



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES-IH
LICENCIATURA PLENA EM SOCIOLOGIA**

FLAVIANO AUGUSTO OMINA

**IMPACTOS DO APRENDIZADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA
COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES GUINEENSES DA UNILAB-CE**

REDENÇÃO/CE

2024

FLAVIANO AUGUSTO OMINA

**IMPACTOS DO APRENDIZADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA
COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES GUINEENSES DA UNILAB-CE**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB-CE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho

REDENÇÃO/CE

2024

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

Omina, Flaviano Augusto.

064i

Impactos do aprendizado em língua portuguesa na comunicação de
estudantes guineenses da Unilab-CE / Flaviano Augusto Omina. -
Redenção, 2025.
51f: il.

Monografia - Curso de Sociologia, Instituto de Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Gislene Lima Carvalho.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Estudantes
guineenses. 3. Unilab. I. Título

CE/UF/BPS

CDD 469.8

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Caramo Camará e Liana Gabriel Cabi. Aos meus queridos filhos, Cyvio Flaviano da Costa Omina e Lyara Keyla da Costa Omina. À alma da minha querida irmã, Berfa Eduardo Sami, e do meu tio Tofino Gabriel Cabi.

FLAVIANO AUGUSTO OMINA

**IMPACTOS DO APRENDIZADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA
COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES GUINEENSES DA UNILAB-CE**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Sociologia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Sociologia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, UNILAB – Campus Ceará.

Aprovado em: 12/07/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

GISLENE LIMA CARVALHO

Data: 15/05/2025 10:37:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Gislene Carvalho Lima (Orientadora)

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



Documento assinado digitalmente

KALINE ARAUJO MENDES DE SOUZA

Data: 19/05/2025 16:24:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Kaline Araujo Mendes de Souza

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



Documento assinado digitalmente

ANA ANGELICA LIMA GONDIM

Data: 16/05/2025 10:13:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Ana Angélica Lima Gondim

Universidade Estadual de Piauí, UESPI

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos aos meus pais! Que em momento algum, não poderia deixar de agradecê-los, Caramo Camará e Liana Gabriel Cabi, pois eles são os grandes responsáveis por ter chegado até esse momento. Agradeço de coração pelo apoio que me deram para ingressar na UNILAB. Foram e ainda são muito importantes na minha formação. Óbvio que tantas pessoas me ajudaram a chegar ao fim desta jornada e é difícil agradecer-los em apenas algumas linhas. À minha orientadora, professora doutora Gislene Lima Carvalho, pela responsabilidade de assumir a orientação desse trabalho e pela paciência imprescindível do mesmo. Sou grato por tudo. Não poderia também deixar de agradecer às minhas irmãs, Berfa Eduardo Sami (memória), Famata Iudi Camará e Fânia Aua Camará, são irmãs que as palavras não chegam para expressar a tamanha gratidão que tenho para com elas que mesmo de longe, sempre me apoiaram. Ainda os meus agradecimentos se estendem aos meus amigos irmãos, os quais conquistei durante esses anos na UNILAB, Sabino Abna Fuma, Rucas Domingos Caceroe, Tino Cá e dentre outros, com eles pude dividir angústias, tristezas, alegrias e vitórias. Obrigado por fazerem parte da minha vida. Sem esquecer a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, pelo acolhimento e oportunidade. Para finalizar, agradeço a contribuição de todos(as) aqueles(as) que duma forma direta ou indireta tiveram participação neste processo estudantil que terá mais uma etapa encerrada com a finalização do curso de licenciatura em Sociologia na UNILAB.

RESUMO

A República da Guiné-Bissau é o país de origem dos estudantes que escolhemos como nosso objeto de pesquisa. Essa nação fica situada na costa ocidental da África cuja língua oficial é o português, sendo, conseqüentemente, a única língua do ensino em um contexto em que são faladas mais de 20 línguas étnicas e o guineense, que possui o status de língua de unidade nacional no país. Desde a sua oficialização, o ensino de português tem sido bastante discutido, pelo fato dessa língua não fazer parte da realidade guineense, pois não é a língua materna de uma grande parcela da população e não utilizada no dia a dia. Pelo exposto, neste trabalho, buscamos compreender os impactos do aprendizado em língua portuguesa na comunicação e expressão de estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus do Ceará. Restringimos nossa pesquisa aos estudantes que ingressaram em 2018 e, para coleta de dados, realizamos uma pesquisa de campo para a qual utilizamos um questionário constituído por oito perguntas objetivas que foi disponibilizado através do Google formulário. Além dos questionários aplicados, o procedimento teórico e metodológico que foi utilizado para a redação deste trabalho deu-se por meio da pesquisa bibliográfica e documental que remetem ao assunto em averiguação. E apresentamos argumentos de alguns pesquisadores que se debruçaram sobre o assunto, como Namone e Timbane (2017), N'tchala cá e Rubio (2019), Virgínia Cá (2015), Ié e Carvalho (2018), Moura (2019), Carioca (2015), Lima (2014), dentre outros autores/as. De acordo com o levantamento dos dados da pesquisa a partir das falas dos nossos entrevistados, percebe-se que existem dificuldades em se comunicar na língua portuguesa por parte dos alunos guineenses, isso devido à falta da prática nessa língua, ou seja, as línguas étnicas e a guineense interferiam bastante a não falarem o português com frequência. Isso influencia na aprendizagem do português e, por conseguinte, nos seus primeiros momentos na universidade com conseqüências nos seus desempenhos acadêmicos. A realização deste trabalho pode servir como um elemento importante na cooperação entre os/as discentes e os/as docentes e/ou as trocas das experiências entre os profissionais que estão atuando na área da linguagem e do ensino.

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

SUMMARY

The Republic of Guinea-Bissau is the country of origin of the students we chose as our research object. This nation is located on the west coast of Africa and its official language is Portuguese, which is consequently the only language of instruction in a context in which more than 20 ethnic languages are spoken, as well as Guinean, which has the status of the language of national unity in the country. Since its officialization, the teaching of Portuguese has been widely discussed, because this language is not part of Guinean reality, as it is not the mother tongue of a large portion of the population and is not used in everyday life. Based on the above, in this work, we seek to understand the impacts of learning the Portuguese language on the communication and expression of Guinean students at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony-Unilab-Ce. We restricted our research to students who entered in 2018 and, to collect data, we conducted a field survey for which we used a questionnaire consisting of eight objective questions that was made available through Google Form. In addition to the questionnaires applied, we also used bibliographical and documentary references on the subject, to give consistency to the theoretical and methodological procedure in the development of this work. In addition, we present arguments from some researchers who have deepened the studies in question such as Namone and Timbane (2017), N'tchala cá and Rubio (2019), Virginia Cá (2015), Ié and Carvalho (2018), Moura (2019), Carioca (2015), Lima (2014), among other authors. According to data from our interviewees, it is clear that there are difficulties in communicating in Portuguese on the part of Guinean students due to the poor practice of speaking Portuguese, and the interference of ethnic languages, mainly the status of the Guinean language as the most spoken language in the country, thus restricting the frequent use of Portuguese. Therefore, we conclude that this influences the learning of Portuguese and, consequently, the first moments at the University, thus affecting their academic performance. In this context, the realization of this work can serve as an important element in the cooperation between students and teachers, as well as in the exchange of experiences between professionals who are working in the area of language and teaching.

