



**UNILAB**

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

**ELIZABETE ESSAMAI MANGA**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU:  
UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ALUNOS E  
PROFESSORES**

ACARAPE

2023

ELIZABETE ESSAMAI MANGA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU:  
UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ALUNOS DO ENSINO  
E PROFESSORES

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geórgia Maria Feitosa e Paiva

ACARAPE

2023

ELIZABETE ESSAMAI MANGA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE DOS  
DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ALUNOS E PROFESSORES**

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

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Orientadora/ILL Unilab)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB.

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gislene Lima Carvalho (1<sup>a</sup> Avaliadora)** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB.

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antonia Suele de Sousa Alves (2<sup>a</sup> Avaliadora)** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB.

Dedico este trabalho a todos meus familiares, especialmente, minha avó Nhapandan Da Cunha, que não está mais entre nós, mas, sei que ela está presente na minha caminhada; ao meu queridíssimo tio Lembem Essamai Manga, à minha mãe Nenê Coli e às minhas queridas tias, Emili Manga e Julieta Pereira.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado saúde, força e paciência. Aos meus familiares, que sempre me deram força para prosseguir, mesmo estando longe deles, sempre ligavam para dar aquele apoio e incentivo. Agradeço à minha mãezinha, Nenê Coli, que mesmo não sendo criada por ela, nunca me deixou de lado, ligava de vez em quando para saber da minha evolução e como eu estava me comportando em casa. Agradeço aos meus tios (Lemes, Osvaldo, Lai), tias (Sofi, Dela, Theresa e Tuti), irmãos/às (Djeneba, Leandro, Solita, Kumba e Junior), primos/as (Constantino, Rosa, Elbin, Maicá, Zito, Narcisa, Dino, Alexandre e Faustino), que sempre me apoiaram com a famosa frase do Nelson Mandela, de que a educação é a maior arma que eu possa usar para mudar o mundo e contribuir para o desenvolvimento da Guiné Bissau.

Agradeço às minhas acolhedoras Elisabette e a Izelia, por cuidarem de mim quando cheguei à Unilab, bem perdida, sempre me orientaram na direção certa.

Agradeço especialmente à minha Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geórgia Maria Feitosa e Paiva, por ter aceitado o pedido de orientação, acompanhando e orientando-me pontualmente em tudo que eu precisava, permitindo com que eu concluísse este trabalho.

Agradeço ao pessoal que compartilho moradia (Peter, Victor e Augusta), às minhas amigas e aos meus amigos do ensino fundamental (Jefferson, Augusta, Betina, Nayma, e Judite), que desde colégio me incentivaram a ir atrás dos meus sonhos. Aos da UNILAB (Moises Tavares, Campuni, Fátima Tchuda, Eurico Sampa, Graça Sebastião, Rita, Carrecor, Bubacar, Luís Brion), e a todos que não pude mencionar aqui.

Quero agradecer imensamente a Ana Cassia Alves, a quem admiro muito, pelo afeto nos meus piores momentos do TCC, quando eu sentia que esse lugar não me pertencia, ela foi muito paciente comigo e me ajudou tanto, dando dicas das normas de ABNT.

Aos professores/as de São Francisco de Assis, especialmente a Jean Marie Djata, que sempre me deu apoio moral desde o oitavo ano.

Agradeço a todos/as docentes da UNILAB, especialmente, das ciências humanas.

“Se você fala com um homem em uma língua que ele compreende, isso vai para a sua cabeça. Se você fala com ele em sua língua, isso vai para o seu coração.”

Nelson Mandela.

## RESUMO

Considerando a Guiné-Bissau como um país constituído por variações culturais e linguísticas provenientes de aproximadamente 20 línguas étnicas (COUTO; EMBALÓ, 2010), e cuja língua oficial é a língua portuguesa, este projeto surge com a seguinte inquietação: por que as aulas de língua portuguesa, atualmente, não contribuem para a fluência do idioma oficial entre os guineenses? Partindo disso, o objetivo deste projeto é analisar os desafios enfrentados pelos alunos e professores do ensino primário da 1ª e 2ª classe da Escola de Verificação Ambiental na tabanca de Elia, em Cacheu (secção de Suzana), no processo de aprendizagem de língua portuguesa. Para isso, integraram a discussão teórica deste trabalho, Intumbo (2004), Couto; Embalo (2010), Bachmann (2014), Saldanha (2019). Este projeto partirá de uma pesquisa bibliográfica/ qualitativa, com pesquisa de campo junto aos estudantes da escola a ser investigada. Com esta pesquisa, pretendemos contribuir na discussão sobre a necessidade de pensar numa educação bilíngue e a inclusão da “guineense” falado nacionalmente no sistema educacional, como língua de escolarização.

**Palavra chave:** Guiné-Bissau. Educação Bilíngue. Língua Portuguesa. Língua Adicional.

## RESUMU NA KRIOL

Suma Guiné-Bissau i un tera ku tene diferenti kulturis ku linguas, ku pudi tchiga 20 linguas di etinias (Couto, Embalo 2010), i tene suma lingua “oficial”, portuguis, es projetu fasidu ku es pergunta : Pabia ku aulas di lingua portuguis gosi kata juda pa guinensi obi diritu se lingua “oficial” ? Pa kumsa pa es pergunta, objetivu des projeto i djubi problema [difikuldadi] ku alonus ku prusoris ta tene na purmeru ku sugundu anu di “Escola de Verificação Ambiental” na tabanka de Elia, na region di Cacheu ora ke na na aprendi lingua portuguis suma lingua ku buridu na Guiné-Bissau. Pa es, no tisi manga di djintis pa fasi es tarbadju, Intumbo (2004), Couto; Embalo (2010), Bachmann (2014), Saldanha (2019). Asin, es tarbadju na fasidu ku ajuda di piskuiza “bibliográfica/qualitativa” ku peskiza ku na bin fasidu na tera ku alonus di skola ku piskizadu. Ku es tarbadju, no misti djuda papia di falta di pensa na un edukason ku dus lingua, tamba pa pui “guinensi” ku ta papiadu na edukason des terá l, suma lingua di skola.

**Palabra tchabis:** Guine Bissau. Educason de dus língua. Lingua português. Lingua ku buridu.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>2</b>	<b>TEMA</b>	9
2.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA	9
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	10
3.1	OBJETIVO GERAL	10
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
<b>4</b>	<b>PROBLEMAS</b>	10
4.1	PROBLEMA GERAL	10
4.2	PROBLEMAS ESPECÍFICOS	10
<b>5</b>	<b>HIPÓTESES DE PESQUISA</b>	11
<b>6</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	11
<b>7</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	15
7.1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ BISSAU	15
7.2	A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	18
7.3	FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA LÍNGUA ADICIONAL NA GUINÉ-BISSAU	22
<b>8</b>	<b>METODOLOGIA</b>	27
<b>9</b>	<b>CRONOGRAMA</b>	28
	<b>REFERÊNCIAS</b>	28

## 1 INTRODUÇÃO

Geograficamente, a Guiné-Bissau localiza-se na Costa da África, e é limitada ao Norte pela República do Senegal, a Leste e Sul pela República da Guiné Conakry, e ao Oeste pelo Oceano Atlântico. A superfície total da Guiné-Bissau é de 36.125 km<sup>2</sup>. Conforme o resultado provisório do último Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH), realizado em 2009, o país conta com uma população de 1 milhão e 600 mil habitantes. O Território da Guiné-Bissau é formado por oito (8) regiões e o Setor Autónomo de Bissau, a capital, cidade que concentra o maior número da população. O país é constituído por uma parte continental e uma parte insular que engloba o Arquipélago dos Bijagós, composto por cerca de 90 ilhas e ilhéus, dos quais somente 17 são habitadas (INE, 2009).

