



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

**ANGELA VIEIRA NANQUE**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GUINÉ-BISSAU:  
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2024**

**ANGELA VIEIRA NANQUE**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GUINÉ-BISSAU:  
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação – Licenciatura 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 Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Rodrigues Garcia  
Balsalobre.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2024**

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

N171e

Nanque, Angela Vieira.

O ensino de Língua Portuguesa em Guiné-Bissau : um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas / Angela Vieira Nanque. - 2024.

53 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2023.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

1. Escolas particulares - Guiné-Bissau. 2. Escolas públicas - Guiné-Bissau. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Guiné-Bissau. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 469.79665

**ANGELA VIEIRA NANQUE**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GUINÉ-BISSAU:  
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

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

Data da aprovação: 02/05/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB/Malês

**Prof. Dr. Alexandre António Timbane**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB/Malês

**Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Segunda Cá**

Universidade de São Paulo - Doutoranda/USP

*“A educação é a arma mais poderoso que podemos usar para mudar o mundo”.*

Nelson Mandela.

## AGRADECIMENTOS

A princípio, gostaria de agradecer a Deus por tudo que tens feito por mim. Aos meus pais que sempre me apoiaram e disseram que a educação transforma a pessoa.

As minhas irmãs, Ivania Filipa da Mata, Filomena Cá Nanque, Ester Vieira Nanque, Ana Vieira Nanque que sempre me incentivaram. Ao meu tio Antônio Có e primos.

Os meus agradecimentos vão especialmente para minha querida professora orientadora Doutora Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, pela paciência, dedicação, apoio, carinho e atenção dados durante a realização desse trabalho, me encorajando e contribuindo para o prosseguimento do referido trabalho, meu muito obrigada.

Agradeço a todos os meus colegas estudantes Guineenses da UNILAB que disponibilizaram um pouco do seu tempo para responder os questionários da pesquisa, por motivos do sigilo não posso mencionar os nomes, muito obrigada por contribuírem para o andamento desse trabalho.

De forma especial, agradeço às pessoas que marcaram a minha vivência em São Francisco do Conde/BA, a quem tenho muito carinho, respeito e consideração: Jessica Nunes Correia, Cornélia Mendes, Abigail Silvano da Silva, Glória Augusto Cá, Aminata Camará, Ibra Có, Elizandro Fernandinho Có, Isna Nanmara, Habina Nhanque, Amisom Nanque e aos demais que não mencionei os nomes, sintam-se contemplados.

Agradeço a banca examinadora na pessoa de Professor Alexandre António Timbane e Segunda Cá pela gentileza e por último agradeço por aceitarem o convite de participar na avaliação e apresentação desse trabalho.

Por fim, agradeço à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) por proporcionar experiências e conhecimentos que vou levar para vida.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, a partir de um olhar comparativo entre escolas públicas e particulares. Considerando o sistema educativo monolíngue guineense, realizado apenas por meio da língua portuguesa, a qual é desconhecida pela maioria das pessoas no país, foi proposta a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas e privadas de escola de Guiné-Bissau? O trabalho tem como objetivo geral analisar o ensino da língua portuguesa em escolas públicas e privadas em Guiné-Bissau. Além disso, conta com seguintes objetivos específicos: comparar os recursos disponíveis para o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas e privadas; b) Investigar as percepções de professores e alunos sobre o ensino da língua portuguesa em ambos os tipos de instituições de ensino; c) Identificar possíveis desafios enfrentados pelo ensino da língua portuguesa em Bissau, tanto em escolas públicas quanto privadas. O trabalho foi feito com base em estudos dos seguintes autores: Soares (2003), Street (2014), Ribeiro (2001), Morgado (2019), dentre outros. A metodologia que conduziu este trabalho é de caráter qualitativa, com pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas. Com base nisso, os dados foram coletados através da aplicação de questionários para 06 estudantes guineenses que estudam em diversos cursos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sendo eles dos gêneros masculino e feminino e 2 professores de Liceus de Bissau das escolas públicas e privadas. Os resultados indicam que o ensino dado numa única língua não está rendendo bons resultados por parte dos alunos, e a única diferença existente entre as tipologias de escola aqui consideradas é a questão das constantes greves nas escolas públicas. Ademais, a maioria dos entrevistados declarou que método de ensino e os conteúdos ensinados nas escolas não correspondem à realidade deles.

**Palavras-chave:** escolas particulares - Guiné-Bissau; escolas públicas - Guiné-Bissau; língua portuguesa - estudo e ensino - Guiné-Bissau.

## ABSTRACT

This work has as its theme and Portuguese language teaching in Guinea-Bissau: a comparative study between public and private schools, taking into account the monolingual Guinean education system, carried out only through the Portuguese language, which is unknown to the majority in the country. Based on this, the following research question was proposed: How does the teaching of the Portuguese language take place in the literacy process in these teaching typologies in Guinea-Bissau? The general objective of this work is to analyze and compare the teaching of Portuguese in public and private schools in Guinea-Bissau, with a view to understanding the differences in the teaching-learning process and its possible implications for students' linguistic training. In addition, the work also has the following specific objectives: a) To compare the resources available for teaching the Portuguese language in public and private schools; b) To investigate the perceptions of teachers and students about teaching the Portuguese language in both types of educational institutions; c) To identify possible challenges facing the teaching of the Portuguese language in Bissau, both in public and private schools. The work was based on studies by the following authors (Soares, 2003; Street, 2014; Ribeiro (2001); Morgado (2019); among others). The methodology that led this work is qualitative, with bibliographical research. Based on this, data was collected by applying questionnaires to 6 Guinean students studying various courses at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) Malês Campus, both male and female. The results indicate that teaching in a single language is not yielding good results for students, and the only difference between these typologies is the issue of constant strikes in public schools. Most of the interviewees said that the teaching method, i.e., the content taught in schools, did not correspond to their reality.

**Keywords:** Portuguese language - study and teaching - Guinea-Bissau; private schools - Guinea-Bissau; public schools - Guinea-Bissau;.



## RESUMU

Es tarbadju tene suma tema n´sinu di lingua portuguis na Guiné –Bissau: studu dikomparason entri skola publiku ku privadu, mah pah konsidera sistema edukativu uniku linguadjinensi , i na facidu son ku pah meu di lingua portuguis, ku ka kuncidu pa djintis ku, mas tchiuna ki tera. Pabia des, n´faci proposta na es purgunta pa piskiza: Kuma ki ta kuri n´sinu di linguaportuguis na diferentis tipu di scola di Guiné-Bissau? Es tarbadju tene suma objetivu, mas garandi pa analiza i kompara n´sinu di lingua portuguis na skola publiko ku privadu na Guiné-Bissau, pah faci kumprindi diferensa na prcessu de n´sinu i aprendizagem i ci pudi pudu na formason di lingua pah alunu. Fora des, es tarbadju tamba na konta ku es obzetivu pikininu: a) Faci komparason di rekursu ku ten pah n´sinu di lingua portuguis na skola publiku ku privadu: Buka n´tindi ke ku pursor ku alunu tá n´tindi pah n´sinu di lingua portuguis nes dus kaus di n´sinu: c) konta dizafiu ku pudi odjadu pah n´sinu di lingua portuguis na Guiné-Bissau, suma na skola publiku ku privadu. Tarbadju facidu na baze des autor (Soares, 2003; Street, 2014; Ribeiro (2001); Morgado (2019); ku utru). Kaminhu ku konduzi es tarbadju i di karater kualitativu, ku piskiza bibliografiku. Ku baze na es, dadu konsiguidu pabia di purguntaku facidu pah 06 studanti djiniensi ku na studa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus dos Malês, na tudu elis sta la matchu ku femia. Rezultadu konta di kuma n´sinu ku tá dadu na un lingua son i ka tá dá bom rezultadu pah partidi alunu, i uniku diferensa ku zisti na es tipu i kiston di manga di grevi na skola publiku. Mangadi djinti ku puntadu konta di kuma metudu di n´sinu ou kontiudu ku ta n´sinadu na skola i ka kuruspundi ku ké ke tá vivi.

**Palabra-chabi:** edukason; Guiné-Bissau; lei ku skirbi; lingua portuguis; n´sinu; tipu.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Informações acerca dos(as) entrevistados(as)	36
<b>Quadro 2</b>	Informações linguísticas e tipologias escolares	39

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2</b>	<b>PANORAMA SOBRE LETRAMENTO(S)</b>	16
2.1	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO DE GUINÉ-BISSAU	19
2.2	REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE	22
<b>3</b>	<b>TIPOLOGIAS DAS ESCOLAS EXISTENTES NO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU</b>	24
3.1	EDUCAÇÃO BÁSICA EM GUINÉ-BISSAU	24
3.2	ESCOLAS PÚBLICAS	27
3.3	ESCOLAS PRIVADAS NACIONAIS E ESTRANGEIRAS	27
<b>3.3.1</b>	<b>Escolas privadas</b>	27
<b>3.3.2</b>	<b>Escolas privadas nacionais: escolas populares</b>	28
<b>3.3.3</b>	<b>Escolas privadas nacionais: escolas comunitárias</b>	29
<b>3.3.4</b>	<b>Escolas privadas nacionais: escolas de autogestão</b>	29
<b>3.3.5</b>	<b>Escolas privadas estrangeira: escola portuguesa</b>	30
3.4	ESCOLAS RELIGIOSAS	30
<b>3.4.1</b>	<b>Escolas Madrassas</b>	31
<b>3.4.2</b>	<b>Escolas Corânicas</b>	31
<b>3.4.3</b>	<b>Escolas das Missões Católicas</b>	32
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	33
4.1	Pesquisa qualitativa	33
4.2	Os sujeitos da pesquisa	35
<b>5</b>	<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FUNÇÃO DO TIPO DE ESCOLA: ENTRE A PÚBLICA E A PRIVADA</b>	37
5.1	O ENSINO DE LP NA SALA DE AULA: PROIBIÇÃO DO CRIOULO E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO EM LP	37
5.2	LETRAMENTOS ESCOLARES EM LP	41
5.3	O MATERIAL DIDÁTICO DE LP	44
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	48
	<b>REFERÊNCIAS</b>	50

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos principais a todas as pessoas, na medida em que contribui para que se tornam produtivas e responsáveis em suas sociedades (Mainardes, 2009). A educação vai além da sala de aula, pois ela é muito importante para a sociedade e o mundo geral. Nesse contexto educativo, especificamente sobre Guiné-Bissau, em seu artigo 16º, a Constituição da República de Guiné Bissau, conceitua a educação nos seguintes termos:

A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso (Guiné-Bissau, 1996, p.06)<sup>1</sup>

A Guiné-Bissau situa-se na costa ocidental da África, a sua população é de aproximadamente dois milhões de habitantes. Ao norte faz frente com o Senegal e ao sul e Leste com a República de Guiné-Conakry. De acordo com Nhaga (2011), a sua superfície total é de 36.125 quilômetros quadrados e possui 8 regiões: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinará e Tombali, mais o Sector Autónomo de Bissau (SAB). Outrossim, o país conquistou a sua independência no dia 24 de setembro de 1973 de forma unilateral, depois da luta armada contra o colonizador que durou 11 anos, pois fazia parte da colônia portuguesa. Além da sua diversidade étnica, a qual, por conseguinte prevê a existência de um cenário multilíngue, o crioulo é a língua do convívio nacional e a mais falada. Entretanto, o português é a língua oficial e a única língua de ensino.

Na perspectiva de Couto e Embaló (2010, p.28), “no pequeno território da atual Guiné-Bissau são faladas cerca de vinte (20) línguas, muitas delas pertencentes a famílias diferentes”. Essas línguas são divididas de acordo com os grupos étnicos existentes e espalhados por todo o território guineense, os quais

[...] possuem culturas, tradições, costumes e hábitos diferentes, o que torna o povo da Guiné-Bissau rico socio-culturalmente, utilizando diversas línguas e práticas sociais que constituem patrimônio imaterial da humanidade. Há que realçar a normalidade de cada indivíduo fala duas ou mais idiomas (Cá; Timbane, 2021, p.2).