Keywords: Portuguese Language Learning; Guinean Students in Diaspora Context; Unilab.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 SISTEMA DE ENSINO EDUCACIONAL NA GUINÉ-BISSAU	16
2.1.1 Educação antes do período colonial	16
2.1.2 Educação na era colonial	18
2.1.3 Educação nas zonas libertadas	19
3. A LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU	23
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
4.1 Técnicas utilizadas	29
4.2 Descrição dos participantes	30
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	30
5.1 Feedback dos participantes no que concerne às suas línguas maternas, a primeira língua adquirida	30
5.2 As dificuldades de comunicação em língua portuguesa com os brasileiros	31
5.3 Os depoimentos dos estudantes guineenses sobre a proficiência oral em língua portuguesa	34
5.4 Observações dos estudantes guineenses sobre os pontos que consideram negativos ou positivos no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE A– QUESTIONÁRIOS E RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	44

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS¹

A República da Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental da África, e é limitada ao norte pela fronteira com a República do Senegal, sul e ao leste pela República da Guiné-Conakry. Segundo os dados do último recenseamento populacional, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), no ano 2023, o país conta com 1.781.308 habitantes². A sua densidade é de 49,31 habitantes por km², sendo que a grande maioria da população reside em zonas rurais. Quanto à organização, de acordo com Cá (2015),

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

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

Guiné-Bissau é um país que tem o português como a língua oficial e, apesar de a língua guineense³ ser a língua de convívio, da interação social e da unidade nacional de maior comunicação dentro do território da Guiné-Bissau, o português por ser a língua oficial, é a única língua de ensino oficial, da mesma forma é utilizada para produções de todos os documentos oficiais no país. “A imposição de uma única língua oficial, ecoando práticas coloniais na contemporaneidade pós-colonial leva-nos a problematizar o ensino do português no processo

¹ Este trabalho é a continuidade do projeto de pesquisa intitulado “Dilemas de aprendizagem e expressão em língua portuguesa: o caso dos estudantes guineenses na Unilab-Ce, ingressos em 2018”, apresentado em 2021 como trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab.

² <https://www.stat-guineebissau.com/index.html>

³ Nesta pesquisa optamos por usar o termo língua *guineense* em vez do *crioulo/kriol* que é mais popular entre os falantes. Porém, nas citações optamos por manter a palavra *crioulo/kriol* segundo o critério dos autores(as).

de alfabetização e as práticas de letramento escolar, desvinculado da língua materna do aprendiz” (CÁ, 2015, p. 18). A língua guineense é o vínculo de comunicação interétnico, apresenta semelhanças com a língua portuguesa, principalmente no âmbito lexical com palavras idênticas em que a sua pronúncia não muda, ainda que, em certos casos, a forma de escrita possa variar. No quadro a seguir, podemos encontrar alguns exemplos dessas palavras. Isso se deve ao processo de surgimento da língua guineense, que tem parte do seu léxico/vocabulário proveniente da LP.

Quadro 1: semelhanças entre as línguas portuguesa e guineense

<i>Português</i>	<i>Guineense (crioulo)</i>
Bom dia	Bom dia
Galinha	Galinha
Cabra	Cabra/Kabra
Dia	Dia
Tempo	Tempu
Prato	Pratu
Chinelo	Chinelu
Dedo	Dedu
Sapato	Sapatu
Ovo	Ovu
Pato	Patu
Obrigado	Obrigado

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

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

O português, como a língua oficial, é a língua menos falada pelos guineenses, mas que é colocada como a língua do currículo escolar, entretanto, ainda assim, o guineense não deixa de ser a língua utilizada para facilitar na compreensão dos conteúdos a serem abordados em alguns espaços, principalmente nas escolas, parlamentos e dentre outros locais, ainda que de maneira informal. Como aclara Couto e Embaló (2010), o português é usado na Guiné-Bissau em situações e assuntos formais, empregado pelo governo nos atos de grande envergadura e na elaboração dos documentos oficiais. Ainda de acordo com os autores, o português é falado por uma pequena parte da população, perfazendo, nas estatísticas mais animadoras, corresponde a 13% dos guineenses. Comparando esse dado com o de censo de 2009, podemos perceber que houve um aumento de falantes do português. Segundo o censo de 2009, “[...] a língua portuguesa seria falada por cerca de 27,1% da população”. (Guiné-Bissau, III RGPH, 2009, p. 32).

O português foi estabelecido como língua oficial durante o período colonial, apesar de muita gente falar balanta, fula e as demais línguas nacionais. A grande maioria da população fala guineense, uma língua de base crioula baseada no português, enquanto outros habitantes falam uma variedade de línguas africanas nativas, o que torna Guiné-Bissau um país pluricultural, com grande diversidade étnica e linguística. Alguns grupos étnicos apresentam pequenas semelhanças linguísticas, no que se refere à forma de chamar algumas coisas, objetos e animais, principalmente em nível fonológico, como por exemplo as etnias mancanhi, mandjacu e pepel. De acordo com Moreira, 2006 (apud Cá; Rubio, 2019), o crioulo ou a língua guineense, surgiu do contato entre os portugueses e os povos autóctones, tendo como base o léxico português. A língua surge então, nesse contexto, para facilitar e estabelecer a comunicação entre europeus e africanos da região, mas também, de um largo modo, entre os africanos.

Como mostram Silva e Carvalho, (2023), “no quadro a seguir, podemos encontrar algumas palavras parecidas entre as etnias manjaca, papel e mancanha, comprovando a semelhança lexical entre elas”.

Quadro 2: Semelhanças lexicais entre as línguas étnicas na Guiné-Bissau

Português	Manjaca	Mancanha	Papel
Doença	Pmak	Pmak	pmaka

Cabra	Upi	Upi	Opi
Cachorro	Ubul	Ubursh	Obul

Fonte: Silva e Carvalho (2023, p.97).

Todos os documentos formais/oficiais são escritos em português, os ofícios, as leis, dos meios de comunicação, circulares etc. Igualmente nos jornais, as publicações são feitas em português e a Constituição da República está também escrita em português, embora não haja nela menção a qual língua seria oficial no país. Os discursos oficiais, mesmo sendo proferidos em guineense, são sempre publicados em português. Da mesma forma se inclui o hino nacional, cuja letra é de autoria de Amílcar Cabral⁴.