Com finalidade de compreender como o português é ensinado na escola da aldeia de Elia, este projeto de pesquisa busca analisar os desafios enfrentados pelos alunos e professores do ensino primário da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe da Escola de Verificação Ambiental de Elia (E.V.A) no ensino de língua portuguesa como língua adicional, localizada na região de Cacheu (Secção de Suzana), em Guiné-Bissau. A aldeia de Elia ocupa uma área em torno de 32 km<sup>2</sup>, com habitantes, na sua maioria, da etnia Felupe e, conseqüentemente, falantes da língua Felupe. A aldeia faz fronteira com Djobel e Colage e a maioria da população desse grupo étnico habita no Sul de Casamança e na zona norte da Guiné-Bissau, concretamente em São Domingos.

O povo Felupe é conhecido, para além da pesca, também por sua dedicação à agricultura, como nos mostra Bolanha: “os Felupes dedicam-se à cultura do arroz, da mandioca e da batata-doce” (BOLANHA, 2013, p. 17). Em algumas etnias da Guiné-Bissau, existe um mito do surgimento dos seus ancestrais e as suas entidades espirituais, mas segundo estudiosos e fontes orais, a etnia felupe é um povo “originário do Egito, teria viajado pelo norte de África no século 20 a.c., passando pela atual República do Níger, até que as guerras e a seca os forçaram a rumar para sul” (SKUTCH, 2005, apud BOTELHO, 2019).

A maioria das populações existentes desse grupo habita no Sul de Casamança e na zona norte da Guiné-Bissau, concretamente em São Domingos, Senegal, Gambia e alguns diferentes pises da diasporicos. As suas crenças espirituais é o animismo, religião designada no Brasil de “religião de matriz africana”, a qual é baseada na cosmovisão em entidades não humanas, por exemplo: árvores, santos, natureza e os fenômenos, mas com a modernização e a saída dos filhos desse povo para cidade da Guiné- Bissau e os países

vizinhos, os felupes começaram a se identificar com várias religiões, assim como: Cristianismo, protestante, evangélico e islâmico.

Expressando um pouco sobre a organização, segundo Botelho (2019, p.16), a composição da “sociedade felupe é igualitária e não hierárquica, sendo que consideram que à medida que envelhecem herdam poderes sobrenaturais”. Igualitária, porque existe uma assembleia de mulheres e homens, onde ambas discutem sobre problemas diários e futuro da aldeia. Além disso, também existem lugares sagrados para homens e mulheres, por exemplo, a Cabuma, a casa da maternidade, e a barraca de fanado.

Os felupes tiveram contato com colonizadores no século XV, e foram reconhecidos como um povo agrícola e rebelde, por terem recusado a negociarem com os colonos, e passavam o ano inteiro fazendo atividades diárias de cultivo “Um povo que passava grande parte do tempo a pescar, cultivar, recolher vinho de palma e recusava qualquer comércio com os portugueses” (LINARES, 1987, p. 116 apud MEIRINHO, JANUÁRIO, 2018, p. 255)

Com relação à educação, atualmente, a aldeia conta apenas com uma escola de ensino secundário, do primeiro ao sexto ano, cujo público-alvo são: crianças, adolescentes e jovem. As crianças começam a frequentar a escola na idade entre 6 a 7 anos. Depois desse ciclo, muitos jovens emigram para Bissau, a fim dar continuidade aos estudos até terminar o ensino médio.

A língua mais falada da Elia é a Felupe e depois guineense (crioulo), igualmente importante para o estabelecimento de laços sociais e familiares entre Felupes. Com base nisso, acredita-se que uma das razões que levam os alunos a enfrentar as dificuldades com a língua portuguesa dentro da sala de aula, deve-se ao fato da não familiarização com ela desde os primeiros anos de vida, pois esse primeiro contato se dá, geralmente, a partir do início da escolarização.

## **2 TEMA**

### **O Ensino de Língua Portuguesa na Guiné Bissau**

#### **2.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA**

Os desafios enfrentados pelos alunos e professores do ensino primário (1ª e 2ª classe) da Escola de Verificação Ambiental de Elia, no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional na Guiné-Bissau.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar os desafios enfrentados pelos alunos e professores do ensino primário (1ª e 2ª classe) da Escola de Verificação Ambiental de Elia, no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional na Guiné-Bissau.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender de que maneira o português, língua adicional, é ensinado na escola de Verificação Ambiental de Elia na Guiné Bissau;
- Apontar em que medida variação linguística é levada em consideração no processo de ensino da Língua Portuguesa na Escola de Verificação Ambiental de Elia;
- Investigar como se dá à formação dos professores de Língua Portuguesa na Escola de Verificação Ambiental de Elia;
- Identificar os elementos mais desafiadores no processo do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa junto aos estudantes da escola de Verificação Ambiental de Elia.

### **4 PROBLEMAS**

#### **4.1 PROBLEMA GERAL**

Quais são os desafios enfrentados pelos alunos e professores do ensino primário da 1ª e 2ª classe da Escola de Verificação Ambiental (E.V.A) de Elia, no ensino e aprendizagem de língua portuguesa língua adicional na Guiné-Bissau?

#### **4.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

- De que maneira o português, língua adicional, é ensinado na escola de Elia na Guiné Bissau?

- De que modo a variação linguística é levada em consideração no ensino da Língua Portuguesa na escola de Verificação Ambiental de Elia?
- Como se dá a formação dos professores de Língua Portuguesa na Escola na Escola de Verificação Ambiental de Elia?

## 5 HIPÓTESES DE PESQUISA

H1: Os alunos vivenciam um conjunto de dificuldades no processo de aprendizagem a partir da língua portuguesa, entre eles: o fato da língua portuguesa ser uma língua adicional; as influências das línguas materna (felupe) e guineense (crioulo), as mais faladas em todos os espaços fora da escola;

H2: A falta de consideração da diversidade e a variação linguística na Guiné Bissau afeta muito os estudantes nos seus processos aprendizados.

H3: A formação dos professores na Guiné Bissau não possibilita o domínio da língua portuguesa como língua do ensino e aprendizagem, sendo que, em sua maioria, os professores da escola de Verificação Ambiental de Elia não são formados em licenciatura, nesse caso, isso pode influenciar também no aumento dessa dificuldade.

## 6 JUSTIFICATIVA

Reconheço que as nossas escolhas no campo pessoal e profissional, assim como, nossos interesses de pesquisa estão diretamente relacionados com as minhas vivências. Diante disso, justifico este trabalho a partir da minha trajetória de vida. Sou guineense, da etnia Felupe. Nasci na Guiné-Bissau, na região de Cacheu, secção de Suzana, concretamente na tabanca de Elia.

A minha língua materna é Felupe, minha língua social é guineense (crioulo), e no meu país, a língua oficial é o português. Considero que hoje me comunico com excelência nos três idiomas, mas, durante a infância passei bastante tempo na tabanca, na casa da minha avó, mesmo depois de ter me mudando para a cidade, eu seguia falando a língua materna, na casa do meu tio, com meus primos, e em outros lugares falava o crioulo.

Aos sete anos de idade comecei a estudar na Escola de Verificação Ambiental (E.V. A) em Elia cursando o ensino primário. Não fiz o jardim (educação infantil) porque não tinha escolas nesse segmento. Foi na escola, no processo da alfabetização, que eu tive contato pela primeira vez com a língua portuguesa. Foi lá que aprendi a escrever meu nome.

