo melhor	Há professores com dificuldade do PT
Participante-7	Com dificuldade	Compreendo melhor	PT não faz parte da minha realidade
Participante-8	Nas duas	Nas duas	Guineense é a minha LM e português minha L2

Fonte: dados da pesquisa.

Acabamos de ver a Tabela 7, a qual demonstra-nos as respostas dos/das alunos/as no que diz respeito à compreensão das matérias em língua portuguesa e língua guineense. A pergunta pedia para que explicassem quando um/a professor/a precisou usar duas línguas (português e guineense) para explicar uma matéria, e em qual dessas línguas eles compreenderam melhor. Podemos reparar que, no quadro acima, seis (6) deles responderam que compreendem português, mas com um pouco de dificuldade. Já com a língua guineense compreendem melhor do que com a língua portuguesa, sendo que dois deles responderam que compreendem bem nas duas línguas.

Ainda, a pergunta pedia para que dessem suas sugestões sobre o motivo por trás deste fato (compreender melhor a explicação numa língua e com um pouco de dificuldade na compreensão da outra). Aqui vimos respostas de forma diferente. Há participantes que confessam que o português não faz parte do seu dia a dia. Também há estudantes que enfatizaram a própria dificuldade dos professores para com a língua portuguesa e outros que apontaram que o guineense é sua língua materna.

Através do depoimento dos alunos, é notório que a relação dos alunos para com a língua portuguesa é um pouco sutil. A modalidade da educação linguística presente no país precisa ser repensada não só para ajudar na melhoria de entendimento dos alunos, mas também facilitar trabalhos dos próprios professores que, às vezes, os próprios alunos conseguem enxergar dificuldades na articulação em língua portuguesa.

Isto posto, veremos, na tabela 8, as respostas dos/das estudantes com relação à implementação da educação bilingue na Guiné-Bissau.

Quadro 7 - Respostas dos alunos sobre a necessidade de implementação da educação bilingue (guineense e português)

Participantes	SIM	NÃO
Participante-1	É necessário	—
Participante-2	É necessário	—
Participante-3	É necessário	—
Participante-4	É necessário	—
Participante-5		Não
Participante-6	É necessário	—
Participante-7	É necessário	—
Participante-8		Não

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro 7 apresenta as respostas dos/das estudantes com relação à implementação da educação bilingue no país. Seis deles responderam que seria necessário implementar uma educação bilingue no ensino da Guiné-Bissau, ao passo que dois deles responderem que não há necessidade de implementar a educação bilingue no país.

Entretanto, se olharmos para os resultados acima demonstrado, é possível notar que, no que se refere à compreensão dos alunos, a maioria deles responderam que compreendem mais na língua guineense e isto se deve porque os alunos, apenas, conseguem ter contato com a língua portuguesa na escola. E grande maioria dos professores inqueridos também responderam que eles conseguem acelerar explicação, na sala de aula, quando recorrem ao guineense.

Contudo, encontramos resultados que evidenciam a eficácia da língua guineense na sala de aula. É preciso implantar o guineense nas escolas para que os resultados escolares se melhoram não só, mas ensinar o aluno na sua própria língua, como a adverte declaração universal dos direitos linguísticos no seu artigo 29º, citado anteriormente. Também levar em conta a diversidade linguística presente no país.

Descobrimos que, para que a implementação do guineense nas escolas aconteça, é preciso que o bolo que é destinado para educação seja aumentado de forma significativa. É preciso investir, no estudo da língua guineense para a consolidação da sua grafia. Investir na formação dos professores e na construção das escolas nas zonas rurais do país. Adotar uma política linguística inclusiva que pudesse contemplar cada aluno que nas escolas chegam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, utilizamos, como subsídio teórico, diversos estudos na área de linguística aplicada e Políticas linguísticas sobre os pontos mais importantes da educação bilíngue, bilinguismo, políticas e planejamento linguístico da Guiné-Bissau para a língua guineense. Esta pesquisa teve como principal objetivo pesquisar sobre a importância de implementação do guineense no ensino da Guiné-Bissau, dentro do que seria, então, uma proposta de educação bilíngue para o país. Para isso, aplicamos questionários aos estudantes e professores de escola de Farim e estudantes guineenses recém-chegados à UNILAB. Relativamente aos procedimentos técnicos, o trabalho sustém-se numa pesquisa bibliográfica e de campo.