A institucionalização do português como a única língua oficial do país vem sendo discutida por autores como Namone e Timbane (2017); N'tchala Cá, (2019); Vírínia Cá (2015), dentre outros e a sociedade civil no que concerne à sua efetivação na sociedade Bissau-guineense. Vários autores vêm problematizando o porquê de institucionalizar só a língua portuguesa e não a língua guineense que é falada pela maioria da população do país. A utilização da língua portuguesa como a única língua oficial do país é muito complexa, porque ela representa uma descontinuidade daquilo que são princípios norteadores da luta de independência que visava também a descolonização das mentes, de um lado, há aqueles que asseveram que o guineense ainda não ganhou a dimensão da sua institucionalização, isto é, a língua guineense não tem a gramática normativa e ainda não está regularizada. Essa justificativa se deve à supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, no entanto isso não impede a oficialização de uma língua bem como o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca dela.

Diante desta situação, antevê-se a importância de colocar alguns questionamentos: Quais os impactos do aprendizado em língua portuguesa, ocorrido na Guiné-Bissau, na comunicação e expressão dos estudantes guineenses da Unilab-Ce? Quais são e como são vistas as variações linguísticas do português falado no Brasil com o português falado pelos Bissau-guineenses? Como os estudantes guineenses veem a utilização do português como a única língua do ensino guineense e sua influência na comunicação.

⁴ Amílcar Lopes Cabral, fundador da nacionalidade guineense e cabo-verdiano, foi um político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Portanto, nesta pesquisa, temos como objetivo geral compreender os impactos do aprendizado em língua portuguesa na comunicação e expressão de estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E como objetivos específicos temos: a) compreender os impactos das línguas maternas e o guineense na expressão e aprendizagem em língua portuguesa desses estudantes; b) Analisar como as variações linguísticas do português falado no Brasil e, sobretudo na UNILAB-CE, interferem no português falado pelos Bissau-guineenses; c) Entender a visão dos estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira sobre a utilização do português como a única língua de ensino guineense.

Para fundamentação da pesquisa, utilizamos argumentos de alguns pesquisadores que se debruçaram sobre assuntos semelhantes, como Moraes e Silva (2012), Carioca (2015), Costa (2008), Cá (2015), Silva e Carvalho (2023), e dentre outros autores/as.

A UNILAB é uma universidade de ensino superior que promove a integração e aproxima políticas, culturas, valores e conhecimentos entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) integrantes do projeto da UNILAB. Essa foi a segunda universidade criada no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva⁵ com a proposta de integrar o Brasil com outros países que possuem aproximação geográfica, econômica, histórica e/ou linguística. A primeira foi a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná. Nesta, os alunos e professores são latino-americanos e as aulas são bilíngues (espanhol e português). Já a UNILAB é a primeira universidade criada especificamente para unir o idioma português, consolidar a integração e disseminar o ensino a distância, entre os países da CPLP e, em especial, os PALOP⁶ (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p. 13).

Segundo os autores supracitados, em conformidade com a sua Lei de criação, a UNILAB tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional

⁵ O Governo de Lula corresponde ao período da história política brasileira que se iniciou em 1 de janeiro de 2003, em sua quarta candidatura para este cargo, O governo também criou onze universidades públicas federais até setembro de 2009, superando o marco do presidente Juscelino Kubitschek. Em janeiro de 2010 a Unila (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) era a décima terceira universidade criada, com sua primeira turma de 200 alunos, entre brasileiros, paraguaios, uruguaios e argentinos. Disponível em: pt.wikipedia.org. Acesso em: 10. nov.2023.

⁶ Expressão usada como referência aos países africanos que têm a língua portuguesa como uma língua oficial. São eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial, que recentemente oficializou o idioma.

específica formar profissionais e cidadãos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente, os países africanos de língua oficial portuguesa e Timor Leste, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. A UNILAB, procura garantir uma sintonia com as demandas do Brasil e das demais nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Com a proposta de interiorizar a educação superior no país, a UNILAB se instalou na cidade de Redenção, localizada na região do Maciço de Baturité, no Estado do Ceará. E encontra-se a 72 km de Fortaleza, que é capital do estado do Ceará. A capital cearense está em uma posição privilegiada em relação à África e à Europa. Essa localização foi um dos pontos estratégicos que definiram a implantação da UNILAB no Ceará. As atividades estão distribuídas em dois campi: Campus da Liberdade e das Auroras, ambos em Redenção-CE, com a unidade acadêmica dos Palmares, em Acarape-CE. Além de um campus fora de sede, localizado em São Francisco do Conde, no estado da Bahia. A sede administrativa, onde se concentram os trabalhos de desenvolvimento pedagógico, político e institucional, localiza-se na cidade de Redenção (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p.13).

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

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

Esta pesquisa objetiva compreender as dificuldades de aprendizagem e expressão em língua portuguesa dos estudantes guineenses nesta instituição supramencionada, que ingressaram no ano 2018. O trabalho está estruturado da seguinte maneira: Apresentação: A Guiné-Bissau e as línguas nela existentes; referencial teórico, subdividido em três subtópicos nos quais discutimos as questões voltadas ao sistema do ensino educativo guineense; presença da língua portuguesa no país; e as dificuldades em comunicar nessa língua; procedimentos metodológicos utilizados; em sequência a análise e discussão dos dados coletados nos questionários; as considerações finais, seguida das referências bibliográficas que compõem as obras consultadas e por último, temos os apêndices. Esta pesquisa pode servir como um elemento importante na cooperação entre os/as discentes e os/as docentes e/ou as trocas das experiências entre os profissionais que estão atuando na área da linguagem e do ensino, e assim, na melhoria do ensino educativo guineense.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SISTEMA DE ENSINO EDUCACIONAL NA GUINÉ-BISSAU

2.1.1 Educação antes do período colonial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Educação na era colonial

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

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

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

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

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

visava a construção de um modelo educativo alicerçado nos interesses colonialistas em detrimento dos interesses dos bissau-guineenses (CÁ, 2000).

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

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

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

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

2.1.3 Educação nas zonas libertadas

A “Guiné portuguesa”, segundo Teixeira (2015, p. 142), “é o nome dado à atual Guiné-Bissau pelo colonialismo português antes da proclamação da sua independência”. O país passou por um processo muito difícil no que diz respeito ao processo de colonização e de

desumanização dos autóctones. No período, o sistema educativo implantado pelos colonos portugueses era como uma arma para domesticar os nativos e deslocá-los das suas subjetividades e das suas cosmologias.