---

<sup>1</sup> GUINÉ-BISSAU. Constituição da República de Guiné-Bissau, 1996. Disponível em <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaPesquisaCplp/anexo/guinebissau.pdf>. Acesso em 13 abr. 2024.

Para isso, a Guiné-Bissau é um país multicultural por sua diversidade linguística, tendo o guineense como a língua universal do seu povo e o português como a única língua do ensino, utilizada nos órgãos de comunicação social e nos documentos, mesmo sendo a menos falada no país. Justamente por ser a menos falada pela maioria e adotada como a única língua do ensino, prejudica-se o processo de letramento, pois para que o aluno tenha um resultado positivo, é preciso que o processo ocorra na língua que efetivamente domine, no caso a língua materna dele, para que consiga fazer uma ligação com a realidade onde está inserido e possa assimilar o conteúdo a ser ensinado.

É importante destacar que a educação pública em Guiné-Bissau ainda não é gratuita, muito embora a Constituição Nacional preveja a gratuidade. Em seu art. 49º, o ensino gratuito está previsto nos seguintes termos: na linha 1) – “Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação”. 2) – “O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino” (Guiné-Bissau, 1996, p. 13). Além da constituição, a Lei de Bases da Educação guineense, igualmente preconiza o ensino público e gratuito:

Artigo 12.º

Universalidade, Obrigatoriedade e Gratuidade

1. O ensino básico é universal e obrigatório.
2. Até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito.
3. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado.
4. Ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos (Guiné-Bissau, 2010, p. 6)<sup>2</sup>

Percebemos que era – e ainda é – desejo do Estado de manter a educação pública e gratuita para todos os seus concidadãos, mas infelizmente, na realidade, essa premissa não se aplica, porque nem todo cidadão tem esse privilégio de frequentar à escola, muito menos de forma gratuita, como está consagrado nos documentos legais.

Nesse contexto, sugerimos a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre o processo do ensino da língua portuguesa nas diferentes tipologias de educação na Guiné-Bissau? Assim sendo, inicialmente, as hipóteses que orientam este trabalho são seguintes: 1. Os métodos utilizados e a maneira como são utilizados para letrar e alfabetizar as pessoas podem ser diferentes em função de a escola ser pública ou privada; 2. Há escassez de materiais didáticos

---

<sup>2</sup> GUINÉ-BISSAU. Lei de bases do sistema educativo. 2010. Disponível em: <https://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/66ed11bae55d3ab337a6c6d2f0b8a69be4fe5638.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

apropriados nas escolas públicas guineenses que correspondem às necessidades dos alunos, com conteúdo associados à realidade do país para letrar e alfabetizar as pessoas; 3. O ensino guineense dado numa única língua não está rendendo bons resultados aos alunos no seu desenvolvimento, capacidade e habilidade.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o ensino da língua portuguesa em escolas públicas e privadas em Guiné-Bissau. Além disso, conta com seguintes objetivos específicos: a) Comparar os recursos disponíveis para o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas e privadas; b) Investigar as percepções de professores e alunos sobre o ensino da língua portuguesa em ambos os tipos de instituições de ensino; c) Identificar possíveis desafios enfrentados pelo ensino da língua portuguesa em Bissau, tanto em escolas públicas quanto privadas.

Partimos da premissa de que é de extrema importância o ensino da língua nacional a qualquer país, de forma que ela traz bons resultados nos processos de letramento, na medida em que abrange as questões culturais e identitárias de um povo. Em função disso, selecionamos, como referencial teórico, os estudos de Magda Soares (1999, 2001, 2003), Luis Antonio Marcuschi (2010), Angela Kleiman (2005), Verônica Alves (2023) e Leda Tfouni (1995).

No que se refere às escolhas metodológicas, essa pesquisa constitui-se como bibliográfica e qualitativa, na medida em que os dados coletados não compreendem análises estatísticas ou números para servirem de base no momento de sua interpretação (Prodanov; Freitas, 2013). Assim, para efetivação da análise qualitativa, os dados foram levantados por meio de entrevistas, ou seja, através de questionários respondidos por seis (06) estudantes guineenses de diversos cursos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, Campus dos Malês), sendo pessoas dos gêneros masculino e feminino. Essas pessoas pertencem à faixa etária de 20 a 28 anos e dois professores de Bissau que atuam nas escolas públicas e privadas de Bissau. Além disso, foram também elaboradas questões específicas a professores que lecionam língua portuguesa em escolas da Guiné-Bissau. Nesse caso específico, o questionário foi enviado pela internet a docentes conhecidos e, de igual sorte, eles responderam por escrito e devolveram à pesquisadora pelas redes sociais. Em suma, as dezoito (18) perguntas que compuseram o questionário foram abertas e dizem respeito ao ensino de português nas diferentes tipologias educacionais. Ademais, houve enfoque também nos processos de Letramento e em materiais didáticos do ensino guineense.

Além da introdução e das considerações finais, o trabalho conta com (3) seções. A primeira seção apresenta uma discussão sobre o conceito de “letramentos”, apresentando um

registro histórico sobre esses processos, definições, e seus surgimentos. Abordamos também uma discussão sobre letramento e alfabetização em suas especificidades e desafios no contexto de Guiné-Bissau. Por último, ainda nessa seção, estabelecemos reflexões sobre o letramento em contexto multilíngue. Na segunda seção, tratamos sobre as tipologias das escolas existentes no sistema educativo da Guiné-Bissau. Em seguida, explicamos como está dividida a Educação básica em Guiné-Bissau. Por fim, trazemos a discussão sobre os livros didáticos (LD).

Na terceira seção, apresentamos os caminhos percorridos para realização da nossa pesquisa e para obtenção e coleta de dados necessários para termos base para as análises realizadas. Primeiramente, explicamos o tipo de pesquisa que utilizamos no nosso trabalho, dividindo-a com base nas várias formas existentes. Na sequência, apresentamos o porquê da escolha, o questionário aplicado e o tipo de perguntas utilizadas para a coleta. Depois explicamos o que pretendemos entender com cada pergunta feita para as pessoas e quem são as pessoas que responderam as respectivas questões, apontando o seu quantitativo, o gênero e a idade. A seguir, propusemos um debate sobre as respostas dos questionários. Por fim, concluímos com as considerações finais e referências bibliográficas.

O interesse pela temática se justifica devido ao grande interesse pessoal e à necessidade de compreender como funcionam o ensino da língua na Guiné-Bissau a partir da tipologia de educação. Como guineense e pesquisadora acadêmica, sinto o dever de pesquisar este assunto, tendo em conta os desafios que o ensino guineense vem enfrentando. Além disso, procuro me familiarizar com o objetivo do estudo, que poderá ajudar a responder às próximas inquietações que vem afetando o sistema educativo guineense.

Quanto à relevância social, acredita-se que este trabalho poderá contribuir significativamente para responder às questões acerca do ensino da língua portuguesa e o processo de letramento na Guiné-Bissau a partir da tipologia da educação. Do ponto de vista acadêmico, espera-se que este trabalho sirva de referência para futuros pesquisadores interessados em desenvolver trabalhos sobre letramento a partir da tipologia educacional. Concluindo, os processos de letramento e alfabetização precisam ocorrer na língua materna dos alunos para que os resultados escolares sejam positivos.

## 2 PANORAMA SOBRE LETRAMENTO(S)

Para entender o termo letramento, é fundamental uma sucinta definição acerca desse conceito. Conforme Alves (2023), o letramento surgiu no campo do ensino e da aprendizagem linguística, com a intenção de contribuir com as necessidades sentidas pela sociedade, no sentido de ampliar a interpretação de textos para além da codificação e da decodificação da letra. Foi assim que o termo “letramento” surgiu.

Com relação à derivação da palavra letramento, Soares (2003) explica que, ao longo dos anos 1980, em alguns países como Brasil, França, Estados Unidos, Inglaterra e Portugal, aconteceu, ao mesmo tempo, o aparecimento do termo letramento. Depois disso, surgiram muitos livros e artigos que tratam do assunto. Tendo em vista esses aspectos, Tfouni (1995, p.30) lembrou que, “a necessidade de se começar a falar de Letramento surgiu [...] na tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Com relação à origem da palavra letramento, Soares (1999, s.p) explica que o termo surgiu a partir da língua inglesa:

Literacy que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota “qualidade, condição, estado de ser.” No *Webster’s Dictionary*, o termo *literacy* tem acepção de condição de ser *literate* (no inglês seria letrado, especialmente, capaz de ler e escrever). Ao passo que, no português “letramento” está ligado a *literacy*, o termo *literate*- a condição de ser “letrado” como sendo a pessoa versada em letras, “erudito”. O termo *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. [...]

Analisando o argumento acima apresentado por Soares (1999), é possível compreender que a palavra *letra*, vem do Latim, isto é, *littera*. Da mesma forma, o termo letramento, em português, refere-se à *letra* ou a *letrado*, ou seja, aquele que domina a leitura e a escrita e sabe fazer o uso competente delas. Em outras palavras, trata-se de compreender o sentido e o uso da leitura e da escrita em diversos contextos do cotidiano.

Ademais, a autora ainda explica “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”. (Soares, 1999, s.p). Seguindo nessa linha de pensamento, Soares (2000, p.72) ainda vai nos dizer que, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essa habilidade se relaciona com as necessidades, valores e práticas sociais”. Desse modo, as habilidades de leitura facilitam ao sujeito a compreensão e a interação com o mundo



grafocêntrico de maneira crítica, caso a pessoa use essas habilidades para satisfazer suas necessidades, de acordo com os valores e práticas sociais.

Como é possível observar, letramento é um conceito complexo, utilizado em diferentes áreas de conhecimento, o que torna sua compreensão mais exigente. Trata-se de “[...] um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas [...]” (Marcuschi, 2010, p. 21). Também é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2003, p.2).

Nesse âmbito, cabe à escola, como maior instituição formal de ensino, formar a pessoa, proporcionando-lhe o desenvolvimento das habilidades necessárias da leitura e escrita para participar da vida social, a qual conta com grande diversidade no âmbito da comunicação e da interação, tais como jornais (físicos e digitais), livros, revistas, celulares, computadores, televisões, redes sociais, e demais meios. É importante asseverar que o letramento não só se limita a isso, como afirma Kleiman (2005):

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de códigos (alfabeto numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 2005, p. 20).

A autora destaca a importância da escola como agente de letramento, mas ressalta que ao conceito não está associada apenas a decodificação de signos linguísticos, deixando de lado a formação da pessoa para interagir e agir em diferentes circunstâncias da sociedade. Nesse contexto argumentativo, Soares (2010, p. 47) enfatiza que a diferença entre alfabetização e letramento é que o primeiro conceito se limita à “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, enquanto o letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Relacionando com essa ideia, segundo Cook-Gumpertz (2006, p.1), o “[...] letramento é um fenômeno socialmente construído, não simplesmente a capacidade de ler e escrever.” Por sua vez:

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitas das quais não

têm necessariamente relação com a leitura (Kleiman, 2005, p. 18).

Atualmente, no Brasil, não se considera alfabetizado quem apenas sabe ler e escrever seu próprio nome, como era no passado, porém quem sabe escrever um bilhete simples (IBGE, 2000). Nesse sentido,

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita. (Soares, 1998, p. 45-46).

Assim sendo, ampliar o repertório de letramento contribui para que as pessoas lidem melhor com a escrita e com a compreensão da leitura, gerando um melhor aproveitamento daquilo que se estudou, para ser colocada em prática diariamente, porque o letramento está relacionado com os usos da escrita e da leitura na vida em sociedade (Justo; Rubio, 2013). Segundo Tfouni (2006, p. 21), estudos sobre o letramento:

não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

Em síntese, o termo letramento explica o desenvolvimento social, econômico e cultural não só de um país, mas também do mundo, ou seja, ele alberga um conjunto de conhecimentos, até mesmo de função social.