A escola onde eu estudei ficava bem longe de casa, então eu precisava acordar bem cedo, pois estudava pela manhã. Não existia transporte para levar alunos, então eu precisava levantar cedo e me arrumar para não me atrasar e levar palmatórias do professor.

A minha experiência com a língua portuguesa, foi marcada por muitas dificuldades, pois tudo era muito novo e estranho, tanto que, repeti a primeira classe quando me mudei para Bissau, capital do país. Eu tinha muita dificuldade para aprender a língua portuguesa, então fui obrigada a repetir de classe, porque não conseguia alcançar, na época, o nível desejado como uma nova ingressante da escola.

Esse não era um problema exclusivo meu então, tal resultado reflete o pouco contato que tínhamos com a língua portuguesa na minha tabanca, pois como afirma Cristina Mandau Ocuni Cá (2015, p. 225), isso ocorre “devido à falta da prática da referida língua, muitos jovens, principalmente os da nova geração, apresentam cada vez mais dificuldade em falar a língua portuguesa”.

Passei esse primeiro ano em Bissau e depois voltei para a tabanca, devido à violência doméstica que sofria na casa da minha tia. Quando retornei, fiz a 2ª classe no ano seguinte, mas as dificuldades não foram como antes, principalmente no que concerne à leitura, porque em Bissau, as amigadas com colegas que estudavam nas escolas particulares e eram mais avançadas que eu, me ajudou a aprofundar na leitura, mas a oralidade e a escrita ainda eram desafiadoras, tais como os colegas da tabanca.<sup>1</sup>

Os professores reconheciam nossas dificuldades, e assim como aponta Saldanha (2019, p. 7) “O crioulo é frequentemente utilizado nesse ambiente como a língua intermediária na aprendizagem do português e na compreensão das outras matérias”. Os professores, vendo a nossa dificuldade para entender o português, explicavam o que queriam no crioulo ou na nossa língua materna. Isso facilitava o processo de aprendizagem.

No final do ano letivo voltei para Bissau para morar na casa do meu tio e cuidar dos meus primos. Ao chegar, fui matriculada numa escola dominada por alunos da etnia papel. Os estudantes não falavam português no recinto escolar, somente no momentos da aula, e o resto era na língua pepel, pelo fato de ser uma língua que não é do convívio desta etnia dentro da comunidade (Takir), e a maioria dos professores eram da etnia pepel. Foi um processo difícil um pouco para mim, sendo uma aluna de outra etnia, mas com decorrer do tempo, aprendi algumas frases e palavras.

---

<sup>1</sup> O termo tabanca é de origem do crioulo guineense, que são pequenas aldeias administrativas do país. Antigamente as tabancas eram constituídas por pessoas do mesmo grupo étnico, mas com o passar do tempo, passaram a integrar pessoas de outros grupos étnicos. (Mendes, 2019). Ainda esse termo, tem outro significado no crioulo de Cabo Verde, “Irmandade”.

Estudei nessa escola nos 3°, 4° e 5° anos e quando terminei o quinto ano, fui matriculada em outra escola, onde o uso do português era obrigatório. Como meu contato com a língua portuguesa estava defasado, devido às experiências anteriores, comecei a enfrentar dificuldades em sala, sofria bullying toda vez que falava. Os colegas riam de mim, então passei a me calar, só estudava para as provas e realizava os exercícios de casa. Sem praticar a língua portuguesa na oralidade, não pude desenvolver esta competência, até que, no 8° ano, encontrei um professor que obrigava os estudantes a falar em sala.

Não importando o sotaque ou a dificuldade na fala, nós éramos obrigados a praticar o idioma. Foi daí que eu tive de sair da minha zona de conforto (o silêncio).

Percebe-se que esse aluno, além de ter dificuldades na LP e na LC, apresenta também outros problemas decorrentes do anterior, isto é, timidez, medo ou vergonha de apresentar suas dúvidas e expressar suas opiniões na sala de aula. Nesse caso, apesar de estar com dúvidas, ele mesmo não conseguiu apresentá-las ao professor. Isso acontece porque o aluno/a fica com medo ou vergonha de falar a LP, pensando que se errar será alvo de ridicularização por parte dos seus colegas. Ou seja, é uma realidade que acontece com muitos estudantes guineenses, que ficam praticamente passivos na sala de aula devido ao fato de ter dificuldades na LP, ficam com medo ou vergonha de falar para não sofrer bullying por parte dos/das colegas, fato que obriga muitos/as a ficarem o tempo todo calado/a na sala de aula” (NAMONE, 2021, p.47-48).

Aprender a língua portuguesa para mim é conectar-me com os países que têm essa língua como oficial. A LP é importante para os estudos, porque quando eu aprendi a escrever e falar, me permitiu fazer algumas análises e interpretar os textos que os professores mandavam fazer na aula e em casa.

A educação, que eu recebi nos meus primeiros anos de educação formal, não foram suficientes, devido às dificuldades enfrentadas com a aprendizagem de língua portuguesa, que segundo Saldanha (2019, p. 17) “devido à precariedade do ensino e de estruturas escolares, principalmente nas áreas rurais, os adolescentes e jovens se vêm obrigados a deixarem as suas respectivas localidades de nascença para irem seguir os estudos na capital do país, Bissau.” São essas razões que me motivaram a escrever este projeto, pois acredito que, ensinar idiomas as crianças na língua que elas dominam torna o aprendizado mais leve e menos traumatizante.

De acordo com Encanha (2018, p. 6), “às exigências dos professores e/ou dos diretores das escolas da Guiné, que proíbem os alunos de falar o crioulo no recinto escolar, principalmente suas línguas étnicas, de certo modo atrapalham a aprendizagem de outros componentes curriculares”. Algo que não deveria acontecer na educação guineense atendendo o contexto social da população, dado que o conhecimento da língua materna do aluno deveria

ser um meio que os professores podiam usar como ferramenta para possibilitar um aprendizado livre aos estudantes, sem opressão.

Acredito que se as escolas, principalmente das zonas rurais, investissem na aprendizagem a partir das línguas maternas ou línguas étnicas faladas pelos alunos, aprenderíamos muito e isso ajudaria os alunos a participar mais em sala de aula, porque o aluno aprende a assimilar os conteúdos escolares a partir da sua língua materna. Por exemplo, quando o professor pedia-nos a interpretação das imagens dos livros didáticos da segunda classe, na nossa língua materna, a aula era outra. A gente participava mais e melhor.

Diante dessa experiência e dos textos que vêm sendo discutidos em algumas disciplinas surgiu uma grande indagação: Por que não pensar em investir numa escola bilíngue dentro do território guineense? Segundo Intumbo (2004, Apud SALDANHA, 2019, P. 16), “um dos caminhos a seguir, tendo em conta que milhares e milhares de crianças entram para o ensino formal, transitando diretamente de suas línguas maternas e do Kriol para sem passar por uma única fase de transição”.

No decorrer da revisão bibliográfica, nos deparamos com outros autores como Saldanha (2019), Intumbo (2004), Bachmann (2014), e demais pesquisadores/as que trouxeram em suas abordagens temas em torno de uma educação bilíngue na Guiné Bissau, pelo facto da língua oficial não ser uma língua da realidade guineense, mas que apresentavam focos na parte de dificuldade por parte de autoridades em passar uma língua nacional para língua oficial. Outro motivo foi a falta de existência de uma gramática escrita ou a não codificação da língua guineense e as línguas étnicas. Contudo, já existem projetos que estão pensando em elaborar um currículo que levará em conta a realidade linguística Guineense.