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

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

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

Salienta-se que a partir de 1960 começam a ser abertas escolas políticas e escolas de combatentes do PAIGC – como o Lar do Bonfim - na Guiné-Conacri e outras escolas.

Entretanto, o partido tinha a Escola-piloto de Conakri - em Ratoma, na Guiné-Conakri, Internato de Terranga - em Ziguinchor, no Senegal e a Escola-piloto de Samine, na Guiné-Bissau. As escolas do PAIGC pretendiam dar formação política aos seus militantes e combatentes, dando a formação técnica, alfabetizando e transformando e descolonizando as mentes (REIS, 2020).

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

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

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

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

Seguindo o pensamento de Ocuni Cá, (2008, p. 93), o sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas buscava resgatar o que havia de importância na experiência da sociedade tradicional guineense sem deixar de fora conhecimento dos anciãos. Os conhecimentos que eram negados pelas escolas ou currículos coloniais foram reconhecidos

nesse projeto educativo do partido durante esta época. Todos os saberes que eram da realidade dos alunos foram postos nos programas educativos, mas com grandes dificuldades para serem executados nas escolas. Também se procurava, principalmente, aprender na e pela prática.

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

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

Conforme argumenta Ocuni Cá (2008), em 10 anos de trabalho nas zonas controladas pelo PAIGC, Amílcar Cabral e os seus camaradas trouxeram resultados convincentes no que diz respeito à educação e formação dos quadros nas zonas libertadas, assim superando a educação formal dos colonos. Nesse pouco intervalo de tempo, foram criadas muitas escolas comandadas pelo partido, onde formaram um número significativo dos guineenses.

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

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

Continuando com raciocínio de Cabral (1978), a ideia dele era ter professores qualificados e um número reduzido das escolas, uma vez que iria atingir com os objetivos do partido e, paulatinamente, na medida que o partido ia tendo meios, podia-se aumentar o número de escolas, sobretudo no que toca aos meios humanos, isto é, bons professores.

3 A LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

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

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

Ainda os mesmos autores Cá e Rubio (2019, p.292-293), citando Ferreira (1988), afirmam que após a independência nacional de cada país a oficialização do português deu-se por uma decisão dos líderes dos partidos da revolução de independência, respectivamente: o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), o FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) e o MLSTP (Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe). Assim, podemos questionar a escolha do português como a única língua do ensino para o povo guineense, sabendo que naquela época e até o momento atual, o guineense é a língua mais falada e a mais conhecida pelos guineenses.

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

para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva como tanto faz usar tractores [tratores] dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc., desde que tomando a independência, nos sirva para lavar a terra [...] muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para

escrever é o português. Afinal, o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros [...] A língua é um instrumento que o homem criou através do trabalho, da luta para se comunicar com os outros [...] Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo, durante muito tempo ainda para escrevermos para avançarmos na Ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos tugas (CABRAL, 1990, p. 59-60).

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

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

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

Para Cabral, o fato do guineense ser ainda uma língua ágrafa, usada apenas no nível da oralidade, era apenas um dos problemas que a sua adoção como língua oficial traria. Mas, na nossa leitura, ainda que a ideia de Cabral possa refletir a realidade, o uso do português como a

única língua de ensino durante esses anos de independência, parece não ter trazido sucesso para o desenvolvimento qualitativo da educação guineense, pelo contrário, parece ter criado obstáculos. Pois, os alunos guineenses enfrentam grandes dificuldades de compreender, de se expressar, de escrever e de desenvolver as capacidades cognitivas nessa língua, sobretudo, as camadas oriundas das áreas rurais, que se encontram imersas numa realidade desconectada da sua. Esse cenário leva, portanto, como afirmam esses autores, a um drástico quadro de evasão escolar. Nesse sentido, Monteiro, 1996 (*apud* Namone e Timbane, 2017, p. 48) aclara que,

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

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

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

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

especificidades não podem fomentar um entendimento segmentado (LIMA, 2014, p. 24).

Melhor forma em qualquer que seja modelo de educação devemos levar em conta trabalhos pedagógicos, “ainda hoje, pode-se perceber que o ensino de língua portuguesa ainda guarda traços do paradigma tradicional, em algumas escolas ele ainda continua centrado no ensino da gramática, totalmente desvinculado de reflexões, descontextualizado, distante das verdadeiras necessidades dos alunos” (FONSECA, 2008, p. 2).

Posto isto, esta situação pode ser desprovida de uma tendência que visa formar os alunos para desenvolver autonomias críticas e de questionamentos sobre o que lhes é ensinado nas escolas e, conseqüentemente, a prática pode atrapalhar os alunos a pensarem as suas realidades, mas sim, pensar a do colonizador como um espaço em que as suas esperanças e o seu crescimento social só pode ser realidade mediante a “encarnação” da ideologia portuguesa. Portanto, “essa preocupação com a educação, mas, especificamente, com o ensino de língua portuguesa não está restrita apenas a uma minoria. O governo, entidades privadas, ONGs e outras representações da sociedade têm-se mostrado sensíveis a essa problemática” (FONSECA, 2008, p. 3).

Na verdade, hoje nos países lusófonos existem vários ONGs que estão empenhadas no ensino de língua portuguesa e “as diversas investigações nesse segmento apontam para questões como, por exemplo, o que ensinar nas aulas de língua portuguesa e como trabalhar em sala de aula diante de tamanha diversidade linguística presente” na sociedade plurilíngue, multilíngue (MOURA, s/d, p. 2). No caso da Guiné-Bissau, em primeiro lugar, o ensino da língua portuguesa deve levar em consideração as diversidades linguísticas existentes na Guiné-Bissau e, sem falar da língua guineense que é a língua comum e da unidade nacional, agora se pensarmos a língua portuguesa, é muito difícil encontrar pessoas nos seus dias a falar essa língua se não for nas escolas ou nos locais de serviços. Nas escolas, às vezes nas salas de aulas os educadores usam o a língua nacional para se comunicarem ou melhor para facilitar na compreensão dos conteúdos, isso acontece na capital do país assim como nas zonas rurais. Além da presença da língua guineense nas escolas do interior, também é notável a presença de línguas maternas, principalmente nas zonas mais distantes da cidade de região (nas tabancas ou aldeias). O país tem o guineense como língua da unidade nacional que faz coabitar com cerca de 20 grupos étnicos com as suas heterogeneidades.

nas escolas, tanto os alunos como os professores usam o crioulo para se comunicarem fora ou até dentro da sala de aula, apesar da tentativa do governo em proibir o uso do crioulo na escola e no recinto escolar, incentivando o uso de português apenas. Como

se pode ver, o crioulo é a língua do dia a dia e responde plenamente às necessidades comunicativas dos guineenses, mas, infelizmente, não é língua oficial (NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 44).