Vale ressaltar também que a leitura e a escrita não se limitam à escola, pois estão presentes no cotidiano das pessoas, sejam elas alfabetizadas ou não. Como explica Kleiman (2005), quando um indivíduo faz parte de uma comunidade letrada, ele automaticamente participa das práticas de letramento vivenciadas nessa comunidade. Essas práticas contribuem para a formação de uma visão crítica dos letrados em relação aos processos de leitura e, por isso, “[. ] o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.” (Kleiman, 2005, p.6). Percebe-se que o processo de letramento é social e histórico, na medida em que participamos diariamente das práticas sociais que incluem língua a escrita, desde pequenos até a fase adulta.

Assim, o letramento:

pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, faz cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias por marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (Marcuschi, 2010, p.25).

Em síntese, letramento é o uso da leitura e da escrita na vida em sociedade. Desse modo, compreende-se que não se trata apenas de juntar letras para formar palavras ou juntar palavras para formar frases, mas sim ter compreensão do que se lê, entender diferentes tipos de textos e ser capaz de estabelecer relações entre eles. Nesse sentido, os professores têm papéis fundamentais na transformação do aluno alfabetizado em uma pessoa letrada, por meio de diferentes tipos de leitura e utilização de exercícios que exigem interpretação e compreensão. O processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita deve ter como finalidade instruir o aluno de acordo com a realidade em que está inserido.

Justo e Rubio (2013) explicam que o professor precisa investigar as práticas sociais que são parte do dia a dia do aluno e, a partir disso, adequar essas práticas à sala de aula. Além disso, é importante coordenar ações que visam instruir o aluno sobre o propósito da linguagem escrita e como isso pode ser utilizado em diversas situações. As habilidades de leitura e escrita desenvolvidas no aluno devem funcionar dentro da sua sociedade.

## 2.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO DE GUINÉ-BISSAU

Conforme Soares (2004, p. 97), a “alfabetização é aquisição da escrita enquanto que o letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Percebe-se que o letramento e a alfabetização são dois termos diferentes, com finalidades múltiplas na forma de ensinar, de modo que objetos e objetivos não são os mesmos, mas os processos mencionados são dependentes um do outro. Dessa maneira:

Alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da

e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p.97).

Ao analisarmos a alfabetização e o letramento, é possível compreender que esses dois processos são diferentes, porém estão interligados e são inseparáveis. Soares (2004, p.97) afirma que “alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e contexto de letramento por meio de atividades de letramento”. Isso é demonstrado por Soares (2004, p.100) da seguinte forma:

alfabetização e letramento são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Abordando esses conceitos em relação à Guiné-Bissau, é preciso compreender que a escola é encarregada de alfabetizar a população, focando apenas na codificação e decodificação, ou seja, na leitura e na escrita. Porém, por ser responsável pela alfabetização da população guineense, nem sempre leva em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos em suas comunidades ou em outros espaços, devido à falta de contato dos professores com a comunidade das crianças.

No entanto, devido ao pouco contato que os alunos têm com a língua de ensino – isto é, com a língua portuguesa, a alfabetização tem enfrentado certas dificuldades. Sabe-se que é direito das crianças serem alfabetizadas em sua língua materna<sup>3</sup>. No entanto, no caso da Guiné-Bissau, o português foi imposto como língua oficial e de ensino, o que tem influenciado na dificuldade dos alunos (Pinto; Carvalho, 2018).

Além disso, o processo de letramento tem enfrentado inúmeros desafios, já que a Guiné-Bissau foi uma das colônias de Portugal menos privilegiadas em termos de educação, em comparação com as outras colônias de língua portuguesa na África. Após a independência em 1973, o país possuía 90% de sua população analfabeta (Pinto; Carvalho, 2018). Como demonstrado por Pinto e Carvalho (2018), antes da independência total do país, o Partido

---

<sup>3</sup> Segundo o Artigo 29.º da **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: 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. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 21 fev. 2024.

Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) criou escolas nas áreas libertadas, especialmente no interior do país, ajudando a diminuir a taxa de analfabetismo.

Outro aspecto que não pode ser deixado de lado em relação ao letramento e à alfabetização em nosso país é a diversidade linguística, como mencionado na introdução. A Guiné-Bissau possui um contexto multilíngue devido às diferentes etnias de sua população, e além dessas línguas étnicas, ainda há o crioulo, falado pela maioria da população segundo Namone e Timbane (2017):

Guiné-Bissau tem mais de vinte grupos étnicos entre os quais se destacam balanta, fula, manjaco, mandinga, pepel, mancanha, beafada, bijago, felupe, nalu, tanda, cocoli, susso, cada um com a sua língua. Dessa forma, o país apresenta uma vasta diversidade linguística e cultural. O crioulo não é língua de nenhuma etnia, mas sim de todos os povos, criada durante o período da colonização e escravização colonial (Namone; Timbane, 2017, p.5).

Nesse sentido, a alfabetização é feita com bastante dificuldade, porque os alunos não têm familiaridade com a língua oficial do ensino, devido ao pouco contacto que eles têm com a língua portuguesa, mesmo ela sendo obrigatória nas salas de aulas e no recinto escolar, já que a proibição de falar o crioulo não tem efeito. Conforme Namone e Timbane (2017, p.6), “Nas escolas, tanto os alunos como os professores usam o crioulo para se comunicarem fora ou até dentro da sala de aula, apesar de tentativa do governo em proibir o uso do crioulo na escola e no recinto escolar, incentivando o uso de português apenas”.

Do ponto de vista de Pinto e Carvalho (2018), qualquer processo de ensino e aprendizagem precisa de uma língua para o seu funcionamento, e a língua portuguesa foi imposta como a língua oficial e de ensino nos países africanos de colônia portuguesa. Essa imposição não tem apresentado grande sucesso, pois desde a época colonial o português é usado pela minoria da população em Guiné-Bissau. Na época colonial, essa língua era usada mais por assimilados e, nos dias atuais, é usado pelas elites ou por pessoas que têm condições de vida elevadas.

No entanto, é possível compreender que os portugueses não pensavam na população de Bissau durante a época da luta armada em relação à alfabetização. Isso ocorria porque a política da assimilação incluía apenas seus protegidos, que aprendiam a ler e escrever, enquanto o restante da população continuava analfabeta. Concluímos, portanto, que a metodologia é inadequada a Língua Portuguesa, pois o português deveria ser ensinado como língua segunda. Portanto, isso contribuiu para a resistência entre o povo guineense à língua portuguesa, assim como para os altos níveis de analfabetismo no país.

## 2.2 REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Guiné-Bissau constitui-se como um país multilíngue, pois são várias línguas faladas por diferentes grupos étnicos. Além disso, há o crioulo, a língua da comunicação nacional, falada pela maioria da população (Pinto; Carvalho, 2018). De acordo com Diallo (2007), os estudos desvelam que há cerca de 20 línguas étnicas faladas. Dentre as línguas mais faladas no país estão: Kriol (Crioulo), Balanta, Fula, Mandinga, Manjaka, Pepel (Papel), português, línguas de sinais e demais.

Para se compreender o cenário multilíngue guineense, é válido um destaque para o significado do conceito de língua crioula:

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. 70).

Como se pode perceber, o crioulo guineense é um idioma de unidade nacional. É relevante ter isso em conta, pois o letramento em Língua Portuguesa se dará em um contexto multilíngue e com uma população que se expressa majoritariamente na língua guineense (crioulo).

De acordo com os dados da pesquisa de Cá (2015), com 30 alunos de escolas públicas de Guiné-Bissau, o cenário linguístico desvendado foi o seguinte: a totalidade dos entrevistados afirmou falar a língua guineense em casa; nenhum aluno assumiu falar o português; treze línguas maternas são faladas em casa por um total de 18 alunos, entre elas: Balanta, Biafada, Bijagó, crioulo, Felupe, Fula, Mancanha, Manjaco, Mansonga, Mandinga, Nalu, Pepel (papel) e Sosso.

Apesar da importância que a língua guineense tem conquistado como a língua unificadora para a comunicação entre as pessoas em Guiné-Bissau, a língua portuguesa é a base para a inserção das crianças guineenses no mundo da cultura escrita escolar, visto que “o ensino oficial continua a manter a língua portuguesa como única língua de ensino-aprendizagem” (Scantamburlo, 2013, p. 1).

Dessa forma, é importante considerar o papel e o lugar que cada língua ocupa na política linguística. Para Scantamburlo (2013), o multilinguismo é uma realidade na Guiné-Bissau e deve ser encarado como uma riqueza, não como uma ameaça à unidade nacional.

Para a Organização Internacional da Francofonia (2013), “o multilinguismo deve ser preservado e encorajado mediante diferentes ações, em um espírito de compartilhamento e comunicação” (OIF, 2013, p. 3). Para isso, é de suma importância considerar o letramento em uma perspectiva multilíngue, uma vez que a Guiné-Bissau é um país multilíngue, onde as crianças estão cercadas por várias línguas maternas.

No entanto, as políticas atualmente praticadas impõem a ampliação do repertório de letramento em apenas uma língua, a qual é o português. Apesar de ser a língua oficial do país, na realidade, o português é falado por uma minoria, principalmente as elites de Bissau e algumas famílias de classe média. Portanto, as pessoas de baixa classe social, tanto em Bissau como nas áreas rurais, não têm contato com o português. Para a grande maioria dos guineenses, a língua portuguesa é apenas ouvida na escola. Após retornarem para casa, eles utilizam suas línguas maternas ou o a língua guineense, sendo a língua mais compreendida pela maioria no convívio nacional.

Então, para as crianças que vivem nas zonas rurais, a situação é muito mais complexa em lidar com a língua portuguesa nas aulas, pois existem crianças que apenas sabem falar suas línguas étnicas. Por isso, assimilar conhecimento na escola não tem sido fácil para elas. Pois ao ingressar na escola elas são obrigadas a aprender português, como nos explica Baptista Cá (2015, p.64): “Na maior parte das famílias guineenses que vivem no meio rural, a primeira língua (L1) de socialização da criança é a sua língua étnica, que aprende no meio familiar, em ambiente natural de aquisição”.

No seu relato, Cá (2015) assevera que as crianças tinham muitas dificuldades quando os seus processos de alfabetização se davam em português e, muitas vezes, era necessário que se explicasse em crioulo para uma boa compreensão por parte dos alunos. Isso, porque, de certa forma, para esses alunos, a língua portuguesa é equivalente a uma “língua estrangeira” (LE), mesmo sendo a língua oficial (LO). (Cá, 2015, p.19).

Percebe-se ainda que, em Guiné-Bissau, existe uma diferença entre a língua escrita e a oral, pois, na perspectiva de Baptista Cá (2015, p.79), “as línguas nacionais da Guiné-Bissau foram colocadas no nível inferior como as línguas de tradições orais e a língua portuguesa como língua privilegiada da cultura escrita”. Os guineenses, por estarem mais ligados com o crioulo guineense, às vezes para pronunciar uma palavra no português que se parece ou está ligada com o crioulo guineense à pessoa tem a tendência de chamar no crioulo (guineense).

### 3 TIPOLOGIAS DAS ESCOLAS EXISTENTES NO SISTEMA EDUCATIVO DE GUINÉ-BISSAU

Segundo Ribeiro (2001), a educação guineense divide-se em nove tipologias, a saber: escolas públicas, privadas, populares, comunitárias, de autogestão, escola portuguesa, madrassas, escolas corânicas e Missões Católicas. Baseado nesse modelo tipológico de Ribeiro (2001), reorganizamos as possibilidades de escolas guineenses, observando basicamente três características: se públicas ou privadas; se confessionais ou laicas; se nacionais ou estrangeiras. No entanto, antes de descrever essas tipologias, é oportuno explicitar o funcionamento da educação básica no país.

#### 3.1 EDUCAÇÃO BÁSICA EM GUINÉ-BISSAU

É evidente que o ensino básico guineense tem enfrentado grandes desafios no que diz respeito à reforma, pois ainda se encontra na fase de reconstrução e de reforma educativa. De acordo com o Plano Nacional de Ação (2003):

O Sistema Educativo da Guiné-Bissau está numa fase de reformas. Sua estrutura atual compreende vertentes: formal e não formal; cinco níveis de ensino a saber: i) ensino pré-escolar, ii) ensino básico elementar e ensino básico complementar; iii) ensino secundário geral e ensino secundário complementar; iv) ensino superior não universitário e ensino superior universitário. (Plano Nacional De Ação, 2003,p .14).