De acordo com Intumbo (2004):

O kriol e as outras línguas nacionais/étnicas não são codificadas. Não dispõem de um alfabeto, por isso não são ensinadas nas escolas e nem são usadas para ensinar. Porém, entre as línguas da Guiné-Bissau, o kriol é a que tem dado passos mais significativos para uma possível inserção no sistema de ensino guineense, já tendo sido usada para a implementação de um projeto de ensino bilíngue em algumas escolas das ilhas do arquipélago dos bijagós, levado a cabo inicialmente, pelos CEEF (centros experimentais de educação e formação), pela iniciativa da CIDAC, uma ONGD portuguesa, com a colaboração de algumas entidades guineenses e continuada pelo FASPEBI, através do projeto PAEEB (projeto de apoio ao ensino básico). O objetivo desse projeto é, justamente, adaptar o currículo do ensino primário à realidade cultural diversificada do país, com a utilização do kriol como língua de ensino. Tal iniciativa não toma uma proporção nacional devido à falta de política e planeamento linguísticos por parte do Estado guineense. (INTUMBO, 2004. p. 12).

Através dessa experiência vivida, primeiramente será feita uma pesquisa qualitativa e bibliográfica através das leituras de autores autoras que debruçaram sobre a temática, e futuramente, pretendemos realizar um estudo de campo, onde será feita uma observação dentro das salas de aulas, e depois realizaremos entrevistas semiestruturada com professores e alunos dessa escola.

Para além da relevância nos estudos linguísticos, este trabalho servirá como fonte de pesquisa para pesquisadoras que se interessem pelo tema, pois este projeto proporcionará uma ampla visão sobre os caminhos que poderiam ser seguidos para superar essas dificuldades vividas nas escolas guineenses, principalmente àquelas relacionadas ao acesso escolar de pessoas que vivem nas zonas rurais.

Enquanto, a relevância social, essa pesquisa servirá também como ferramenta para a sociedade guineense refletir sobre a importância de pensar numa educação bilíngue, com a necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível, não só para as crianças da aldeia de Elia, mas para outras que também têm uma língua materna diferente daquela que é utilizada no sistema de ensino formal de alfabetização.

## **7 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção tem como objetivo contextualizar o leitor a respeito do ensino da Língua Portuguesa na Guiné Bissau, em seguida, abordaremos sobre a variação linguística e, por último, faremos uma discussão sobre a formação de docentes de língua portuguesa.

### **7.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ BISSAU**

Antes da colonização, o ensino ou educação era baseado na oralidade em todas as etnias que compõem os grupos étnicos da Guiné Bissau, pois não havia instituições escolares como atual. Após a conquista da independência do país, em 1975, Amílcar Cabral, líder do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) na época, aprovou a declaração para oficialização do Português como Língua Oficial na Guiné Bissau. Na época, ele afirmou, em discurso, que nem tudo que era de Portugal era desvantajoso, pois “a língua portuguesa é uma das melhores coisas que os “tugas” nos deixam” (CABRAL, 1990, p. 59 apud NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 9).

Na mesma linha pensamento com Cabral, Ferreira (1988, apud CA; RUBIO, 2019, p. 5) afirma “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”.

Após a independência, no entanto, Amílcar Lopes Cabral, alegando razões de política internacional, optou por mobilizar seus conterrâneos no sentido da oficialização do português, justificando que o crioulo, por ser uma língua ágrafa e sem equipamento gramatical oficializado, poderia dificultar o sistema educativo guineense na época. No tocante às demais línguas da Guiné-Bissau, o líder da independência guineense optou pela não oficialização de nenhuma delas, uma vez que a escolha de uma em detrimento de outra poderia, no seio dos guineenses, gerar problemas tribais/étnicos (COUTO, 2010, apud YURNA, 2018, p. 3-4).

Embora as palavras otimistas de Cabral sobre a Língua Portuguesa sejam encorajadoras, havia certa resistência por parte da população à oficialização da língua, “o povo conseguiu resistir culturalmente e rejeitou a língua do dominador, a qual ocupa um espaço reduzido no cenário linguístico do país”. (CASSAMA, 2019, p. 27).

Desde então, o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau tornou-se obrigatório em todas as instituições de ensino público e privado do país. Nas escolas, os livros didáticos e o processo da educação formal são todos conduzidos em língua portuguesa, porém, o português no cotidiano, nas práticas culturais, nas tabancas não é falado, o que dificulta muito o processo de aprendizagem, principalmente para as crianças do ensino primário, que têm a língua materna e o crioulo como as línguas cotidianas. “Existe um distanciamento da população em relação ao uso do português, de maneira que a maioria das crianças tem e fala outra língua em casa, ou na sua comunidade (que são as línguas étnicas, ou a língua da comunicação diária, no caso o crioulo)”. (BATISTA, 2007, p. 11, apud ENCANHA, 2018, p. 3).

Para compreender este distanciamento da população com a Língua Portuguesa, a Tabela 1 apresenta as porcentagens das línguas étnicas mais faladas no território guineense, incluindo a oficial e nacional segundo o recenseamento do populacional realizado em 1979 e 2009, como aponta Scantamburlo (2013, p. 28).

**Tabela 1** - Línguas étnicas mais faladas na Guiné-Bissau

Línguas	%	Nº de falantes	
		1979	2009
Ano	1979 e 2009	1979	2009
Crioulo Português	(44,31%)	349.638	673.880
Balanta	(24,54%)	193.722	373.212

Fula	(20,33%)	160.499	231.774
Mandinga	(10,11%)	79.790	153.756
Manjaco	(8,13%)	64.194	123.643
Pepel	(7,24%)	57.202	110.108
Biafada	(1,97%)	15.551	29.960
Bijagó	(1,97%)	15.546	29.960
Mancanha	(1,86%)	14.682	28.287
Felupe	(1,48%)	11.701	22.508
Nalú	(0,31%)	2.491	4.715
Inválidos	(0,31%)	2.491	4.715
Total	(133,38%)	1.052.861	1.052.861

Fonte: Adaptado de Scantamburlo, 2013.

Couto & Embaló (2010) afirmam que existem cerca de 20 línguas étnicas no território guineense, sendo que a língua “Kriol”<sup>2</sup> é falada pela maior parte da população. Para os autores, haveria mais línguas, mas ao longo do processo de colonização elas foram extintas, seja por questões de assimilação de outras culturas ou por questões de preconceito. Em relação à língua oficial da Guiné-Bissau, embora tenha ocorrido o epistemicídio<sup>3</sup> das línguas e das culturas. Felizmente, as línguas maternas e crioula seguem presentes na sociedade, pois segundo o último censo realizado em 2009, somente cerca de 27,1% da população que fala a língua portuguesa.

A língua portuguesa é predominante nos documentos oficiais e institucionais do país, na Constituição da República, nas leis, nos jornais e nos livros didáticos (COUTO; EMBALÓ, 2010), tudo que é escrito é redigido em português. Porém, no que tange às interações informais, cuja oralidade é mais presente, como em conversas ou nos programas de rádios, nas sessões de debates e discussões na Assembleia Nacional Popular, na televisão nacional (TGB) e nas campanhas eleitorais, a língua mais falada é o crioulo. Có (2022, p. 5) afirma que “O guineense ainda domina as programações das rádios do país, desde a Rádio Nacional, privadas até as Rádios Comunitárias”.

<sup>2</sup> O Kriol é uma língua falada nacionalmente na Guiné-Bissau, independentemente da etnia, mas os outros autores e linguísticos preferem usar guineense.

<sup>3</sup> Foi um conceito criado por Boaventura de Sousa Santos- para designar a forma como os colonizadores tratavam a ocultação dos saberes locais, considerados não assimilados. Episteme- Conhecimento; Cidio- morte; (MENDES, 2019).