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

Entretanto, o respeito à diversidade social dos países lusófonos, principalmente, a Guiné-Bissau que tem aproximadamente cerca de 20 línguas étnicas, isso deve ser preocupação para depois pensar que deveria ser modelo de ensino de língua portuguesa que também é fundamental. Apesar da língua portuguesa ser a língua oficial do país, seu aprendizado continua a ser um processo complexo, pois a língua portuguesa é menos falada no país, dentre as línguas étnicas e a língua nacional. E essa complexidade advém da insuficiência do nosso ensino e falta das políticas promocionais dessa língua, na qual a forma de ensinar o português não é a melhor.

Por outro lado, existe um preconceito linguístico no país em que quem fala o português dizem-lhe “*és misti fama*”⁷, mas falando outras línguas estrangeiras, como por exemplo: francês, inglês e dentre outras línguas, essas pessoas na maioria das vezes, são considerados como inteligentes só pelo fato de estarem a falar essas línguas. Essa situação leva muitos a terem a complexidade e vergonha de expressar em português. Isso não quer dizer que estamos a tirar a importância da língua guineense, mas o português, como sendo uma língua oficial, deve constituir a preocupação de saber expressar e escrever nessa língua. Para alcançar este propósito, faz-se necessário reconhecer a importância da língua guineense e das línguas étnicas no processo de aprendizagem, tornando o ensino de línguas na Guiné-Bissau um processo plurilíngue e pluricultural, assim como a sociedade. No entanto, parece que isso não constitui ainda preocupação dos nossos governantes, principalmente os da área da educação. Nessa lógica de ideia, dificilmente a língua portuguesa irá ocupar o lugar de destaque. Cada vez se tornará mais complexo.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização dessa pesquisa.

⁷ Essa frase é na língua guineense, que significa em língua portuguesa pessoa que sempre quer aparecer ao público, por outro lado, também podemos dizer pessoa arrogante, pessoa que gosta de se gabar.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos trilhados para o cumprimento deste trabalho, os materiais analisados e os procedimentos adotados para atingir os objetivos propostos. E no sentido de cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos, utilizamos a metodológica qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório. A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010, p.209), “é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores”. Ludke e André (1986) também ressaltam que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, o que exige um trabalho intensivo de campo para presenciar as situações e os atores inseridos em seu ambiente natural.

No que concerne ao procedimento de técnicas de coletas de dados, fizemos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica para conhecer os debates já existentes a respeito do assunto, ou seja, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.183), “a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografia, teses, material cartográfico etc.”. A pesquisa bibliográfica é fundamental em toda pesquisa científica, ela dá o alicerce teórico em que se baseará a pesquisa. Além disso, ela consiste na classificação, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa e partiremos também das análises dos documentos já publicados referentes ao assunto que pretendemos observar.

Para a realização da nossa pesquisa, escolhemos a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, que atualmente é a instituição que conta com mais números de estudantes guineenses no Brasil, e tem campi distribuídos no Ceará e na Bahia. Em Redenção e Acarape, no Ceará, temos o Campus da Liberdade e o Campus das Auroras, situadas em Redenção, e a unidade acadêmica dos Palmares, situada em Acarape. Na Bahia está o Campus dos Malês, em São Francisco do Conde.

O recorte cronológico desta investigação se limita aos estudantes guineenses da unidade do Ceará que ingressaram no período de 2018, pois é o ano que marca a minha chegada à UNILAB-CE. Logo no meu primeiro semestre nessa universidade, percebi algumas dificuldades em relação à compreensão e expressão dos conteúdos estudados nos diversos componentes curriculares por parte dos estudantes guineenses no que concerne ao entendimento do português brasileiro, ou seja, da variação linguística existente entre o português falado no

Brasil e na Guiné-Bissau. Os meus conterrâneos guineenses se sentiam mais confortáveis ao discutir e explicar assuntos em crioulo ou em português guineense, pois compreendia bem com os seus colegas guineenses, com relação aos brasileiros havia certa dificuldade de comunicação, a partir daí comecei-me a indagar a volta desse cenário e procurar fazer alguns exercícios reflexivos para compreender como a aprendizagem em língua portuguesa pode impactar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes guineenses na UNILAB-CE. Nesse sentido, o ensejo de trabalhar essa temática brotou da necessidade que tenho em compreender esse dilema vivenciado pelos estudantes guineenses na UNILAB-CE, o grupo social ao qual pertenço.

4.1 Técnicas utilizadas

A técnica utilizada para a realização da pesquisa consistiu na aplicação de questionários aos estudantes. De acordo com o Gil (2010), pode-se definir o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamento presente ou passado. E para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário “é 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. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa[...]”.

Para coleta de dados referentes aos estudantes, utilizamos questionários objetivos disponibilizado no google formulário e o link partilhado para nossos público-alvo (estudantes guineenses) com o intuito de obter mais informações. O questionário foi aplicado em um único bloco, constituído por oito (8) perguntas a seguir.

- 1- Qual é a sua língua materna, sua primeira língua adquirida?
- 2- Com qual idade aprendeu a língua portuguesa?
- 3- O seu percurso de aprendizagem ocorreu na escola pública ou privada?
- 4- Quais as dificuldades que você sente/sentiu ao se expressar em língua portuguesa?
- 5- Você acha que essas dificuldades influenciam/influenciaram no seu processo de ensino aprendizagem na universidade? Por quê?
- 6- Quais as principais diferenças percebidas na variedade da língua portuguesa utilizada no Brasil e a utilizada por ti?
- 7- Você sentiu/sofreu preconceito pela forma de falar o português? De que forma esse

preconceito se manifestou?

8- Quais os pontos que você considera negativos ou positivos no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau?

4.2 Descrição dos/as participantes:

A pesquisa contou com a participação de seis (6) estudantes guineenses, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino, de salientar que não adotamos nenhum critério de participação na pesquisa além do período de entrada na universidade. E desses seis participantes, duas são do curso da Pedagogia, um da Agronomia, dois do curso de Letras Língua Portuguesa e um do curso da Administração Pública. Com suas idades compreendidas entre 24 e 35 anos.

Já na seção subsequente, fizemos análise e discussão dos dados trazendo as falas dos nossos entrevistados relacionando com os documentos analisados durante a pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir do levantamento dos dados da pesquisa a qual visa compreender a influência da aprendizagem e expressão em língua portuguesa no desempenho acadêmico dos estudantes Bissau-guineenses na UNILAB-CE, percebe-se que existem dificuldades em se comunicar na língua portuguesa, isso devido à falta de prática nessa língua, ou seja, o guineense e suas línguas étnicas interferiram bastante a não falarem o português com frequência, isso acabou dificultando na aprendizagem da língua do colono, e nos seus primeiros momentos na universidade isso influenciou nos seus desempenhos acadêmicos.