O modelo acima vale para ensino público e para o ensino privado, porque as escolas privadas espelham-se nos modelos definidos para as escolas públicas. (Pinto; Carvalho, 2018). A educação formal inclui:

- *Ensino pré-escolar*: de caráter opcional e que permanece num estado embrionário, pois está implementado na capital Bissau, dedicado às crianças de 3 a 6 anos;
- *Ensino básico elementar*: contém as quatro primeiras classes. É obrigatório e gratuito segundo os diplomas em vigor;
- *Ensino básico complementar*: inclui as 5ª e 6ª classes;
- *Ensino secundário*: compreende da 7ª a 9ª classes;
- *Ensino secundário complementar*: é formado pelas 10ª a 11ª classes, com duração de cinco anos.
- *Ensino técnico e profissional*;



- *Ensino superior.*

A vertente não formal é composta pela alfabetização e pela educação de adultos. Ademais, há um tipo de escola chamada *Madrassas corânicas*, ou ONGs, situadas na zona Urbana, as quais serão mais detalhadas nas próximas seções.

Conforme previamente destacado, o ensino básico guineense, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art. 12º, prevê o seguinte:

O ensino básico é universal e gratuito até 6º ano, pois a partir de 7º ano, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades econômicas do estado. Ensino básico gratuito significa inserção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificados, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos. (Guiné-Bissau, 2010, p. 6).

Entende-se que, consoante a Lei de Base (2010), o ensino básico é gratuito até o 6º ano. Porém, essa gratuidade não se aplica, pois o encarregado da criança paga matrícula desde o primeiro ano da escolaridade do ensino básico e compra os livros e uniformes da escola. No entanto, para que fosse considerado gratuito, todos os gastos com educação, desde a matrícula até os uniformes, deveriam ser subsidiados pelo Estado.

Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo, a partir do 7º ano, o ensino é **tendencialmente** gratuito, visto que não é obrigatório. Ou seja, está previsto um indicativo de que o Estado assumira os gastos com a educação a partir dessa fase, mas não como uma prioridade tal como nas fases iniciais.

Comumente, cobram-se matrículas e propinas dos estudantes. As propinas são pagas de três em três meses. Em caso de não pagamento, o aluno será proibido de ir às aulas. Isso acontece quando os pais não conseguem pagar ou comprar uniformes, sendo que os alunos são mandados para casa até que os pais liquidem com a dívida. Vale salientar que essa lei não especifica que, com o não cumprimento desses itens, o aluno será proibido automaticamente de ir às aulas.

Essa decisão já causou muitos prejuízos aos alunos, pois alguns já reprovaram de nível devido à falta de informação. Eles ficam sem acesso para verem suas notas, a fim de saberem se transitaram ou se foram para recuperação. A direção da escola, nesse momento, esquece que o ensino básico é gratuito, pois não se aplica gratuidade nesse momento. Como explica Maria Odete da Costa Semedo (2006), no seu artigo "Educação como direito":

A Gratuitidade do Ensino Básico é assumida, no documento, como um meio de

inclusão de todas as crianças, evitando que muitos pais deixem de enviar os seus filhos à escola por falta de meios financeiros para pagamento de taxas de matrícula e propinas. [...] Relativamente a Manuais Escolares e a sua Produção, preconiza-se um apoio substancial à Editora Escolar (EE), entidade nacional responsável pela elaboração e edição de livros e manuais escolares, apoiado até 2000 pela ASDI, cooperação sueca. O entendimento é de que a EE deve modernizar o seu sistema de gestão, diversificar a sua acção, abrindo também um leque de parceria que permitia a diversificação de fontes de financiamento para a sua sustentabilidade. Nesta linha, seria a forma de tornar durável a política de distribuição gratuita de livros, levada a cabo pelo governo (Semedo, 2006 *apud* Pinto; Carvalho, p. 12, 2018).

Como podemos perceber, a dita gratuidade só é vista no papel, mas na realidade não se aplica, porque nem todos têm a mesma condição de manter seus filhos na escola. Por isso, a educação pública é considerada fraca, como mostra Pinto e Carvalho (2018). A Guiné-Bissau não tem um processo de avaliação de aprendizagem que siga os resultados de evolução dos alunos, de maneira clara e objetiva. Além disso, o entendimento comum das populações é que o nível de aprendizagem é baixo, devido às **greves** contínuas por atrasos nos pagamentos de salários aos professores, o que limita o número de aulas. Percebe-se que as greves são um dos principais fatores que afetam o desenvolvimento do aluno. Ademais, a todos esses fatores podem somar-se a inconsistência na formação de professores.

Outro ponto interessante, de acordo com a Constituição da República de Guiné-Bissau (1996), em seu art. 49º, é o seguinte:

1. Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.
2. O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.
3. É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas.
4. O ensino público não será confessional (Guiné-Bissau, 1996, p. 20).

Percebemos que, na realidade, isso não se verifica, uma vez que nem todos têm o direito à educação. Embora o dever de educação esteja previsto para todos, os mais socialmente carentes não possuem o privilégio de frequentar a escola, especialmente aqueles que vivem em áreas rurais do país, devido a vários motivos, como falta de recursos financeiros e outros. Portanto, a escola pública na Guiné-Bissau não é gratuita, e é incorreto afirmar que todos os cidadãos têm o direito e o dever de educação, uma vez que nem todos têm acesso a ela.

Concluimos, então, que a escola pública não é gratuita, pois os alunos precisam pagar matrículas e propinas. Além disso, as propinas variam de acordo com os níveis escolares. Tomando-se como referência o ano de 2023, alunos do 7º, 8º e 9º ano pagam aproximadamente 3.000 CFA, enquanto os do 10º, 11º e 12º ano pagam 5.000 CFA.

A partir de agora, a tipologia da educação guineense será descrita. Nesse sentido, parte-

se da proposta tipológica de Ribeiro (2001) e de Morgado (2019) e acresce-se informações baseadas na experiência da própria pesquisadora do presente estudo científico.

### 3.2 ESCOLAS PÚBLICAS

As escolas públicas funcionam sob total administração do Ministério da Educação Nacional (MEN) em diferentes aspectos, “desde a construção e manutenção do edifício, a colocação/contratação do pessoal docente e não docente, pagamento dos salários, e aquisição do material necessário ao funcionamento da escola” (Morgado, 2019, p.41).

### 3.3 ESCOLAS PRIVADAS NACIONAIS E ESTRANGEIRAS

Além das escolas públicas (isto é, em termos teóricos, aquelas que integralmente deveriam ser subsidiadas pelo Estado – ainda que as famílias sejam obrigadas a pagar propinas), em Guiné-Bissau, há escolas privadas. Conforme anteriormente destacado, é importante frisar que a Constituição da República de Guiné-Bissau (1996, artigo 49º) prevê a existência de escolas privadas, nos seguintes termos: “3- É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas”. Observa-se que há iniciativas privadas tipicamente nacionais e outras criadas por grupos internacionais. Nesse sentido, as escolas privadas serão mais detalhadamente descritas a seguir.

#### 3.3.1 Escolas privadas

As escolas privadas, como o próprio nome indica, são instituições criadas por certos indivíduos ou por parcerias, responsabilizando-se por sua administração e gestão. Segundo Morgado (2019, p. 42):

O Decreto-Lei nº 7 de 20 de Maio de 1991, são denominados ensinos particulares (ensino privado), todas as escolas que não funcionam sob a tutela direta do Ministério da Educação e são financiadas e apetrechadas por personalidades ou organizações não-governamentais nacionais ou estrangeiras; as escolas criadas, mantidas ou subsidiadas por pessoas coletivas de direito público, enquanto não forem oficializadas e as escolas estrangeiras que funcionam com o currículo do país de origem (art. 1º).

É possível observar que na Guiné-Bissau, a maioria dos professores que leciona em escolas privadas são provenientes de escolas públicas, “[...] são os mesmos que a dirigem apesar

de tal lhes ser vedado pelo artigo 8º do Estatuto-Base das Escolas Particulares” (Campos e Furtado, 2009). Além disso, muitos são os donos dessas instituições. Portanto, diante das dificuldades encontradas nas escolas públicas, as escolas privadas estão crescendo com uma adesão forte por parte dos alunos, devido às paralisações (greves) que têm afetado as escolas públicas. Assim, muitos pais optam por matricular seus filhos nessas escolas, a fim de evitar as interrupções nas escolas públicas. Muitas crianças, mesmo que seus pais não tenham uma boa situação financeira, estudam atualmente em escolas privadas para garantir uma educação mais qualificada, com menos interrupções e um melhor aproveitamento.

### 3.3.2 Escolas privadas nacionais: escolas populares

As escolas populares, segundo Ribeiro (2001), surgiram em meados de oitenta e início dos anos noventa, conhecidas como “escola de reforço” (ou “escolas de explicação”): “**Escolas bá di pé di mango**”. Em função dos elementos destacados, essas escolas são conhecidas como educação não formal, ou seja, trata-se de escolas com carácter não oficial. As escolas de reforço tinham/têm como objetivo ajudar um certo grupo de pessoas, “os assimilados, a melhor se prepararem para o exame (prova) e de melhorarem a sua performance na escola oficial” (Ribeiro, 2001, p. 65).

Para isso, os responsáveis por essas escolas eram professores que também trabalhavam em outros órgãos administrativos. Seus métodos de ensino muitas vezes diferiam das demais escolas, uma vez que aplicavam castigo corporal aos alunos que se esforçavam menos. Os alunos dessas escolas sofriam bastante com tais castigos. Com o passar do tempo e o aumento da demanda, essas escolas conquistaram independência no país na segunda metade dos anos 1980 (Ribeiro, 2001).

Percebe-se que essas escolas continuam a surgir por iniciativas de professores e jovens desempregados, estudantes ou jovens que aprenderam certa prática nas escolas de explicações junto dos seus familiares, dos amigos ou até dos seus vizinhos. São os mesmos que providenciam o espaço para lecionar aos alunos. (Levy, 2001).

Os professores dessas escolas são moradores do bairro e que, de certa forma, gozam de privilégio e confiança devido às suas relações próximas e até familiares com os pais das crianças. O ambiente em que funcionam, as suas condições são precárias em termo de infraestruturas, pois essas escolas funcionam na varanda de um proprietário, numa casa tradicional, num anexo de construção definitiva, à sombra de uma árvore ou debaixo de cobertura de palha.

### **3.3.3 Escolas privadas nacionais: escolas comunitárias**

As escolas comunitárias surgiram como resposta à incapacidade pública. Segundo Morgado (2019), estas escolas são criadas por decisão de uma dada comunidade local (por pessoas que compartilham uma vizinhança). Nesse caso, a responsabilidade desde a gestão até mesmo o pagamento do salário dos professores – cabe à comunidade. Aliás, é a própria comunidade que escolhe os professores, conhecidos como “melhores filhos”. A sua criação legal encontra-se consignada no despacho ministerial nº 19/2003. (Ministério da Educação, 2003).

As Escolas Comunitárias surgem num contexto de emergência e de necessidade das comunidades que anseiam pela ampliação das suas condições de acesso à educação, perante a falta de estruturas e de respostas do Estado Guineense para satisfazer este Direito Universal à Escola e ao Ensino. Não há consenso quanto ao início e ao local de onde surgiram. Segundo Lopes (2007), as escolas comunitárias surgiram em Bissau e espalharam-se pelas zonas rurais no final dos anos noventa, após o conflito político-militar de 1998. Em contrapartida, Sanha (2014) defende que as escolas comunitárias surgiram em meados do ano letivo de 1996-1997, na região sul da Guiné-Bissau, concretamente nos sectores de Cacine e de Cubucaré.

Acredita-se que o lugar onde Amílcar Cabral começou as suas ações de formação do chamado “homem novo” eram as escolas comunitárias, ou “escolas do mato”. Durante a formação política, entendia-se que “os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Assim sendo, para Cabral, era necessário recuperar o tempo perdido através da educação, tendendo à formação do homem novo, preparado para ter uma atitude e contribuição positiva no processo de reconstrução nacional (Sanhá, 2014).