Isto posto, no decorrer deste estudo, observou-se que o uso de guineense nas escolas como língua do ensino demonstrou resultados visíveis para alunos e professores, traz efeitos muito rápidos no que se refere à compreensão dos alunos. No tocante ao motivo de melhor compreensão na língua guineense do que na língua portuguesa, a língua portuguesa não faz parte do cotidiano tanto dos alunos quanto dos professores, é uma língua que, geralmente, só se fala na sala de aula ou em alguns circunstâncias específicas; ao passo que guineense é a L1 ou L2 e língua veicular no cotidiano de grande maioria dos alunos e professores guineense. No que diz respeito à implementação do guineense nas escolas da Guiné-Bissau, dentre os que responderam os questionários, a maioria concordou com a implementação do guineense no ensino do país.

Por outro lado, constatamos que, para que a inserção do guineense aconteça de forma formal, não depende apenas de debates e pesquisas académicos em torno do assunto, precisa ser uma política do Estado. É preciso uma política linguística educacional sólida, uma política que vai muito além dos debates, é necessário aumentar o bolo, ou aliás, as verbas que são destinadas à educação. É fundamental investir na consolidação gráfica da língua guineense não só, também é indispensável investimento na formação dos professores.

Os resultados aqui apresentados oferecem evidências sobre eficácia da língua guineense nas escolas, ou melhor, a possibilidade de uma educação bilíngue para Guiné-Bissau. Assim sendo, este trabalho traz contribuições teóricas e práticas nesta área de saber. No que tange às contribuições teóricas, o trabalho não só discute a realidade linguística nas escolas da Guiné-Bissau, também discute sobre modelos e tipos de educação bilíngue que, em algum momento, pode servir como base para algumas discussões. Relativamente às contribuições práticas, o

presente estudo pode ajudar nas tomadas de decisão quando se refere de um assunto que precisa de provas palpáveis para esta área de saber.

Quanto as limitações, é importante salientar que este estudo foi feito com uma quantidade menor dos alunos e professores, gostaríamos que fosse maior, mas infelizmente por outras razões, anteriormente citadas, não conseguimos. Isto posto, vale salientar que isto não nos impediu de alcançar os nossos objetivos. Vale ressaltar que estes resultados não são conclusivos. Portanto, sugere-se que, nos estudos futuros, sejam utilizadas amostras de forma mais ampla.

REFERÊNCIAS

- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BANDEIRA, M. **Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné**. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017
- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935. apud DORNELES, A. **educação bilíngue: estudo de caso na educação infantil**. 2019. trabalho de conclusão do curso (licenciatura). universidade regional do noroeste do estado do rio grande do Sul – unijuí, 2019.
- CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni. Políticas públicas em educação na Guiné-Bissau: um apanhado histórico. **Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.17 n.1 p.88-106 Jan./abr.2015.
- CÁ, I. N.; RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n (58.1): 389-421, jan./abr. 2019.
- CABRAL, A. A. questão da língua. **Papia**, v.1, n.1, p.59-61, 1990.
- CABRAL, Amílcar; ANDRADE, Mário Pinto de. (orgs.) **A armada teoria: unidade e luta I**. Lisboa: Seara Nova, 1976. P. 234
- CAVALCANTI, Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999. Apud Mello, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- CARVALHO, G. L. (2011). **Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 126 p.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson, 2007, 162 p.
- CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society**. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996. Apud MELLO, Heloísa. **Educação bilíngue: Uma breve discussão**. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, Papia**, n. 20, Brasília, 2010.
- COOPER, R. L. Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Apud SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, p. 451-473, 2013.