5.1 Feedback dos participantes no que concerne às suas línguas maternas, a primeira língua adquirida

De acordo com os depoimentos dos nossos participantes, vê-se que nenhum deles tem o português como língua materna, ou seja, todos eles afirmaram que começaram a se comunicar em outras línguas (línguas nacionais: guineense e línguas étnicas). Segundo o participante **A**: “A minha língua materna é manjaca e a primeira língua adequada é português”; participante

B: “*Língua guineense*”; participante **C:** “*crioulo*”; participante **D:** “*madjaku*”; participante **E:** “*língua crioula*” e participante **F:** “*fula*”. E ainda, segundo os participantes, começaram a ter contato com a língua portuguesa só a partir de 5 anos de idade ou mais, mas esse contato se deve às escolas. Ié e Carvalho (2018) vão dizer que “o falante guineense se depara com muitas línguas ao seu redor antes de ter contato com o português na escola. No convívio familiar, o falante tem a sua língua materna, que pode ser uma língua étnica ou o crioulo guineense. Apenas na escola há o contato com o português”. Embora a amostra analisada neste trabalho seja pequena, ela retrata a realidade linguística guineense, na qual a língua portuguesa não figura como língua materna, ou língua primeira, da população, conforme já discutido anteriormente.

Delineado o contexto de contato com a língua portuguesa dos participantes, no que se refere à ordem de aquisição de línguas, nos tópicos a seguir fez-se a análise e discussões acerca das dificuldades de comunicação em língua portuguesa evidenciados nas falas dos estudantes referentes ao uso da língua em contexto acadêmico.

5.2 As dificuldades de comunicação em língua portuguesa com os brasileiros

Nesse mundo cada vez mais globalizado, a comunicação estabelecida entre membros de diferentes culturas é um verdadeiro desafio. A relação limitada das comunicações estabelecidas entre pessoas de diferentes culturas gera, muitas vezes, impasses ou conflitos, dadas as limitações de compreensão. De acordo com a fala do participante **B**, afirma que quando chegou a UNILAB percebeu “[...] *muitas diferenças na variedade da língua portuguesa utilizada no Brasil e por ela. Uma das palavras é "Fila" e a palavra utilizada por mim é "Bicha", mas aqui no Brasil significa outra coisa. A palavra "Rapariga" "Sumo" também é uma das palavras que aqui no Brasil não se falam*”. Namone e Timbane (2017) abonam que a língua é instável, dinâmica e criativa. A todo o momento, a língua tenta se adaptar às novas realidades sociais, econômicas e políticas. Todas as manifestações da língua se verificam (se materializam) na fala, no indivíduo e é lá onde ocorrem as primeiras manifestações de variação linguísticas. É na língua onde ocorre o processo de formação de signos linguísticos, estruturas semânticas, sintáticas, usados pelos falantes (nativos e não nativos) que se relacionam ao contexto, ao ambiente em que os indivíduos frequentam e/ou aqueles que estão ao seu redor. Na fala do participante **C**, observa-se que:

por mim, eu falo português da Guiné-Bissau que é muito diferente do Brasil uma coisa que me deixou chateada e constrangida é quando falo com um brasileiro e ele alega não entender a minha fala porque o português é diferente e que eu falo rápido, toda pessoa que domina a língua que fala ao falar parece falar rápido é a mesma coisa quando um brasileiro fala português do Brasil, e outra coisa se nem aqui dentro do Brasil o português falado entre os estados são diferentes imagina de um país para outro (PARTICIPANTE C).

Contudo Brasil e Guiné-Bissau pertenceram a mesma colônia e não só, também têm em comum o português como a língua oficial, mas, mesmo assim, há diferenças na pronúncia que demandam certas dificuldades na comunicação ou nas adaptações de alguns estudantes guineenses, pois são os atos linguísticos e os demais elementos da cultura de cada povo que diferem e definem sua identidade nacional. É por meio da linguagem, também, que as relações de significação são entendidas e dão sentido à realidade.

Portanto a estrutura da linguagem é instável, ela balança dependendo do contexto e dos sujeitos envolvidos. É por meio do ato da fala, fundamentalmente, e da escrita que se percebe a identidade e a diferença de cada indivíduo ou grupo. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas adversidades e características particulares.

Ainda sobre a variedade da língua portuguesa, a participante **B** afirma que:

nos primeiros momentos que comecei a ter contato com outras nacionalidades que também cuja o português como língua oficial é aqui no Brasil, me lembro de um colega angolana da minha entrada perguntou-me, como foi a viagem? e eu respondi que "Foi Bem" e ele me falou que deveria ter respondido o seguinte "Foi Bom", naquela altura me senti constrangida e a única coisa que me veio em mente é que não sei falar português correto afinal. (PARTICIPANTE B)

Sobre isso, Moraes e Silva (2012) afirmam que:

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

De acordo com os autores supracitados, percebe-se que a dificuldade com o manejo da língua e as diferenças linguísticas podem influenciar no desempenho dos alunos, porque estes

em certos casos sentem vergonha ou medo de se expressarem nas aulas por não terem o domínio do português. Para Carioca (2015), os estudantes guineenses estão assimilando o português brasileiro em detrimento da variante do português que vem sendo verbalizada em seu país, para poderem adequar-se ao processo de intercompreensão e diminuir as dificuldades que encontram durante a comunicação com os brasileiros. Conforme a resposta do participante **B**, nota-se que:

a dificuldade de se expressar influenciou no ensino aprendizagem nos primeiros momentos na universidade aqui no Brasil porque no primeiro semestre de curso, não entendia a explicação do professor e assim como os textos que lia, sentia receio de expressar mesmo tendo dúvidas. Tive que participar de uma comissão de estudo com colegas para minimizar minhas dificuldades [...] (PARTICIPANTE B, 2023).

Na fala do participante **B**, nota-se que nos primeiros semestres o problema da língua de ensino influenciou no seu processo de aprendizagem, nesse caso, muitas das vezes essa língua do ensino passa a ser um dos principais fatores para o insucesso ou limitação desses estudantes, uma vez que os estudantes não dominam essa língua. A pessoa aprende melhor na sua língua materna, na língua que mais domina o que tornaria mais fácil o processo de ensino-aprendizagem. Esse ensino na língua materna deveria se dar ainda no seu país de origem, neste caso, na Guiné-Bissau. Isso facilitaria o entendimento e a assimilação dos conteúdos ao acessar o Ensino Superior. O participante F aponta que *“existem várias dificuldades como por exemplo quando sou obrigado a falar muito isso porque tenho que raciocinar e em pensar em crioulo ou fula para depois passar para Português”*.