### **3.3.4 Escolas privadas nacionais: escolas de autogestão**

São parcerias público-privadas. De acordo com Morgado (2019), as escolas de Autogestão funcionam em cogestão – sistema no qual estão inseridos três parceiros: a comunidade local, a entidade religiosa (Missão Católica) e o Ministério da Educação. Para isso, cabe à comunidade local uma maior responsabilidade e a iniciativa de criação e da adoção do terreno para sua construção.

Além disso, cabe à comunidade local fornecer mão de obra e participar das atividades escolares. Dessa maneira, compete à comunidade ajudar com a mão de obra para a sua construção, participar nas atividades escolares, zelar pela conservação dos edifícios da escola e

ajudar financeiramente no pagamento de um subsídio, isto é, o “salário” dos professores. Trata-se de uma estratégia para driblar “[...] os problemas de subsistência criados pelo atraso no pagamento dos salários pelo Ministério da Educação, responsável pela sua colocação” (Morgado, 2019, p.41).

Dessa forma, as escolas acabam por depender do apoio decisivo e contínuo das Missões católicas que, por sua vez, estabelecem intervenções sociais locais mais amplas. Por meio da parceria com a Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino, as escolas em autogestão também contam com apoio material e pedagógico da Fundação para a Evangelização e Culturas (FEC) (Ribeiro, 2001).

O Ministério da Educação tem um papel mais institucional, isto é, de legitimar a escola por meio da autorização legal para o seu funcionamento, funcionários e integrantes docentes no quadro público, o que garante os seus salários e a formação contínua.

### **3.3.5 Escolas privadas estrangeira: escola portuguesa**

De acordo com Ribeiro (2001), as escolas particulares de carácter privado já são numerosas, todavia, não há um levantamento exato das mesmas. No que se refere às escolas estrangeiras, segundo a autora, não se sabe o número exato, pois não há dados publicados, “e até ao levantamento militar funcionavam em Bissau, as escolas Portuguesa, Francesa e Sueca” (Ribeiro, 2001, p.54). Nos dias de hoje, funciona apenas a Escola Portuguesa com cerca de cem alunos.

Essa Escola Portuguesa foi criada em 1986, com o objetivo de escolarizar os filhos dos portugueses que residiam no país, funcionando um jardim e o 1º ciclo. Em 1991, começou a receber os alunos guineenses entre “70% a 80% do total de alunos” (RIBEIRO, 2001, p.54). É importante lembrar que a Escola Portuguesa está localizada no Bairro D'Ajuda, 2ª fase, em Bissau. É uma das escolas privadas mais caras da Guiné-Bissau em termos de mensalidade.

## **3.4 ESCOLAS RELIGIOSAS**

Nessa subsecção, serão focalizadas as Madrassas, as Escolas Corânicas e as Escolas das Missões Católicas.

### 3.4.1 Escolas Madrassas

É válido afirmar que as Escolas Madrassas são instituições confessionais relacionadas com a religião islâmica. Elas são criadas e mantidas pelas autoridades religiosas e têm como objetivo principal ensinar a língua árabe e os princípios da religião islâmica. Além disso, essas escolas trabalham com os programas oficiais de ensino e geralmente estão localizadas próximas às mesquitas. Segundo Furtado (2005), as primeiras madrassas surgiram em 1970, no sul do país, em Quebo, e quatro anos depois, apareceram em outras localidades, por exemplo, Gabú e Morés.

Em meados de 1975, foram criados o Comitê Regional de Professores de Língua Árabe, em Gabú, a Associação Islâmica da Guiné-Bissau e o Comitê de Organização do Ensino da Língua Árabe. Essas instituições mostraram-se possibilidades “aos oficiais, transmitindo para além do Corão textos em língua árabe, disciplinas como história, matemática, ciências e língua portuguesa...ensinada em árabe” (Ribeiro, 2001, p.56).

Na perspectiva da autora, essas escolas enfrentam dificuldades em encontrar professores que lecionem os programas oficiais. As Madrassas têm um funcionamento um pouco parecido com o das escolas populares. Percebe-se que essas escolas não são gratuitas, pois são de caráter privado e controladas pelos líderes religiosos. Os professores não recebem salário do governo, mas sim das receitas internas da escola.

### 3.4.2 Escolas Corânicas

Para Ribeiro (2001), as escolas corânicas são instituições tradicionais onde o ensino é exclusivamente direcionado ao Alcorão. Além disso, os alunos aprendem a rezar e a interpretar a teologia islâmica. Para isso, o material pedagógico utilizado são tábuas de madeira com escritas em língua árabe, voltadas para o ensino de crianças a partir de 5 a 6 anos.

As aulas acontecem nas varandas das casas dos professores. Devido a isso, segundo a autora, essas escolas possuem um caráter informal e não têm a pretensão de serem reconhecidas como parte do sistema oficial de ensino. Por essa razão, muitos dos alunos também frequentam escolas públicas ou populares.

Por último, essas escolas não realizam avaliações, como exames, nem emitem certificados ou diplomas. Cada uma delas é criada por organizações, o que resulta em cada escola possuindo a sua própria coordenação, secretarias e inspetores regionais.

### 3.4.3 Escolas das Missões Católicas

Percebe-se que, logo na sua 1ª fase, até a metade do século XIX, a missão católica ganhou total confiança para instruir na Guiné. Nesse sentido, aos missionários cabia não só catequizar, mas também ensinar a língua portuguesa (Ribeiro, 2001).

O ensino primário se tornou obrigatório, “em 1890 com a publicação de um primeiro regulamento escolar da província, e que incluía a leitura, escrita do português, aritmética, história de Portugal, geografia, doutrina cristã, noções de agricultura e de economia doméstica”. (Ribeiro, 2001, p. 55). As escolas católicas existentes beneficiam-se de um estatuto especial após a independência, pois são autorizadas a funcionar de acordo com as normas das escolas públicas, mesmo sendo escolas de caráter particular.

Atualmente, a escola de missões católicas funciona normalmente, com professores que podem ser padres ou simplesmente professores nacionais. No entanto, alguns padres e irmãs lecionam disciplinas religiosas, como Educação para a Cidadania, Filosofia, Educação Moral, entre outras.



## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos os caminhos percorridos para elaboração do nosso trabalho e para a coleta de dados necessários para alcançar base para as análises realizadas. Primeiramente, esclareceremos o tipo de pesquisa que utilizamos no nosso trabalho, classificando-a com base nas diversas formas existentes. Na sequência, explicaremos o questionário elaborado e a natureza das perguntas utilizadas para coleta de dados. Outrossim, os entrevistados serão apresentados, indicando o gênero, idade e o seu quantitativo.

### 4.1 PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Gil (2002, p.17), pesquisa é um “Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Ao passo que, para Prodanov e Freitas (2013, p.49), “a pesquisa científica visa conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. Para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica.” Percebe-se, pois, quão importante é a pesquisa, pois nos possibilita a encontrar respostas para os nossos problemas sociais. Ademais, nos ajuda a responder as perguntas levantadas que assolam a nossa sociedade e o mundo em geral.

Nesse contexto, a metodologia que utilizamos neste trabalho é de cunho qualitativo, porque os dados coletados não compreendem estatísticas ou números para servirem de base no momento de análise de dados (Prodanov; Freitas, 2013). Quanto ao procedimento técnico, a pesquisa é bibliográfica considerando que foram realizados levantamentos bibliográficos como base nos trabalhos já publicados. Nota-se que qualquer que seja o trabalho realizado, é recomendável que o pesquisador procure algumas referências já conhecidas na área, pois é uma forma de aproximar-se do tema. Dessa forma, essa pesquisa configura-se como bibliográfica:

Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (Freitas; Prodanov, 2013, p.54).

Similarmente, Gil (2002) considera que a pesquisa bibliográfica é aquela em que o pesquisador recorre aos materiais já produzidos como: livros, artigos, teses, publicações e outros.

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória que “[..] tem como objetivo

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” [...]. Ajuda no preenchimento das lacunas que aparecem ao longo da pesquisa (Gil, 2002, p.41).

Levando-se em consideração a importância e a contribuição que o nosso trabalho pode dar para a melhoria do processo de ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau, optamos por utilizar um questionário como instrumento de coleta de dados. Vale salientar também que uma parte da pesquisa foi feita por meio do formulário eletrônico, pois os questionários foram direcionados a dois grupos diferentes de entrevistados: professores que lecionam língua portuguesa em Guiné-Bissau e alunos universitários guineenses que se encontram no Brasil. Assim, como alguns dos nossos entrevistados não vivem aqui no Brasil, dificultou as aproximações físicas e, portanto, os questionários foram enviados de forma eletrônica – o que ajudou positivamente no levantamento dos dados.

Marconi e Lakatos (2003, p.201) definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Ao passo que, para Severino (2007, p. 125), o questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articulados, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos investigados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

A partir das orientações dadas pelos autores, elaboramos uma lista de perguntas, analisamos e discutimos as mais adequadas aos objetivos de pesquisa e elaboramos um questionário dispondo nossas necessidades de informações para as análises propostas. Dessa forma, escolhemos este instrumento para coletar os dados pelo fato de que não é preciso viajar, a fim de entregar ou colher as respostas, além disso, economiza o tempo. Enviamos o questionário por meio do aplicativo WhatsApp, que é uma ferramenta, ou seja, um meio de comunicação bastante usado no nosso dia a dia. Ademais, esse aplicativo ajudou muito, pois não teve custo e nem exigiu deslocamento. Os entrevistados tiveram aproximadamente dois meses para responder e devolver por WhatsApp.

Quanto ao tipo de perguntas utilizadas nos questionários, escolhemos a do tipo “aberta”, porque ela dá mais liberdade em responder e, não limita e nem pressiona o entrevistado, porém permite que ele se sinta à vontade para organizar as suas respostas. Elaboramos cinco (5) perguntas no qual endereçamos para os professores de Liceu que vivem na Guiné-Bissau e que lecionam em diferentes tipos de escolas de Bissau e outras treze (13) para os alunos graduandos da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira), Campus dos Malês. Queríamos questionar os estudantes residentes na Guiné-Bissau, porém, devido

a dificuldade não conseguimos por isso, optamos por trabalhar com os que residem aqui no Brasil. Outrossim, as perguntas foram feitas em língua portuguesa e respondidas também em língua portuguesa.

No que refere o questionário direcionado aos estudantes de graduação, é importante salientar que as oito primeiras perguntas tinham um cunho mais objetivo, no sentido de que precisávamos de informações sociolinguísticas a respeito deles. Queríamos saber o nome, idade, onde nasceu/cresceu, em que bairro/ cidade fez o ensino fundamental, qual é o nome da escola, que tipo escola: privado ou público, qual é a língua materna e, por último, qual língua mais usa. A essas perguntas não era necessária uma resposta dissertativa e os inquiridos tinham que ser diretos em suas respostas.

Relativamente à **nona pergunta**, a pesquisa queria saber dos inquiridos como eram as suas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, pois queríamos ouvir dos respondentes se as aulas eram produtivas ou não, já que a aula é dada em língua portuguesa mesmo não tendo domínio dessa língua. Sendo assim, essa pergunta exigia um pouco de relato por parte do entrevistado. Na **décima pergunta**, a pesquisa queria saber se os respondentes tinham livro didático da língua portuguesa quando estavam a estudar no ensino fundamental. Esta pergunta também exigia um pouco de relato por parte do entrevistado. A pesquisa buscou saber com a **décima primeira pergunta** se havia momentos de leitura em sala de aula e, se sim, eles deviam contar como funcionavam. Com a **décima segunda pergunta**, procurou-se entender se havia momentos de prática oral em língua portuguesa, isto é, momentos em que os estudantes precisam falar português, já que maioria não usava a língua portuguesa com frequência. Por último, na **décima terceira pergunta**, a pesquisa pretendia saber se ele, o inquirido, acredita que as aulas da língua portuguesa reflitam a realidade em que estava inserido em Guiné- Bissau, se sim, devia explicar como.