Desde sempre, na África, a oralidade tem sido um elemento importante no processo de transmissão de conhecimentos de geração para geração tanto nas escolas quanto em casa. Segundo Hampaté Bâ (2010), quando se refere à tradição, no que diz respeito à história do continente africano, fala-se da tradição oral, cujos conhecimentos são transmitidos desde os antepassados até às gerações mais recentes. A oralidade é um dos pilares para a propagação de saberes nas sociedades africanas, “essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África” (BÂ, 2010, p. 10).

A palavra, na educação africana, tem um peso grande, por isso, as pessoas responsáveis por transmitir esses conhecimentos de forma mais sistemática, devem dominá-lo. Ainda segundo o autor, a escrita não é mais importante que a oralidade, porque quem conta uma história pela oralidade está também transmitindo saberes.

Para Pinto Có (2022), embora Guiné-Bissau pertença à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o português guineense está bem distante do português falado nesses países, por ser uma língua oficializada, que não é praticada pela maioria da população guineense. O idioma é comumente falado nos espaços de poder, contudo, a forma como é ensinado no espaço escolar, leva as crianças, principalmente aquelas que estão nos anos iniciais a limitarem-se. Neste sentido, podemos intuir que embora seja língua oficial, o português tem como principal efeito a exclusão da população nos espaços de poder ao que se refere a palavra escrita.

Bachman (2014) destaca que ensinar um estudante numa língua desconhecida, principalmente uma criança que nunca teve contato com esse idioma, compromete muito o desempenho desse aluno em assimilar o conteúdo escolar, tendo em conta a pouca familiaridade com a língua. Sobre isso, Encanha (2018) afirma que a competência linguística dos alunos que se encontram nesta situação é muito fraca, tendo em conta a suas realidades sociais.

Diante desta breve contextualização, na seção a seguir, trataremos sobre a variação linguística e o ensino na Guiné Bissau, em que discutiremos até que ponto essa variação da língua dos estudantes pode afetar o seu aprendizado e se os docentes levam em consideração a diversidade linguística nos processos de educação dos alunos.

## 7.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Na seção anterior, apresentamos um panorama sobre como a língua portuguesa é ensinada no contexto guineense, vimos como ocorreu a sua oficialização, e apontamos também que, mesmo sendo a língua oficial do país, o seu uso não ocorre como em Angola, devido as influências das línguas maternas e do crioulo usado diariamente pela população guineense. Nesta segunda seção, buscaremos debater sobre questões que condicionam a variação linguística dentro da língua portuguesa no contexto guineense.

Segundo Labov (1983), variação linguística é fenômeno natural que a língua tem de se modificar e se adaptar conforme as integrantes de uma determinada sociedade, e ela ocorrem na língua portuguesa, e, assim também como em outras línguas. Assim, podemos entender a variação como formas distintas de se comunicar em uma língua, seja em termos morfológicos, sintáticos ou fonológicos. Rigonato (2017), argumenta que, “a variação linguística é um fenômeno natural que ocorre pela diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe)” (RIGONATTO, 2017, p .1). Por exemplo, o português falado aqui no Brasil é diferente do português falado na Guiné Bissau.

A variação pode estar condicionada a muitos fatores, dentre eles, podemos destacar as influências regionais, geracionais, sociais, econômicas, religiosas, históricas e étnicas e quando falamos da variação linguística no grupo dos Países de Língua Portuguesa, estamos abordando um complexo número de variações imersas em um contexto político linguístico que passou por gerações de colonização e negação das outras raízes linguísticas não europeias.

Ao ouvir o termo variação linguística, pode-se perguntar o seguinte: como as línguas variam dentro de alguns países? Pois bem, a língua varia sim. A questão da variação da língua na sociedade guineense é um assunto menos problematizado e a produção bibliográfica sobre o assunto ainda é pouca. A esse respeito, Vaz (2022) afirma que basta analisarmos um pouco mais sobre as literaturas guineenses, e o fato linguístico vivido pelo povo guineense, nota-se que existe variedade no português guineense, mas devido à falta dos estudos sobre o assunto, considera-se que não existe variação linguística dentro do território, como se existisse apenas uma língua portuguesa. E ainda se diz que é a mesma variedade de Portugal.

Izete Lehmkuhl Coelho et al (2015, p. 37) consideram que são proeminentes os seguintes tipos de variações: “social, estilística, regional e variação na fala e escrita”. Com base nisso, pode-se dizer que é na oralidade que flagramos boa parte dessas manifestações, pois a língua portuguesa falada na Guiné-Bissau delata a miscigenação do povo guineense,

um povo de várias etnias com várias línguas, levando a uma forte diversidade linguística, que gera uma certa diferença entre os falantes da língua portuguesa, influenciada tanto pela língua materna quanto por fatores regionais. As regiões da Guiné apresentam entre os usuários da língua portuguesa traços diferentes na fala, muito embora a variação lexical não apresente essa característica internamente na Guiné.

Segundo Sequeira (2013), a República da Guiné Bissau, administrativamente está dividida em três províncias (Leste, Sul, e Norte) e oito regiões “Gabú, Oio, Quinara Bafatá, Biombo Bolama Cacheu e Tombali, que são subdivididas em 36 setores, e em mais um Setor Autônomo, que é Bissau, a capital.” (SEQUEIRA, 2013, p.19). Este processo de urbanização foi feito depois da independência pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC).

Ainda, de acordo com o último censo feito em 2009, em cada uma dessas regiões, predominam determinadas etnias que compõem os grupos étnicos do país, por exemplo:

Fula (28,5%) que vive essencialmente no leste do país – Gabú e Bafatá, seguida da etnia Balanta (22,5% da população) que se encontra principalmente nas regiões Sul (Catió) e Norte (Oio), a Mandinga com 14,7%, no Norte do país, a Papel com 9,1% e a Manjaca com 8,3%. Com expressão mais reduzida encontramos ainda as etnias Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (como o próprio nome indica, vive no Arquipélago dos Bijagós e representa 2,15% da população total), Felupe com 1,7%, Mansoanca (1,4%) ou Balanta Mane com 1%. As etnias Nalu, Saracolé e Sosso representam menos de 1% da população guineense e 2,2% assume não pertencem a qualquer etnia. (INE, 2009, apud, CÂ; RUBIO, p.393).

Essa diversidade linguística tem sua influencia diretamente nos falantes na hora de falar português. Quando um fula fala português, o sotaque e sua forma de carregar certas sílabas em determinadas palavras é diferente de quando um balanta ou um biafada fala, o mesmo exemplo serve para o restante das outras etnias.

Além da questão regional, conforme a Rigonatto (2017), a variação linguística pode ser identificada pelo nível social, idade e grupo social, verificadas, geralmente e predominantemente na oralidade. Pode-se acrescentar a esse fator as migrações. Como pode ser o caso dos estudantes da Unilab cujo retorno ao país pode contribuir também para uma variação do português guineense, pois, grande parte dos mesmos, acabaria por agregar características do português brasileiro cearense ou baiano, em seu falar.

Com relação ao registro escrito, percebe-se que, o domínio da língua portuguesa desde a classe mais alta até a mais baixa que teve acesso à educação formal, existe pouca variação morfossintática entres as regiões, diferentemente da oralidade.

Independente da classe social, o povo guineense depara com a falta de acesso às escolas e de um ensino de qualidade, o que tem impedido ou contribuído para dificultar o domínio da gramática normativa, do conhecimento lexical, do exercício da oralidade, escrita e fonética; e o problema se intensifica entre aqueles que têm pouca escolaridade, ou que moram longe das capitais, ou que não tenham condições financeiras para pagar pelo estudo dos filhos.