COX, M. e ASSIS-PETERSON, A. **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. Apud MEGALE, A. He. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

DORNELES, A. **educação bilíngue: estudo de caso na educação infantil**. 2019. trabalho de conclusão do curso (licenciatura). universidade regional do noroeste do estado do rio grande do Sul – unijuí, 2019.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. **PAPIA** 18, 2008, p. 101-107.

FERREIRA, Manuel, **Que Futuro para Língua Portuguesa em África? S. I.**, A Preto & Branco, 1988.

Guiné-Bissau. Decreto-Lei n.º 7/2007 de 12 de novembro de 2007 - **Lei que regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de Comunicação Social audiovisuais públicos e privados**. Bissau: INACEP, Boletim Oficial n.º 46 de 12 de novembro de 2007.

GUINÉ-BISSAU. **Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH, 2009)**. Características socioculturais. Disponível em: [Página Inicial-Instituto Nacional de Estatística da Guine-Bissau \(stat-guinebissau.com\)](http://pagina.inicial-instituto-nacional-de-estatistica-da-guine-bissau.com) Acesso em: 29 jun. 2022.

GUTERRES, António et al – **A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian 1986. Apud SCANTAMBURLO, L. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense**. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: 2013.

HAMERS, J.; BLANC, M. Bilinguality and bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Apud, DORNELES, A. **educação bilíngue: estudo de caso na educação infantil**. 2019. trabalho de conclusão do curso (licenciatura). universidade regional do noroeste do estado do rio grande do Sul – unijuí, 2019.

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian. **Language distribution issues in bilingual schooling**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

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

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

MANÉ, Baticã Braima Ença. **Ensino do guineense nas escolas: O que pensam professores e alunos de dois estabelecimentos de ensino da guiné-bissau**. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Instituto de Humanidades e Letras. São Francisco do Conde, 2018.

MANNUEL, C.; TIMBANE, A. A. **Revista de Letras JUÇARA**, Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, p. 107 – 126, dez. 2018.

MARETTI, Claudio Carrera. Comunidade, natureza e espaço: gestão território comunitária? Arquipélagos dos Bijagós, África Ocidental 2002. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, 2002. 2 v il, mapas. Apud AUGEL, Moema Parente. O desafio do escombro: **nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

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

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue –discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

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

MENEZES, L. J. J. M. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. **Revista Percursos linguísticos**, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dK3mxYpn8XjQMg6v3bgFw5F/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15/03/2023.

NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 39-57, jan./jun. 2017

NIKOL'SKIJ, L. B. 1997. “**Prognose und planung sprachlicher Entwicklung**” zur **soziologie der sprache**, p. 228-237. Apud Couto, Hildo Honório. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=politica+e+planejamento+linguistico+na+Guin%C3%A9-Bissau&btnG= Acesso em: 29 jun. 2022.

Nikol'skij, L. B. 1971. **Prognose und Planung Sprachlicher Entwicklung**. Zur Soziologie der Sprache. Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 229-237. Apud COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, Papia, n. 20, Brasília, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília Instituto de Letras Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2005.

SCANTAMBURLO, L. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense**. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: 2013.

SERRA, Carlos Alberto Santos. **Sherno ou Memórias da Guerra na Guiné**, 2003. Disponível em: <https://carlserra2003.tripod.com/mapaGB.htm> Acesso em: 27 jul. 2022.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016.

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

SIGA, Júlio Mário. **Divulgação e consolidação do português L2 na Guiné-Bissau: uma proposta a partir da análise do sistema literário guineense**. 2022. Tese de Doutorado.

SMITH, Norval. 1987. The genres of the crioulo languages of surinam. PhD dissertation university of Amsterdam. Apud, BANDEIRA, M. **Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné**. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TIMBANE, A. A. Que português se fala em Moçambique? uma análise sociolinguística da variedade em uso. **Vocábulo**. v.7, n.1, p.1-21, 2014.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Linguístico**, disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf.
Acesso em 10 de janeiro de 2022.