## 4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Primeiramente, elaboramos dois questionários no qual uma parte com cinco (5) perguntas que foi enviado para a Guiné-Bissau, para os professores/as e o outra, com treze (13) perguntas, foi direcionado para seis (06) estudantes guineenses que estudam em diferentes cursos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sendo duas (2) pessoa do gênero masculino e quatro (4) de gênero feminino. Essas pessoas pertencem à faixa etária de 20 a 28 anos. Com relação a faixa etária, não especificamos a idade, porém, dos respondentes estavam entre essas idades.

Dos respondentes, três (3) são do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, dois (2) de Licenciatura em Ciências Sociais e um (1) de Licenciatura em Pedagogia.

A fim de melhor apresentar os entrevistados, segue um quadro com as principais informações de ordem social e linguística:

**Quadro 1** - Informações acerca dos(as) entrevistados(as)

Entrevistados(as)	Idade	Local onde nasceu	Tipologia de escola onde estudou	Língua materna	Língua que mais fala no cotidiano
E1	28 anos	Cumano / Safim (Região de Biombo)	Privada	Pepel	Pepel
E2	25 anos	Uno (Região de Bolama/Bijagós)	Privada	Pepel e bijagó	Crioulo
E3	26 anos	Aeroporto (Região de Biombo)	Pública	Pepel e balanta	Crioulo
E4	27 anos	Canchungo (Região de Cacheu)	Pública	Crioulo e mandjaco	Crioulo e português
E5	27 anos	Míssira (Setor Autônomo de Bissau)	Pública	Mancanha	Crioulo
E6	26 anos	Setor Autônomo de Bissau)	Privada	Mandinga	Crioulo

Fonte: elaboração própria.

As entrevistas foram feitas de seguintes maneiras, das seis respondentes três escreveram as respostas e depois enviaram para nós e os outros três gravaram conosco por via celular e depois fizemos a transcrição da fala.

Vale ressaltar também que, os respondentes são os meus colegas Guineenses de faculdade, estudantes de diferentes cursos da Unilab, três deles fizeram os seus ensinos médios nas escolas públicas de Bissau e outros nas escolas privadas de Bissau.

Como mencionei acima, mandamos as perguntas para total de dez (10) pessoas, porém só seis (6) pessoas responderam e dentre os respondentes dois (2) são meninos e quatro (4) meninas. Ressaltamos que essas perguntas foram enviadas muito cedo para várias pessoas, com a intenção de recolhermos, pelo menos, 10 respostas. Todavia, só conseguimos 6 respostas por conta dos afazeres de cada um, também por causa do tempo da pessoa. Outros não devolveram as respostas e, apesar de terem sido cobrados algumas vezes, não nos retornaram.

## 5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FUNÇÃO DO TIPO DE ESCOLA: ENTRE A PÚBLICA E A PRIVADA

Conforme foi apresentado, a partir do referencial teórico selecionado para a presente pesquisa científica, foram elaboradas questões direcionadas a estudantes universitários guineenses que vivem atualmente no Brasil, mas que cursaram toda a educação básica em diferentes localidades de Guiné-Bissau, e a docentes de língua portuguesa que atuam em Guiné-Bissau. A partir de suas respostas, algumas análises serão propostas, com a intenção de se comparar o ensino de língua portuguesa em escolas públicas e privadas.

### 5.1 O ENSINO DE LP NA SALA DE AULA: PROIBIÇÃO DO CRIOULO E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO EMLP

Inicialmente, queríamos saber dos graduandos como funcionavam as aulas de português, já que maioria chegava à escola básica sem dominar a língua de ensino. Com isso, com base no relato dos alunos de escolas públicas e de escolas privadas, verificamos algumas semelhanças com relação à obrigatoriedade de se falar português e à proibição do uso do crioulo em sala de aula. Portanto, num país multilíngue como a Guiné-Bissau, onde o português é a segunda ou até a terceira língua da maioria das pessoas, e que a maioria tem os primeiros contatos com essa língua somente na escola (sendo que, depois de saírem do ambiente escolar, voltam a falar o crioulo ou as suas línguas étnicas imediatamente), tanto as escolas públicas como as privadas adotam a mesma postura em relação à obrigatoriedade de se falar exclusivamente a língua oficial. Para isso, seguem os depoimentos dos entrevistados:

*(E1: Privada)<sup>4</sup> “Sim, como era proibido falar a língua materna e a língua nacional que é o crioulo falávamos português, pois eu lembro bem que na nossa turma tinha regra, que era proibido falar crioulo na escola”.*

*(E4: Pública) “Sim, havia momentos de práticas orais em língua portuguesa e, na verdade, os estudantes eram forçados a se comunicarem em português, já que era fixado em todos os cantos da escola o comunicado que imperativamente dizia “Aqui só se fala português” e sem, no entanto, importar com as condições e construções sociais dos estudantes que compõem aquele estabelecimento, em que na maioria dos casos o português se configura como*

---

<sup>4</sup> A fim de se preservar a identidade dos entrevistados, todos serão denominados por códigos, isto é, entende-se “E1” como “Entrevistado 01”. Além disso, após o código, sempre será oferecida a informação se ele/ela estudou em uma escola pública ou privada.

*a segunda ou terceira língua de comunicação, considerando que muitos têm as suas línguas maternas/étnicas, vem o crioulo como a língua da união entre as étnicas e por último o português que geralmente apenas a praticamos nas escolas. Portanto, nas aulas eram uns dos poucos e se não os únicos momentos dessa prática da língua portuguesa”.*

Sobre a proibição do crioulo é o neocolonialismo que está imperando na sociedade contemporânea. É preciso reafrikanizar, descolonizar mentes. Isso ainda está ali.

Percebe-se que, com a proibição do crioulo nas escolas públicas e privadas, alguns alunos não participavam nas aulas, ou seja, os alunos se auto silenciam. Medo de “falar mal o português”, se eu errar, todo mundo vai rir de mim e eu vou ter que pagar uma multa. O silenciamento é o refúgio pra não se humilhar. Consequência é baixa autoestima. O estudante pode ter dúvida, mas jamais vai se expressar

Por outro lado, nota-se que a metodologia do ensino é inadequada, a língua portuguesa devia ser ensinada como língua segunda não a primeira, pois está se prejudicando os alunos tanto na compreensão como na escrita. Além disso, o preconceito linguista é bem visível ainda na sociedade guineense, como relatam os alunos dessas duas instituições:

*(E5: Pública) Sim, havia momentos de práticas orais, porém nem todos alunos tinham ousadia de participar apesar de as vezes o professor obrigava todos a participar no debate, porque se você falava e errar os seus colegas zombava, todavia, tinha os que participavam mesmo errando não levavam em consideração e os outros preferiam ficar calado até porque não se podia falar o crioulo na sala e nem no recinto escolar, pois era proibido.*

*(E6: Privado) Sim, havia momentos, pois toda a aula de língua portuguesa éramos obrigadas a falar o português de padrão de Portugal na turma. A nossa oralidade funcionava através da conjugação dos verbos e de normas gramaticais de uma forma individual na turma.*

Assim sendo, a língua portuguesa como a única língua de ensino-aprendizagem continua sendo uma das grandes limitações no sistema educativo guineense, independente da tipologia da escola. Relativamente à chamada oral que estavam a referir, tem a ver com os debates, seminário ou momentos de discussão em sala de aula e esse momento acontecia de forma oral, por exemplo: professor/a perguntava para os alunos responder, esses momentos aconteciam depois da explicação do conteúdo da aula ou na avaliação/prova. São exemplos

*(E2: Privada) Sim, o nosso professor trazia temas como histórias dos livros, cultura geral, para debatermos na sala de aula, além disso, fazíamos também “chamada oral” o seminário, pois dava temas e a gente pesquisava para depois apresentar na aula. Praticamente as nossas avaliações aconteciam de forma oral e escrita.*

*(E3: Pública) Eu participava muito na aula de português e lembro que o professor*

*obrigava a todos a participarem porque tinha aquele ponto de participação na aula, então eu e os meus colegas participávamos ativamente na aula a fim de não ficamos sem a nota. Além disso, o professor fazia chamada oral sempre na aula.*

Muito embora o português seja a única língua oficial, observamos a realidade multilíngue dos nossos respondentes. Acerca disso, novamente será apresentado o quadro que evidencia as suas respectivas línguas.

**Quadro 2** - Informações linguísticas e tipologias escolares

<b>Entrevistados(as)</b>	<b>Tipologia de escola onde estudou</b>	<b>Língua materna</b>	<b>Língua que mais fala no cotidiano</b>
E1	Privada	Pepel	Pepel
E2	Privada	Pepel e Bijagó	Crioulo
E3	Pública	Pepel e Balanta	Crioulo
E4	Pública	Crioulo e Mandjaco	Crioulo e português
E5	Pública	Mancanha	Crioulo
E6	Privada	Mandinga	Crioulo

Fonte: elaboração própria.

Nota-se que os seis (6) respondentes apresentaram as suas línguas maternas/ étnicas. Entre os seis (6), quatro (4) afirmaram que usam mais o crioulo no seu dia a dia, um (1) diz pepel e um diz que usa as duas, crioulo e português. Ademais, a língua materna é dominada pela maioria de modo que vai ser difícil a não continuar ser a primeira mais falada, pois mesmo aqui na UNILAB, os estudantes guineenses ainda usam mais o crioulo do que português.

Aos entrevistados, foi feita a seguinte pergunta: “Como eram as suas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental?” A esse respeito, queríamos saber como eram as aulas da língua português nas escolas públicas e privadas de Bissau. Assim, de acordo com as respostas dos entrevistados, alguns disseram que as aulas eram boas, porque não tinham muita dificuldade em assimilar as matérias e que também os professores explicavam as vezes em crioulo de modo que facilitava na compreensão. Por outro lado, outros principalmente os de pública disseram que não foi tão produtivo devido às frequentes greves que aconteciam no setor de ensino causadas por falta de pagamento do salário dos professores. Portanto, a conclusão que chegamos é de que o ensino de LP é muito semelhante entre as escolas públicas e privadas e a única diferença é a greve. Com isso seguem os seguintes depoimentos:

*(E2: Privada) “Eu não tinha muita dificuldade em compreender o português, pois o*

*meu português era razoável também, os professores costumavam explicar as matérias em português depois em crioulo de modo que, facilitava mais a minha compreensão”.*

*(E3: Pública) “No 8º ano, eu tinha muita dificuldade em assimilar as matérias por causa de constantes greves que aconteciam na escola pública, na época eu estudava no Liceu Dr. Rui Barcelo da Cunha, e na altura se fizemos avaliação não conseguia tirar boas notas, pois a greve era constante de modo que praticamente não leia os textos dados pelos os professores, e isso fez com que, eu me tirava negativas nas avaliações. Adicionalmente, isso obrigou-me a transferir no terceiro semestre para outra escola que é uma escola privada chamada Isaac Nilton, onde conclui 12º ano e isso prejudicou-me muito, pois eu não consigo ir para o quadro de honra porque eu fui para recuperação com duas matérias e depois fiz a prova de recuperação e consegui transitar de classe”.*

No que se refere às greves no sistema educativo público de Guiné-Bissau, recentemente, no dia 21 de março de 2024, o porta voz da Frente Social, na pessoa de Sene Djassi, anunciou que a organização sindical que carrega os sindicatos dos profissionais dos setores da saúde e da educação entregou um novo pré-aviso de greve para os dias 8, 9 e 10 de abril de 2024. Djassi lamentou a falta de diálogo entre o executivo liderado por Rui Duarte de Barros com os sindicatos filiados da Frente Social, protagonistas da greve. Essa notícia foi veiculada no jornal virtual denominado *O Democrata*, em 22 de março de 2024<sup>5</sup>. A mesma notícia explicou que o SINDEPROF e a FRENAPROF (Frente Nacional dos Professores e Educadores) são os sindicatos de docentes filiados à Frente Social, em representação do setor da Educação, os quais estão a exigir a atualização das matérias nas escolas públicas, porque segundo eles “os conteúdos que os alunos estão a receber são da década 80”. Essas organizações afirmam que, “muitas vezes, os professores fazem as suas cópias para poderem ensinar nas salas de aulas”.