De acordo com a fala do participante **F**, nota-se que há uma dificuldade reside no fato de que este organiza seus pensamentos em sua língua materna, o que dificulta expressar-se na língua portuguesa. Este fato se torna mais comum, pois, de acordo com Ié e Carvalho (2018), os alunos guineenses só conseguem ter contato com a língua portuguesa nas escolas. Fato que influencia muito no aprendizado de língua portuguesa para estudantes, que no seu cotidiano não falam o português, neste caso, nas casas e nas comunidades, apenas quando estiverem na escola e dentro das salas de aulas.

Retomando as falas dos nossos participantes, o participante **A** aponta que: *“As dificuldades são muitas, mas umas delas é o uso de pronomes”*. Percebe-se na fala do estudante que a dificuldade apontada se refere ao conhecimento gramatical. Podemos supor que isso se deve ao fato de que o ensino da língua portuguesa pelo qual este estudante passou focava

excessivamente no ensino de regras gramaticais e que, na visão dele, seguir tais normas o faria falar melhor a língua.

Morais e Silva (2012), apontam que a língua portuguesa “constitui assim um elemento complexificador da estruturação identitária destes estudantes já que, para muitos deles, o português não é língua materna e foi noutra língua que começaram a existir e que adquiriram a sua primeira identidade”. E no entendimento do Ié e Carvalho (2018), os falantes de línguas guineenses valorizam, sobretudo, suas línguas étnicas, pois elas existem há muito tempo, mesmo antes da chegada dos colonos portugueses [...] o multilinguismo presente em Guiné-Bissau e a recusa à língua do colonizador levou o povo guineense a não aderir ou receber a língua endógena, e criou problemas linguísticos que persistem até hoje e podem ser percebidos, sobretudo, em contextos de imersão em variedades diferentes da língua.

Para esses autores, o problema da comunicação dos guineenses em língua portuguesa persistiu até hoje por conta do multilinguismo presente no país e, também, pelo status ou valor que esses povos atribuem as suas línguas maternas, eles preferem ou se sentem mais à vontade em comunicar em suas línguas maternas em vez de português. E com as respostas dos participantes, podemos notar as influências ou interferências das línguas étnicas e guineense na aprendizagem do português. Muito embora tiveram o contato com o português com a “idade precoce” e já se passaram mais de 20 anos depois do primeiro contato com essa língua, mas ainda assim continuam a ter dificuldades em se comunicarem nessa língua. Principalmente na colocação dos pronomes, a troca com frequência de artigos definidos e indefinidos para palavras femininas/masculinas. Na maioria dos casos, ao falarem o português, têm de pensar primeiro em guineense ou línguas étnicas para depois falarem, e muitas vezes isso acaba dificultando muito ao falarem e isso pode interferir nos seus desempenhos acadêmicos. A seguir, fizemos a análise dos depoimentos dos estudantes guineenses no que diz respeito às questões relacionadas à proficiência oral da língua portuguesa.

5.3 Os depoimentos dos estudantes guineenses sobre a proficiência oral em língua portuguesa

Nesta etapa, abordaremos uma breve reflexão a respeito das experiências vivenciadas pelos estudantes em relação à oralidade em língua portuguesa. Como podemos observar nas falas abaixo dos nossos participantes, cinco deles declaram ter sofrido o preconceito em relação

à forma como eles falam o português e um deles mostra que pode ter sofrido e não percebeu. Conforme já discutido, sabemos que todas as línguas variam, não existe nenhuma comunidade ou sociedade na qual todos falam da mesma maneira. As línguas em si sofrem variações na maneira de falar e essas mudanças não deveriam trazer nenhuma discriminação na forma de usar, o uso da língua tem que ser respeitado desde a sua origem e até nas suas reformulações. Quanto ao preconceito pela forma de falar o português, o participante **A** afirma que “sofri sim, pude perceber isso durante as apresentações de trabalhos acadêmicos em algumas vezes colegas universitários (nacionais) e até alguns professores falam que não entendem o conteúdo explicado, pois nós internacionais temos o jeito diferente de falar com eles” (PARTICIPANTE A). Também na fala do participante **D**, nota-se a mesma questão ao apontar que “sim, aconteceu numa apresentação de seminário de feito por um dos professores do curso de graduação em forma de uma defesa, onde uma pessoa da banca preferiu a frase que meu português não é tão bom e que precisava tentar falar como os brasileiros falam” (PARTICIPANTE D).

De acordo com as falas do participante **A** e **D**, percebe-se o nível de tratamento que eles receberam pelos seus colegas da turma, nesse caso, os brasileiros e, também, pelos professores em relação às suas formas de falarem o português. Em um contexto que envolve diversidade linguística, qualquer julgamento de valor cultural ou linguístico pode ocasionar o surgimento de alguns problemas. Então, é bom que os professores partam da realidade diária desses estudantes e sem julgamento. Segundo Sírío Possenti (1996) o preconceito é mais grave e profundo no que se refere às variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros falem diferentes. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.

Na concepção de Martins (2017), o preconceito linguístico envolve o deboche da língua materna do indivíduo sobre a obrigatoriedade de uma língua exclusiva, sendo assim ela entende que não existe uma única norma padrão tanto para a fala como para escrita e sim variedades linguísticas do indivíduo, ou seja, a sua linguagem tem que ser respeitada para que não ocorra qualquer tipo de violência, seja física, verbal ou psicológica em relação a qualquer aspecto que pertença a sua comunicabilidade e a interação social. Continuando com as falas dos participantes, o participante **E** afirma que

ao chegar ao Brasil, especialmente em ambientes universitários, enfrentei diversas formas de preconceito linguístico. Isto ocorreu através de atitudes negativas em relação ao sotaque e à pronúncia do meu português, julgamentos sobre a proficiência linguística, estigma cultural, desafios na comunicação acadêmica, isolamento social

devido a dificuldades linguísticas percebidas pelos alunos e professoras, falta de apoio institucional para questões linguísticas (PARTICIPANTE E).

O participante *E* no seu depoimento afirma que sofreu vários preconceitos pela forma de falar e destacou a falta de apoio dos corpos institucionais da instituição. Como uma universidade internacional da integração que recebe estudantes oriundos de diferentes países da África, para que haja bom ensino, o ensino deve se pautar e levar em consideração a questão dessa diversidade, variação e a realidade linguística nos países desses estudantes e ajudá-los a superar suas dificuldades de comunicar em português e para que possam ter a motivação de e manter na universidade e não os desencorajar.

Perini (1999), citado por Rique (2012, p.9), vai dizer que o indivíduo consciente do que é variedade linguística teria melhores condições de pensar racionalmente sobre os vários papéis sociais e linguísticos de cada indivíduo dentro da sociedade. E a escola tem esse objetivo de promover o ensino cidadão e consciente da diversidade e das práticas intrínsecas da linguagem, pois linguagem e educação estão entrelaçados com os processos de dominação. O participante *F* demonstra essa consciência em sua resposta: *“Sim senti. A manifestação foi simples porque soube lidar com isso porque afinal estou aprendendo a língua e não motivo para ter vergonha em falar”*. Percebe-se que o participante *F* reconhece a sua dificuldade de comunicação nessa língua e encara-a como algo simples, uma vez que não é uma língua materna dele, ou seja, mostra que para quem está aprendendo uma língua não precisa ter vergonha de falar para não errar ou ficar com medo de ser zoadado.