Diante disso, esses sujeitos que não têm as mesmas condições de acesso à língua oficial têm mais dificuldades de compreendê-la, como nos aponta Janete dos Santos (2004), ao discutir sobre a desconexão da realidade discente com a aprendizagem da língua.

A prática de pretender favorecer ao aluno o domínio da língua culta sem respeitar a variedade linguística que este traz e dela partindo, ao invés de aproximar o aluno do nível culto com segurança, pode ter como consequência negativa dois resultados: ou o aluno fica bloqueado em sua expressividade, oral e escrito, dentro e fora da escola, ou, tateando, é possível que adquira alguma familiaridade com o nível culto escrito da língua, mas muito superficial. (SANTOS, 2004, p. 6).

Segundo a mesma, as escolas que se encontra neste contexto “em se pretender levar o aluno a incorporar outra variedade de língua que não seja aquela à qual vive exposto no seu dia-a-dia” (SANTOS, 2004. p. 6), cria desafios cada vez maiores para estes estudantes, uma vez que os alunos sentem medo em participar nas aulas por medo de serem constrangidos. Infelizmente, não existe na Guiné-Bissau um sistema bem estruturado que determina as línguas, e nem aparece na lei de base curricular educacional do país, assim como, “não aparece nenhuma menção sobre a língua de ensino na constituição da República, salvo um decreto lei que obriga a utilização do português em todas as esferas oficiais e institucionais do país.” (SALDANHA, 2019 p. 44). Conforme o decreto do boletim oficial da república Guiné-Bissau de 2007, artigo n 02, a linha B) e C), válida à obrigatoriedade de uso do português pelos professores e alunos nos recintos escolares, na assembleia nacional popular, nas intuições e nos meios de comunicações. (Decreto, 2007, p.01).

Neste contexto, cremos que a educação bilingue pode minimizar os efeitos negativos da adoção do idioma do colonizador como língua oficial. Chicumba (2019) considera que a educação bilíngue é, igualmente, um programa que permite a integração de valores culturais das línguas nacionais no sistema educativo. Estes valores, por sua vez, contribuem para a consolidação da identidade cultural e da identidade nacional e, neste contexto de promoção da diversidade, para a construção de uma sociedade justa, baseada em direitos linguísticos e igualdade de oportunidades.

É importante que os órgãos competentes introduzam no sistema educacional e ensino de todas as línguas faladas no território como línguas de escolarização, mas segundo Cá (2015, p.96), “a coexistência de muitas línguas num território pequeno tem levado à falta de decisões dos órgãos de poder a definir o papel de cada língua”, no território guineense. E a existência dessas línguas por outro lado também dificulta as autoridades em escolher uma única língua para o ensino.

Diante desse debate, Luigi Scantamburlo afirma que:

Na Guiné-Bissau o multilinguismo é uma realidade e esta realidade deve ser encarada como uma riqueza e não como uma ameaça à unidade nacional. Além disso, o multilinguismo, se bem gerido, garante aos cidadãos o direito 96 linguístico, que foi reconhecido como um dos direitos fundamentais no Artigo 29 da “Declaração Universal de Direitos Linguísticos” (SCANTAMBURLO, 2002, p. 40, apud CÁ 2015, p.95~96).

Nesta perspectiva, a educação bilíngue é uma forma de promover uma educação de qualidade e equitativa, bem como uma educação que respeite os direitos linguísticos em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Os programas de educação bilíngue oferecem uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem múltiplos entendimentos sobre as línguas e as culturas e promovem o respeito pela diversidade humana.

De outro modo, a vantagem de um programa de educação bilíngue consiste na facilidade de aprendizagem, uma vez que o aluno aprende a assimilar os conteúdos escolares a partir da sua língua materna, ao passo que numa situação claramente multilíngue e multicultural, o programa monolíngue não é tão eficaz.

Diante desta discussão, surge a seguinte inquietação: estão os professores da Guiné-Bissau preparados para ensinar língua portuguesa? Na próxima seção, discutiremos sobre a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau, especialmente sobre os docentes da escola de Elia.

### 7.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA LÍNGUA ADICIONAL NA GUINÉ-BISSAU

De acordo com artigo 16 da constituição da república Guiné-Bissau de 1996, parágrafo 1º a educação visa à formação do homem. No Parágrafo 2º, o Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental. O país apresenta três períodos históricos da educação: a pré-colonial, antes da chegada dos europeus, onde os mais velhos

ensinavam os mais novos, provavelmente em suas línguas étnicas; colonial, que foi a época da chegada dos europeus até 1974; e pós-colonial, a partir de 1975 até dias atuais.

Segundo os dados estatísticos apresentados por Davidson que condizente Namone (2014, p. 35) prova que:

Apenas 1% da população local podia completar a educação elementar; porém só 0,3% tinham chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial na qual cerca de 60% dos seus alunos eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, num total de 544.184 recenseados, apenas 11 guineenses haviam atingido a licenciatura e todos eles como portugueses assimilados vivendo em Portugal, 14 tinham ensino técnico ou profissionalizante, 33 tinham formação média (NAMONE, 2014, p. 35).

Com base nisso, pode-se notar que o objetivo dos portugueses, naquela altura não era ensinar os nativos, porque com avanços de conhecimento desses povos a ocupação seria mais difícil, e esse pensamento permanece ainda por parte dos políticos que não se preocupavam com a formação dos cidadãos, e nem dos professores. A educação é um direito fundamental de todos, que favorece no desenvolvimento da personalidade humana e da própria dinâmica da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Trata-se de um direito humano e, para que seja efetivado, os Estados são chamados a adotarem medidas legislativas, administrativas e políticas, de modo que todas as pessoas tenham acesso ao mesmo direito, independentemente de qualquer coisa.

De acordo com Balde (2013), no ano 1961, o sistema colonial português definiu abolição da escravatura nas suas antigas colônias que tinham ocupados, possibilitando a população a obter os documentos portugueses, mas segundo o mesmo autor “alteração deste regime, procedeu-se à uniformização do ensino que passou para o ensino oficial, deixando de existir a distinção entre o ensino rudimentar e elementar que determinava a diferença entre os indígenas e civilizados”.

Ao longo da colonização, em 1966, conforme Balde (2013), os colonizadores sentiam a necessidade de criar e ampliar escolas e centros de formações de docentes para formar cidadãos de acordo com sistema educativo que prevalecia no país. Esse processo ascendeu o surgimento das escolas de formação dos professores como Arnaldo Schultz de Bolama (ex-capital do país), e depois foi criada também a Escola do Magistério Primário, de Bissau (1972).

Porém, essas duas escolas formavam os guineenses que se encontravam adaptados a política educativo colonial, tanto os saberes quanto os livros da (história, geografia, arte

etc.), eram voltadas a realidade português, como sendo a cultura mais importante do universo, levando os discentes a negarem suas origens e incorporar outra realidade. Já há muito tempo, tanto o ensino da história na Guiné-Bissau como no Brasil, as bases se veem ancoradas em perspectivas eurocêntricas, tanto que no Brasil, em 2003, foi criada e aprovada a lei 10.639, que determina a obrigatoriedade da inclusão da história de África e da cultura afro-brasileiras no currículo escolar das escolas de educação básica (BNCC, 2017).

Por outro lado, ainda no decorrer da luta da independência do país, Amílcar Cabral teve a mesma ideia da criação da escola de Piloto, direcionada somente aos cidadãos guineenses, que tinham compromisso na perspectiva anticolonial que estava sendo pensado. Segundo Vicente (2022), os que eram formados na escola criada durante a luta atuavam, especialmente nas escolas de regiões que libertadas do país e da Guiné Conakry.