Esse veículo de imprensa reportou ainda que o porta-voz das entidades denunciou que o governo pretende intimidar os professores, bloqueando os seus salários e considerou “infeliz” a declaração do ministro da educação, avisando que caso avance com a ideia de descontar os salários dos profissionais que aderiram à greve, o governo será obrigado a pagar as dívidas desde 2005 a esta parte.

Ademais, *O Democrata* considerou que, por falta de colaboração dos professores do regime de autogestão, implementado em várias escolas públicas do país, o porta-voz, reconheceu que a greve de três dias não terá impacto no setor educativo. Ademais, criticou a passividade da associação dos Pais Encarregados de Educação dos alunos, por não terem

---

<sup>5</sup> O Democrata. Disponível em <https://www.odemocratagb.com/?p=48041>. Acesso em 01 de abril de 2024.



assumido a sua responsabilidade de exigir uma educação de qualidade para os seus filhos: “eles sabem de que os seus filhos têm dificuldade na escrita, leitura e em falar a língua portuguesa”.

Portanto, a conclusão a que chegamos é de que o ensino de LP é muito semelhante entre a escola pública e a privada. A grande diferença é a questão das frequentes greves nas escolas públicas por falta de pagamento dos salários dos professores por parte do governo. Nesse sentido, a escola privada é mais independente com relação à pública.

## 5.2 LETRAMENTOS ESCOLARES EM LP

O letramento se baseia no processo de aquisição e desenvolvimento de táticas de leitura e de escrita socialmente. Trata-se de um processo complexo e constante, que inicia desde a infância e se desdobra ao longo da vida. É através do letramento que as pessoas aprendem a se comunicar e a entender o mundo em volta. Como explica Soares (2009):

o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas [...] que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (Soares, 2009, p.74-75).

Dessa forma, o conceito de letramento vai além da capacidade de decodificar letras e palavras, contornando também a compreensão e a interpretação de textos, assim como a capacidade de se expressar através de escrita. Tendo em vista esses aspectos, queríamos saber se havia momentos de leitura em sala de aula e como eles funcionavam nas diferentes tipologias da educação. Assim sendo, propusemos a seguinte pergunta aos entrevistados: “Havia momentos de leitura em sala de aula? Se sim, conte como eram?”. Portanto, apresentamos algumas respostas dos nossos entrevistados:

*(E1: Privada) Sim, quando eu estive a estudar sempre tinha momentos de leitura, esse momento acontecia às vezes de forma coletiva e individual.*

*(E3: Pública) Sim, a gente lia sempre na aula às vezes a leitura seria em dupla, pois tinha leitura em diálogo, aí o professor dividia dois em dois para que possamos fazer a leitura.*

Baseando nas respostas dos entrevistados dessas duas instituições, percebe-se que havia momentos de leitura em sala de aula, no entanto, comparando as respostas não havia muita diferença nesse processo, já que ambos explicam que a leitura acontecia de forma tanto individual como também coletiva.

No entanto, um detalhe que reparamos é que a leitura que eles praticavam não se referia à interpretação do texto, mas sim “ler em voz alta”, porque a maioria não necessariamente compreendia o que estava a ler – possivelmente, devido ao não domínio da língua portuguesa. Nota-se, por exemplo, a resposta de E4: Pública, cuja afirmação destaca o momento de muita tensão por conta de não domínio da língua:

*(E4: Pública) Sim, quase em todas as disciplinas havia leituras e eram momentos de muita tensão por conta do não domínio da língua, então, percebíamos e apresentávamos algumas dificuldades em pronunciar certas palavras e conduzir as atuações que incide sobre algumas palavras ou orações.*

*(E5: Pública) Sim, havia momentos de leituras em sala de aula, as vezes depois da leitura o professor explicava a forma ou a regra de leitura por exemplo ele dizia que cada símbolo tinha a sua entonação os pontos seja de interrogação, exclamação ou final a virgula todos eles tinham a forma de se intonar no ato da fala.*

Acerca da leitura em voz alta, observa-se dificuldades em pronunciar e interpretar algumas palavras, o que de certa forma justifica que alguns liam só para ler. Por outro lado, o E6: Privada afirmou que liam e interpretavam o conteúdo:

*(E6: Privada) Sim, havia momentos de leitura em sala de aula e, acontecia forma individual. O professor/a indicava 3 ou 4 páginas a cada aluno para ler e interpretar o conteúdo para a turma em língua portuguesa.*

Acerca do processo de interpretação dos textos, salientamos que realizá-lo em uma língua que não condiz com a cultura local apresenta uma série de dificuldades. Isso porque o letramento é um fenômeno complexo que envolve as atividades que realizamos no nosso dia a dia, sendo elas, sociais, individuais e em comunidades nas nossas línguas maternas. Na perspectiva de Soares (2009, p.24), “uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)”. Porque se apropriada da leitura e da escrita acompanhado dos seus protestos que oportuniza a socialização. Desse modo, para Soares (2009), a pessoa pode ser letrada e alfabetizada ao mesmo tempo ou alfabetizada e não letrada ou letrada e analfabeta.

Para isso, em Guiné-Bissau, devido à ausência de um currículo escolar adequado, voltada para a realidade guineense, e de políticas linguísticas que implementem as línguas maternas no ensino, o processo de letramento acontece de uma forma descontextualizada da realidade cultural e linguística desses sujeitos (Alves, 2023). O letramento existe na Guiné-Bissau, como em qualquer outro país. Entretanto, como demonstra Alves (2023), o conceito de

letramento é muito fraco na Guiné-Bissau por vários motivos que assolam o sistema educativo guineense, pois tem pouco incentivo ainda para os professores, ou seja, eles não têm uma formação para tal. Nessa mesma direção, Soares (2009) atesta:

[...] O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. [...] contentam-se em ensinar a ler e escrever, deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, [...]. (Soares, 2009, p.58-59)

Assim, esse é um dos problemas que assolam o sistema do ensino guineense, perduram até hoje e prejudicam o processo de letramento dos alunos. Como guineense com a experiências vivenciadas lá, sei como os alunos não saem bem nos liceus, porque a maioria dos professores obriga os seus alunos a decorar e memorizar o texto, ou seja, os alunos costumam decorar as respostas para a provas/ avaliações. Inclusive, para alguns professores, o aluno tem que responder à questão igual como está no de material didático, caso contrário ele apanhava/apanha zero.

Ainda nesse contexto, queríamos ouvir dos alunos se acreditam que as aulas da língua portuguesa refletiam a realidade do país, conforme os conteúdos que eram ensinados na escola. Assim, em todos os depoimentos recebidos, tanto de escolas privadas quanto de públicas, os alunos alegaram que as aulas da língua portuguesa não refletiam/refletem a realidade guineense, por diversos motivos. Com isso, segue o depoimento dos inquiridos:

*(E1: Privada) “Eu não me sentia inserida porque não sabia falar o português praticamente, eu não falava na sala de aula, a não ser o professor me pediu para fazer alguma coisa como responder à pergunta ou ler, pois os meus colegas zombavam de quem falava errado. Além disso, os conteúdos ensinados na escola não são da nossa realidade”.*

*(E4: Pública) “ Não, e como comentei na questão anterior, na realidade social guineense e particularmente onde eu estava inserida, a língua portuguesa é a segunda ou terceira língua de comunicação de várias ou se não de todas as pessoas que a constituem, assim sendo, as aulas de língua portuguesa de uma certa forma não refletia ou reflete as nossas realidades, tanto que dava para compreender que a maior parte das nossas dificuldades em termos de articulação, compreensão e produção acadêmica se devia às limitações linguísticas que apresentávamos”.*

*(E5: Pública) “Não, porque a forma como os professores da Guiné-Bissau, ensinavam ou ensinam a língua portuguesa é como se o aluno já aprendia falar ou como se os mesmos*

*são obrigados a saberem falar o português, pois ensinam como se a gente já aprendia falar o português sabe. Além disso, nem todo conteúdo refletia a nossa realidade de modo que, alguns não compreendia as explicações por conta da língua portuguesa”.*

*(E6: Privada) “Eu creio que não, tendo em conta a diversidade cultural do país. O padrão do sistema educacional utilizada na Guiné, ao meu ver, limita muito aprendizado dos alunos por causa de não levar em conta os fatores culturais. Primeiro lugar a língua portuguesa não é à língua que maioria da população guineense fala no seu cotidiano, mas assim, o que foi imposto a nós. Segundo lugar a Guiné-Bissau é um, país composto por vários grupos étnicos em que cada um com o seu dialeto e a língua crioula sendo comungados por todo grupo étnico se torna difícil que a língua portuguesa refletir a realidade do país. Em terceiro lugar, os livros que usávamos em sala na sua maioria fala-se da realidade portuguesa e não combina com a nossa”.*

Portanto, concluímos que, nas escolas públicas e privadas, não é a ampliação do repertório de letramento dos alunos o objetivo fundamental do ensino de língua. Isto é, o processo de letramento vai muito além de decodificar as palavras. Trata-se, pois, de entender socialmente as construções linguísticas, os seus significados e os seus sentidos em uso. Assim, ser letrado é estar preparado em diversos eventos de letramento, particularmente para participar efetivamente da vida cidadã, constituindo-se como sujeito de direitos.

### 5.3 O MATERIAL DIDÁTICO

Muitas são as possibilidades de materiais didáticos utilizados em contextos escolares, haja vista que são instrumentos pedagógicos importantes que servem como base de apoio e orientação para o professor e para o aluno. Como explica Bandeira (2009, p.14), o material didático pode ser definido como “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

Muito embora haja diferentes materiais com essa finalidade, vamos nos deter nos livros didáticos para os efeitos da presente pesquisa científica. Na perspectiva de Campos (2012), o livro didático surgiu como complemento aos livros antigos, de modo que o seu conteúdo fosse planejado. Portanto, o livro didático tem o objetivo de auxiliar no processo de alfabetização e no aumento do conhecimento. Para Campos (2012, p.21), o livro didático “é um instrumento de ensino utilizado para direcionar aulas de professores e conduzir o aprendizado do aluno. [...]”

O material didático é muito importante, pois ajuda a auxiliar tanto o professor quanto o

aluno nos seus estudos.

Segundo Bunzen e Rojo (2008, p. 78-79), “no lugar dos trabalhos como coleções, de várias gramáticas, cria-se um novo tipo de material para transmitir conhecimentos e apoio à prática do professor [...]”. Por isso “os responsáveis de livros didáticos e os editores acabaram por ser atores decisivos para desinsetização dos objetos de ensino, na maneira de dar forma às opiniões e habilidade a serem ensinadas” (Bunzen; Rojo, 2008, p. 80). Da mesma forma, descreveu Fernandes (2010, p. 33):

Os livros didáticos apresentam ao aluno na escola não somente uma coletânea de textos/gêneros selecionada e considerada relevante de acordo com o projeto autoral e editorial, como faria uma antologia, mas também exercem sobre esses mesmos textos, por meio das propostas de atividades de compreensão, leituras específicas que podem conduzir o aluno à percepção e à compreensão por certas vias e não outras.

De forma geral, os livros didáticos podem ser encontrados em diferentes lugares de Bissau, como nas papelarias, mercados e demais locais. Todavia, eram fornecidos pela escola, mas com o passar do tempo, tendo em conta as dificuldades encontradas pelo Ministério da educação Nacional (MEN), os livros didáticos passaram a ser emprestados aos alunos e com algumas condições: ao receber o livro, o aluno tem a obrigação de cuidar bem dele e além de cuidar, no final do ano, ele tem que devolver para sua escola, caso contrário, os pais serão multados a comprar um novo material para devolver para escola. Ademais, o aluno também corre risco de não ver a sua nota final.

O valor do livro didático varia de acordo com o nível escolar, mas não têm um valor fixo, pois varia também de acordo com o vendedor. Sem contar que, além dos originais, os vendedores também copiam (fazem xerox) para revender num valor mais simbólico. Assim, como os livros originais variam de 5.000 a 7.000 mil Fcfa, a cópia (xerox) se encontra no valor de 2.500 a 5000 mil Fcfa.

Nesse contexto, perguntamos aos alunos: “Você tinha livro didático de língua portuguesa?”. Referente a esta pergunta, queríamos saber se os alunos dessas duas escolas estudavam com os livros didáticos, isto é, se a escola fornecia ou os pais e encarregados de educação que arranjavam os matérias para eles estudarem. Com isso, obtivemos as seguintes respostas;

*(E2: Privada) Sim, trabalhávamos com os textos, professor mandava a gente fazer cópia dos textos para poder acompanhar as aulas dele, ou seja, o professor trazia texto e pedia para que fizemos a cópia para poder acompanhar a aula.*

*(E4: pública) Sim, tinha vários livros didáticos de língua portuguesa, e acredito que*

*por ter pais funcionários na área de educação facilitou-me os acessos aos livros e outros materiais didáticos necessários para o meu estudo.*

Relativamente a essa questão, os alunos dessas duas instituições pública e privada, disseram que tinham livros didáticos, ou cópias de textos. A E4: pública disse que tinha vários livros, porque os pais dela eram funcionários na área de educação, o que de certa forma facilitou-a a ter mais livros. Outros disseram que o professor/a os mandavam a fazer cópia dos textos (xerox), até porque tinha que estar com o texto na sala para poder assistir a aula e os que não tinham eram proibidos de assistir a aula dependendo do professor.

Num país como a Guiné-Bissau, onde a leitura e escrita não fazem parte do dia a dia da maioria das crianças e adolescentes, o livro didático se torna um documento importante no processo de ensino-aprendizagem – às vezes, como uma única fonte de pesquisa e de acesso à leitura e à escrita para os alunos. Nesse contexto,

[...] o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (Romanatto, 1987, p. 85 *apud* Santos, 2017, p. 6)

Sendo assim, o livro didático deve ser uma bússola pedagógica para o professor, mas não deve limitar a sua criatividade na busca de outros materiais para o ensino. Como explica Coelho (2022, p.39), “o bom uso dos manuais auxilia o processo de ensino-aprendizagem, mas tira a autonomia científica do professor e este deve ser adequado à realidade sociocultural em que a criança está inserida - currículo local)”. Dessa maneira, os livros didáticos são de suma importância na sala de aula, mas sozinho não garante a qualidade do ensino-aprendizagem. Principalmente, quando o professor tiver capacidade de explorar e aplicar os conteúdos nas aulas para despertar atenção do aluno.

A partir dessa perspectiva, aos docentes perguntamos se a escola disponibiliza os materiais didáticos para professores lecionarem. Com isso, veja as respostas;

*(D1: pública) Não, cada professor compila a sua matéria, o que nos levam a não ter a uniformidade da matéria.*

*(D2:privada-pública) No Liceu João, sim, no Dr. Agostinho Neto não, no Liceu João são fornecidos fascículos para os professores darem a aula. Ao passo que, em Agostinho Neto,*

*cada professor elabora o seu conteúdo para aplicar, as vezes eu uso os materiais do liceu João VIII com os meus alunos de Agostinho Neto.*

Assim, conseguimos a resposta de dois professores no qual um (1) deles disse que trabalha na escola pública e o outro trabalha nos dois tipos de escola, pública e privada. Ademais, o D1: pública disse que cada professor compila a sua matéria, o que de certa forma não os levam à uniformidade da matéria, porque cada professor ensina para os seus alunos o que quer. Ao passo que o D2:privada disse que na escola onde ele leciona são fornecidos os materiais para os professores darem a aula e na pública não, pois cada um também elabora o seu conteúdo para aplicar na sala e que às vezes ele trabalha com os livros da escola privada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tratamos sobre letramento e o funcionamento do ensino da língua portuguesa em função das diferentes tipologias da educação existentes em Guiné-Bissau. Em seguida, fizemos uma contextualização sobre a Guiné- Bissau, o cenário multilíngue existente no seu sistema de ensino e como os processos de alfabetização e Letramento ocorrem nas escolas, porém focamos mais no letramento. Logo depois, explicamos a divisão das etapas do ensino guineense, para, na sequência, destacarmos que a educação pública no país ainda não é gratuita, apesar da Constituição Nacional prever a sua gratuidade. Além disso, consideramos também da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense, que, em seu art. 49º enfoca a educação pública como gratuita. Por fim, apresentamos as tipologias educacionais existente em Guiné-Bissau.

O termo letramento é pouco conhecido na sociedade guineense, por ela ser um termo novo. A alfabetização é mais conhecida pelas escolas. De qualquer forma, o ensino guineense enfrenta grandes desafios com relação à alfabetização e ao letramento devido ao não domínio da língua do ensino implementado no país, por ser a única língua de alfabetizar e letrar os alunos. Assim, consideramos a importância de estudar os processos de alfabetização e letramento na Guiné-Bissau, com a intenção de ajudar nas reflexões que possam auxiliar no melhoramento da qualidade do ensino.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o ensino da língua portuguesa em escolas públicas e privadas em Guiné-Bissau, visando compreender as diferenças no processo de ensino-aprendizagem e suas possíveis implicações na formação linguística dos alunos. O objetivo foi realizado, pois o trabalho constatou que o processo de ensino da língua portuguesa e a forma de letrar são as mesmas, porque os alunos dessas duas instituições disseram a mesma coisa e a única diferença percebida tem mais a ver com a questão de greve nas escolas públicas de Bissau.

Os objetivos específicos foram contemplados, pois entendemos que os conteúdos dados nessas escolas não contemplam todos os alunos, ou seja, os materiais didáticos utilizados não correspondem à realidade dos alunos. Dado que a maioria deles são vindos de Portugal, cujas realidades e variedades do português diferem da realidade do português guineense. Além disso, a aula ocorre numa única língua que é a LP, a língua do ensino, num país multilíngue como a Guiné-Bissau, o que de certa forma interfere na compreensão e no desenvolvimento do aluno. Assim, a forma como o letramento escolar não contribui efetivamente com o desenvolvimento de aprendizagem do aluno, pois não corresponde à realidade do país.



Ademais, observamos que a abundância de tipologias encontradas na educação de Guiné-Bissau surgiu devido à incompetência do governo por não poder oferecer uma educação de qualidade e sem greve. Nesse sentido, de forma geral, as famílias buscam saídas para que seus filhos não fiquem sem um ensino de qualidade, surgindo, portanto, diferentes tipos de organizações escolares advindas da mobilização popular. Assim, onde o Estado falha, as pessoas buscam formas de lutar pelos seus direitos.

Quanto à escolha do questionário como mecanismo de coleta de dados, justificamos pelo fato de que não é necessário viajar para entregar ou recolher as respostas além disso, economiza tempo, possibilita obter as respostas mais rápidas e permite alcance de muitos inqueridos. Os questionários foram enviados muito cedo pelo WhatsApp. O uso desse aplicativo ajudou muito no envio do questionário, não teve deslocamento e nem custos. Entretanto, no momento da coleta de dados, deparamo-nos com algumas dificuldades, como a indisponibilidade das pessoas em ajudar com o processo, por conta das demandas, bem como por conta do tempo em responder.

O sistema educativo guineense deve ser repensado, a fim de alcançar uma boa qualidade, pois a educação é um direito de todos, e não uma caridade. O governo deve e precisa proporcionar um ensino de qualidade para o seu povo e este direito deve ser respeitado. Ainda deve ser pensado um modelo do ensino que remete e valoriza os conhecimentos e a realidades locais, que representam a sociedade guineense. Esse tipo de modelo vai permitir que os alunos conheçam as suas próprias vivências socioculturais e econômicas. Para isso, é de extrema urgência que haja africanização do modelo do ensino da Guiné-Bissau.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Verónica Cristina Noemia. **Alfabetização e letramento na Guiné-Bissau: conceitos, preceitos e fronteiras despercebidos**. 2023.
- AUGEL, Moema Parente. **O crioulo guineense e a oratura**. *Scripta*, v. 10, n. 19, p. 69-91, 2006.
- BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In: MARCURSCHI, B.; VAL, M.G.C. (orgs.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte, 2008
- CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**, 2015.
- CAMPOS, E. L. de Albuquerque. **A formação de leitores: análise de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Brasília: 2012.
- CAMPOS, Bártolo; FURTADO, Alexandre. **Política Docente na Guiné-Bissau**. Banco Mundial, Bissau, 2009.
- COELHO, Alzira. **Análise dos materiais didáticos do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário na Guiné-Bissau**. 2022.
- COOK-GUMPERTZ, J. **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, (ed.) (2006).
- DIALLO, Guiné-Bissau: **Que papel é que lugar para as línguas nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração subregional?** Bissau: INEP, 2007
- FERNANDES, Marly Aparecida. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. Campinas, SP: [sn], 2010.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades**. 719f. 2005. (Tese Doutorado) Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República de Guiné-Bissau**, 1996. Disponível em <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaPesquisaCplp/anexo/guinebissau.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2024.
- GUINÉ-BISSAU. **Lei de bases do sistema educativo**. 2010. Disponível em <https://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/66ed11bae55d3ab337a6c6d2f0b8a69be4fe5638.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2024.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2004[1989].

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de línguamaterna. Signo. Santa Cruz do Sul**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/stories/LETRAMENTO\\_E\\_SUAS\\_IMPLICAES\\_PARA\\_O\\_ENSINO\\_DE\\_Lngua\\_materna.pdf](http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/stories/LETRAMENTO_E_SUAS_IMPLICAES_PARA_O_ENSINO_DE_Lngua_materna.pdf). Acesso em: 01 mar.2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005

LEVY, Isabel Ribeiro. **Centro de Animação Infantil (CAI) e as Escolas Populares no Bairro de Quelelé: Diagnóstico da Situação**. (Texto policopiado). Bissau, 2001.

LOPES, C. **Participação das Populações Locais no Desenvolvimento da Educação – 2007**. MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. 2009.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MORGADO, N. (2019). **A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas e práticas dos diretores** (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa), 2019.

NHAGA, Ghorque Joaquim. **Formação de identidade nacional na Guiné-Bissau**. 2011. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2104>. Acesso em: fev. 2024.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. 2014. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014

NAMONE, TIMBANE: **Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos**. Goiânia, 2016.

Organization Iternationale de la francophonie, **A implementação do multilinguismo nas organizações internacionais: colocar em prática a diversidade linguística**. Paris, Nathan, 2013. Disponível em: [https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2021/09/MULTILINGUISME\\_PT.pdf](https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2021/09/MULTILINGUISME_PT.pdf). Acesso: 31 jul. 2022.

PINTO, Ariana de Almeida, CARVALHO, Gislene, Lima. **Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa em Guiné-Bissau**: uma análise de livros didáticos de 1ª e 3ª classe/série. 2018. 32 f. Artigo (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras-ihl, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018

GUINÉ-BISSAU. Ministério de Educação Nacional. **Plano Nacional de Ação**: Educação para todos, Guiné-Bissau, 2003. Disponível em:  
[https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guinea\\_bissau\\_pna\\_ept.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf).  
 Acesso em: 15 abr. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013

RIBEIRO, Isabel Quinhones Levy Araújo. **Dinâmica do ensino popular na Guiné-Bissau**: o caso das escolas populares do bairro de Quelele. Uma alternativa para o futuro do sistema educativo. 2001

SANHÁ, Cirilo et al. **Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária**: (análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN). 2014.

SANTOS, Wéllia Pimentel. Material didático e ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Desempenho**, [S. l.], n. 26, p.1-16, 2017.

SCANTAMBURLO, Luigi. O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense. **LB. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa**, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- **Metodologia do Trabalho Científico** – 23ª. ed. Revista e Atualizada. – São Paulo: Cortez, 2007

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2004

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas\***, 2003. Universidade SAE DIGITAL. O que é Letramento? Disponível em: <https://sae.digital/o-que-e-letramento/>. Acesso em: 20.04.2023.

SOARES, Magda - **Letramento**: um tema em três gêneros: Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda - **Letramento**: um tema em três gêneros - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 128p. 2009

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. – 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questão da Nossa Época; v.47).