Depois da independência do país, tendo em vista o modo de ensino vigente na época e um número grande do analfabetismo na Guiné Bissau, o Estado sentiu a obrigatoriedade de criar novos os centros de formações de professores, assim como:

Em 1974 foi criado o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki. Foi uma extensão dos centros criados na Guiné-Conacri e do Centro de Jabadá, uma zona libertada da Guiné- Bissau, na luta de libertação. Em 1980, foi criada em Bissau, a Escola Normal 17 de Fevereiro, com o plano de estudos que vigorava em Portugal na altura. Este continua atualmente a formar professores do ensino básico, em Bissau. Em 1975, criou-se a Escola de Formação Amílcar Cabral, em Bolama, para a formação de professores de ensino básico. Em 1979, foi aberta a Escola Normal Superior TchicoTé para a formação de professores para o ensino secundário, com duração de três anos, com grau de bacharelato. (MENDES, 2021, p. 2).

Segundo Balde (2013), atualmente, a Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT), oferta a formação para professores do ensino secundário, e a escola está localizada na capital. Existem pouquíssimos centros de formação de professores nas tabancas da Guiné Bissau. Porém, na Elia, alvo da nossa pesquisa, a maioria dos professores que lecionam nessa escola são formados na capital, e alguns não são formados na área.

A Escola de formação do docente da Língua Portuguesa (LP), na Guiné Bissau, é programada de acordo com a demanda dos licenciandos e suas áreas de atuação, através das disciplinas que compõem o currículo do curso de professores do país. Essas são as principais disciplinas: “Língua Portuguesa, Linguística, História da Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Cultura Lusófona, Literatura Brasileira, Psicolinguística, Literatura Africana e Literatura Guineense” (BALDE, 2013, p. 38). Através do estudo dessas disciplinas pretende formar professores profissionais de educação, incluindo os da língua portuguesa, levando em

conta a necessidade educacional do país. A Guiné Bissau não possui nenhuma universidade do Estado (Pública), todas as universidades são privadas.

Segundo Ntchala (2019), mesmo com esses centros de formação de professores, ainda existiam deficiências da formação do docente. Então, para diminuir esse impacto, o país estabeleceu uma cooperação com UNICEF, objetivando adotar novas estratégias para o desenvolvimento da formação dos professores, infelizmente, esse plano não teve continuidade devido à sucessivas crises graves e a condição financeira, como aponta Ntchala (2019, p. 30). “no entanto, foi difícil prosseguir com essa política, devido a dificuldades de várias ordens, sobretudo, financeira”. Esta formação tinha como objetivo acompanhar e capacitar os docentes no que refere às estratégias, abordagens e conteúdos.

De acordo com Albuquerque e Siga (2022, p. 12), o país apresenta duas modalidades de cursos da língua oficial através do Tchico Te e as cooperações com três instituições estrangeiras como: o Instituto de Camões, o Centro Cultural do Brasil e a Embaixada de Portugal, com o intuito de ensinar as pessoas que pretendem aprofundar mais a língua portuguesa.

A primeira modalidade está destinada para formação dos professores com nível de bacharelado em língua portuguesa na escola Normal Superior “Tchico Té”, uma das referências do país na formação de docentes, e a segunda está destinada a cidadãos guineenses e estrangeiros que desejam aperfeiçoar a língua portuguesa para conseguir emprego.

Primeiro, o curso de professorado em língua portuguesa com o grau de bacharelado e licenciatura, ministrado na Escola Superior da Educação (ESE), Unidade “Tchico Té”, ainda há uma licenciatura apoiada pelo Instituto Camões, Instituto Português da Cooperação e da Língua, I.P., através da Embaixada de Portugal na Guiné-Bissau, no quadro do Programa de Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento no domínio da língua. O outro curso é o de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa ou simplesmente designado por alguns centros como Curso de Língua Portuguesa, como é o caso do Centro Cultural Brasil/Guiné-Bissau. Esse curso apresenta graus de formas diversas (I nível, II nível, III nível e IV nível; ou A1, A2, B1, B2; ou nível básico, nível intermédio e nível avançado). As duas primeiras designações são adotadas pela Sociedade AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa, a qual ministra o referido curso no Centro Cultural Português, junto da Embaixada de Portugal em Bissau e no seu Bloco II, no bairro Chão de Papel Varela, sendo um dos maiores promotores de Língua Portuguesa no país, contando com um programa radiofônico denominado Mandjuandade em Português (convivência em português), na Rádio Sol Mansi. (DE ALBUQUERQUE; SIGA 2022, p. 12).

Com relação à língua portuguesa, ensinada no centro cultural brasileiro, os conteúdos e as abordagens são elaboradas para todo o público, tanto para os internacionais que moram em Bissau, e que pretendem aprender a língua oficial do país para trabalhar nas

funções públicas, quanto para os estudantes guineenses. E para ingressar, os interessados devem apresentar o diploma do ensino médio, e, em seguida, essas pessoas são convocados para as provas escritas e oral. Os interessados podem se matricular em diferentes níveis, a depender do desempenho na prova. Conforme De Albuquerque; Siga (2022, p. 12), O curso conta com mais de 20 turmas e cada nível dura um trimestre, “tendo 36h no total”.

Diante do que foi falado sobre as dificuldades de alunos com língua portuguesa, também alguns que chegam ao Brasil, mais especificamente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), não fogem a esta realidade, tanto no que diz respeito às questões culturais quanto linguísticas.

Falando sobre a questão linguística, alguns estudantes guineenses, quando chegam a Unilab, nos primeiros momentos, sentem dificuldades na compreensão da linguagem oral tendo em conta a variação linguística de português brasileiro cearense diferente do português guineense, em alguns termos, por exemplo:

**Quadro 1** - Variação linguística Brasil e Guiné-Bissau

Fila no Brasil	Bicha na Guiné-Bissau
Ônibus (no Brasil)	Autocarro na Guiné-Bissau
Parada no Brasil	Paragem na Guiné-Bissau

Fonte: Adaptado de Mendes, 2005

Além do aspecto linguístico, os alunos também enfrentam dificuldades na própria metodologia usada pela Universidade, como é apresentado na pesquisa de Silveira, em que apresenta o relato de Mane (2021), “meus primeiros momentos no curso de Humanidades foram muito difíceis, tendo em conta as peculiaridades das metodologias de ensino existentes no Brasil, bastante diferente do que acontece na Guiné-Bissau” (SILVEIRA, 2021, p. 3).

Portanto, diante do que foi discutido, ressaltamos a necessidade do Estado Guineense junto ao ministério de educação refletir sobre políticas de implementação de uma educação bilíngue que visa a necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem acessível e que respeite os direitos linguísticos, principalmente para os alunos que têm uma língua materna diferente da língua oficial do sistema de ensino, e uma melhoria da qualidade de ensino no país.

## 8 METODOLOGIA

Para desenvolver um projeto de pesquisa é necessário descrever os caminhos e métodos usados durante a investigação do trabalho. Fonseca (2002, p. 53) argumenta que a parte metodológica da pesquisa é a explicação de uma forma bem detalhada de todo o caminho que os pesquisadores/as irão percorrer e devem seguir os padrões. Todavia, a realização de uma pesquisa necessita mostrar os caminhos e os métodos utilizados para conquistar os resultados da pesquisa.

Neste sentido, este projeto partirá de uma pesquisa qualitativa, por ser um método favorável em entender os fenômenos sociais que decorrem num determinado tempo, cultura e espaço, e essa metodologia permitirá maior exploração da temática, considerando o objetivo geral do trabalho, que procura analisar os desafios enfrentados pelos alunos e professores do ensino primário da 1ª e 2ª classe da Escola de Verificação Ambiental (E.V.A) na tabanca de Elia em Cacheu (Secção de Suzana), no ensino de língua portuguesa como língua adicional na Guiné-Bissau.

Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 39-40), o método qualitativo pode ser usado para atingir objetivo de uns fenômenos sociais que ocorrem a partir da conexão do sujeito com a sociedade. Assim sendo, nos apoiaremos para o desenvolvimento da pesquisa no estudo bibliográfico, através das revisões e leituras dos artigos, teses, dissertações e TCCs.

Esse tipo de pesquisa é fundamental em todos os trabalhos científicos, independente do tema que será abordado, ela não pode faltar. Posto isso, Gil (2008, p. 50), afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida na base de obras já publicadas, principalmente, os livros, artigos científicos e teses, mas com o mesmo foco que o pesquisador/a irá direcionar a sua pesquisa.

Além dela, será realizada uma pesquisa de campo entre os meses de setembro e novembro de 2023, com o objetivo de verificar os desafios enfrentados pelos estudantes da 1ª e 2ª classe da EVA. Deste modo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores para compreender as dificuldades do ensino da língua portuguesa e com os estudantes. Esta técnica permite uma interação “por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140). Além da entrevista, faremos uso de um caderno para anotar nossas percepções sobre o fazer docente, verificando na prática, como se

dá o ensino de língua portuguesa na Tabanca de Elia e quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes.

Futuramente faremos uma pesquisa de campo e um tipo de pesquisa que permite uma coleta de dados direto com a sociedade pesquisada através da técnica de observação direta, como afirma Ruiz (1976, p. 50) “a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”. E por fim, dentro da coleta de dados no campo, utilizaremos um caderno de campo que permitirá registrar as informações coletadas durante a investigação.

## 9 CRONOGRAMA

<b>ATIVIDADES</b>	<b>Agosto/2023</b>	<b>Setembro/2023</b>	<b>Outubro/2023</b>	<b>Novembro/2023</b>
Revisão Bibliográfica	X	x		
Coleta de Dados		X	x	x
Análise dos dados			X	x
Redação Final da Pesquisa				x

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. B. de; SIGA, J. M. Ensino de português L2 e formação de professores em Guiné-Bissau: algumas considerações sobre o uso de textos literários. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 147–168, 2022. Disponível em: <<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/933>>. Acesso em: 30. jun. 2023.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167- 212.
- BACHMANN, A.C.S. **O multilinguismo no contexto escolar da Guiné-Bissau**. 2014. 51f. (Monografia em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8390/1/2014\\_AgnesCarolineSilvaBachmann.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8390/1/2014_AgnesCarolineSilvaBachmann.pdf). Acesso em: 02. maio. 2023.
- BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Bissau**. 2013. 51 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/8390>> Acesso em: 02. maio 2023.
- BOLONHA, Ludmila Melo da Costa et al. **O papel das mulheres no combate à insegurança alimentar: um estudo de caso na sociedade Felupe da Guiné-Bissau**. 2013. 82 f. Dissertação (Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas), Instituto Universitário de Lisboa. 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/302954751.pdf>> Acesso em: 10. mar. 2023.
- BRASIL. **Pro Letramento Alfabetização e Linguagem**. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento Fascículo 1. Brasília. Ministerio da Educacao, 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/tutorlingport.pdf>.> Acesso em: 10. mar.2023.
- CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea**. 2015. 23 f. (Tese) Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14371>> Acesso em: 10. mar.2023.
- CÁ, I. N.; RUBIO, C.F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua. Portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n.1, p. 389-421, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PygbnYmdMsqR8Mj66mhw5Lr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03. ago. 2022.
- CABRAL, Amílcar. **Análise de alguns tipos de resistência**. Guiné Bissau: Seara nova, 1974.

CASSAMA, Victor. **Entre variações linguísticas e preconceito: uma discussão sobre o crioulo guineense**. 2020. 65 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras do Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1880>> Acesso: 10. mar.2023.

CHICUMBA, Mateus Segunda. **A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais**. 2018. 176 f. (Tese). Doutorado no ramo de Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada na Universidade de Lisboa, Portugal. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37927>> Acesso: 10. mar. 2023.

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

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. (2010). Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, Pápiá**, n. 20, Brasília, p. 256. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10192>> Acesso em: 02. maio. 2023.

DOS SANTOS, Janete S. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 5, n. 1, p. 119-134, 2004. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues\\_artigos/letramentolinguistica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/letramentolinguistica.pdf)> Acesso em: 21. abr. 2023.

ENCANHA, Vania Imbali. **O ensino da língua Portuguesa na Guiné Bissau: uma análise do Programa de ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas de Guiné-Bissau-Kwame N'Krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto**". 2018. 24f. Artigo (Curso de Letras Língua Portuguesa), Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2249>> Acesso em: 10. mar. 2023.

FONSECA, J. J. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE – Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 14, p. 139-152, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>> Acesso em: 21. abr. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. INE. **Recenseamento geral de população e habitação Guiné-Bissau: População com Deficiência**. Bissau, 2009. Disponível em: <<http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/deficientes.pdf>> Acesso em: 02. maio. 2017.

INTUMBO, Incanha. **Guiné-Bissau: um “retalho” de línguas e culturas**. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, 2004. Anais... Coimbra: Faculdade de Economia da UC, 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel66/IncanhaIntumbo.pdf>> Acesso em: 03. set. 2022.

LABOV, William. Modelos sociolinguísticos. Madrid: Catedra, 1993.

MENDES, Leonel Vicente. Perspectiva histórica da formação de professores na Guiné-Bissau: currículo e as práticas pedagógicas 1963- 2017.. In: **Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN) FORMACCE - Salvador (BA) FACED-UFBA (ONLINE)**, 2021. Disponível em:

<<https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodec curriculo/395569->> Acesso em: 25. abr. 2023.

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

Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/627> Acesso em: 30. jun. 2023.

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

Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/34> Acesso em: 30. jun. 2023.

PINTO CÓ, Vaz. A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. Disponível

em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/932>. Acesso em: 03. ago. 2022.

RIGONATTO, Mariana. **O que é variação linguística?** Brasil Escola. 2017. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-variacao-linguistica.htm>. Acesso em: 02. maio. 2023.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1976. p.168.

SALDANHA, Maurilho da Silva. **Educação e ensino em contexto multilíngue:** as possibilidades de um ensino bilíngue na Guiné-Bissau. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1424>> Acesso em: 20. maio. 2023.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português:** ensino bilingue português-crioulo guineense. 2013. 371 f. Tese (Doutorado em Linguística, especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013. Disponível em:

<<https://run.unl.pt/handle/10362/10960>> Acesso em: 20. maio. 2023.

SEQUEIRA, Mouamar Dinis. **As categorias da narrativa em admirável diamante bruto de Waldir Araújo, um escritor guineense contemporâneo.** 2013. 60 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Português). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:< <https://bdm.unb.br/handle/10483/11709>> Acesso em: 20. maio. 2023.

SILVEIRA, Alexandre Cohn Da. **O Ponto**: Projeto de Extensão de Estudantes e Professores do Curso de Letras-Língua Portuguesa. Unilab/Bahia, Malês, n. 10, out. 2021. Disponível: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2530>> Acesso: 30. jun.2023.

STAUSS ANSELM. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <https://pagotto.files.wordpress.com/2018/09/pesquisa-qualitativa-tecnicas-e-procedimentos.pdf>. Acesso em: 04. set. 2023.

YURNA, Albate. **Português na Guiné-Bissau**: sobre o estatuto da língua, seu ensino e a formação docente. 2018. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras - Língua Portuguesa), Instituto de Linguagens e Literatura, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/>> Acesso em: 20. maio 2023.