Já o participante *C* afirma que sofreu preconceito pela forma de falar e podemos perceber que a reação foi muito diferente em relação à participante *F*. Participante *C* *“Sim, falei logo para a pessoa porque não gostei eu vou falar português do meu país as pronúncias as variáveis e a minha cultura sempre levarei ele como na língua porque a minha língua materna tem influência também no português que eu falo”*.

No tópico seguinte, fizemos uma análise das falas desses estudantes sobre os pontos que se consideram negativos ou positivos no ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

5.4 Observações dos estudantes guineenses sobre os pontos que consideram negativos ou positivos no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau

Reiterando o que foi discutido na fundamentação teórica sobre a escolha do português como língua oficial e como a língua do ensino na Guiné-Bissau, o português, por ser uma língua com uma norma ortográfica e que tem gramática normativa estabelecida, acabou ganhando o status da língua oficial e, ao mesmo tempo, língua de ensino, de administração e de produção científica, mesmo com menor número de falantes e com grandes dificuldades que podia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no país. Conforme o entendimento do participante **A**,

um dos pontos que considero negativo no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau é a obrigatoriedade de língua portuguesa no ensino básico, pois percebe-se que existe mais de 25 etnias na Guiné em que cada etnia tem a sua língua materna e além dessas línguas tem o crioulo que é a língua nacional de Guiné, então, há uma necessidade de normalizar a língua crioula no ensino básico para facilitar o ensino e aprendizagem dos estudantes (PARTICIPANTE A).

O participante **A** mostra a necessidade de investir na língua guineense para que esta seja aplicada como língua de ensino-aprendizagem. Em muitos países, a língua materna do aluno, ou seja, a língua que o aluno usa no seu dia a dia é a mesma língua que aprende na escola também, temos o Brasil como um dos exemplos, no Brasil maioria dos alunos têm o português como sua língua materna e a mesma é usada no seu dia a dia, também é a mesma ensinada na escola, apesar da diferença que existe entre os variantes, ou melhor, embora seja o mesmo código, há diferença entre variante usada no quotidiano, conhecida como a norma popular e a variante aprendida na escola, a norma padrão.

Mas, há contextos em que a criança aprende uma língua na escola, enquanto fala uma outra que é totalmente diferente da que aprende no contexto escolar. Aqui vale citar a realidade de alguns países africanos em que o aluno convive com mais de uma língua, como é o exemplo da Guiné-Bissau, um país multilíngue em que a criança, para além de conviver com várias línguas, ainda precisa aprender o português na escola (CÁ; RUBIO, 2019).

Por essa razão das crianças terem suas línguas locais como línguas de convívio e de uso quotidiano, desconhecendo o português que é a língua do ensino, ainda assim ao chegarem à escola são obrigados a escrever e comunicar nessa língua sem levar em consideração suas realidades, ou seja, o ensino acaba ignorando as línguas maternas dessas crianças. Com isso, o participante **F** aponta que *“Os pontos negativos é a forma como essa língua é ensinada que está fora do contexto guineense e ela é ensinada como língua materna dos alunos o que não é nem*

segunda língua de maioria dos guineenses”. A fala desse participante vem reforçando o que já tínhamos discutido anteriormente sobre a obrigatoriedade do uso dessa língua no ensino e a forma como a mesma é ensinada e, que não é primeira e nem segunda língua adquirida para esses alunos. Para tanto, *conforme participante B*,

[...] a Guiné-Bissau possui uma educação muito deficiente. Sendo assim, o ensino da língua portuguesa guineense é só focado na parte da gramática, não se preocupa com a competência comunicativa oral e nem na valorização da identidade linguística que cada comunidade tem porque o país possui diversas línguas étnicas. Sem levar essas considerações para o ensino da língua portuguesa, sempre vai haver a questão de preconceito linguístico entre os próprios alunos que acabam a influenciar na dificuldade de expressão nesta língua” (PARTICIPANTE B).

Participante B mostra o apego do ensino guineense à gramática normativa. Ora, se a gramática só faz sentido no uso e não estudada de uma forma isolada, como argumenta Antunes (2003), significa que as atividades propostas nos livros didáticos de uma forma artificial e isolada não fazem muito sentido. Por isso, esse ensino tradicional baseado na gramática, ou seja, a valorização demasiada da gramática nos livros didáticos não tem produzido bons resultados, pois a maioria dos alunos não são capazes de falar muita coisa em português ou produzir textos que não sejam frases soltas também. A criança para saber ler primeiro tem que decorar o texto e só aos poucos é que vai aprendendo a leitura. A comunicação em português geralmente é conseguida numa fase muito mais avançada do ensino. Segundo participante D, se considera que não existe pontos negativos no ensino da língua portuguesa no país, como comenta: *“Não sinto que haja pontos negativos ou positivos, pois as escolas ensinam o português, mas o crioulo é sempre mais falando tanto nas escolas assim como nas ruas fazendo com que aprendizado do português seja difícil”*. (participante D).

Para ter um sistema de ensino que desejamos, primeiro deve haver um investimento sério no sector de ensino, principalmente nas infraestruturas escolares, na reciclagem e formação dos novos professores, na elaboração de uma política educativa nacional, ou seja, uniformização dos conteúdos a ser dadas nas escolas quer públicas quer privadas, um salário digno para professores e um controle muito sério na forma de lecionar dos professores. Conforme participante C,

o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, primeiramente devem contratar os professores formados para dar aulas, segundo professores formados que têm domínio da língua porque a Guiné-Bissau é um país muito diversificada nela contém mais de 30 línguas étnicas e as pessoas começam a ter contato com essa língua na escola eles só falam o português na escola imagina se não tiver um bom professor da língua portuguesa na sala também vão se falar a língua crioula algo qual não vai ajudar no

desenvolvimento da língua, fala assim como escrita do aluno (PARTICIPANTE C).

Com esses depoimentos, podemos dizer que a língua portuguesa no ensino da Guiné-Bissau é um processo muito complexo, isto porque o próprio sistema de ensino da língua não é pensado para o povo guineense, principalmente aqueles das zonas rurais que têm línguas étnicas como materna e que as vezes nem se quer conseguem falar a língua guineense, mas ao chegarem as escolas são obrigados a falar e aprender os conteúdos em português como se fosse pessoas que tem essa língua como língua materna e, em maioria das vezes, também os educadores ao ministrarem aulas tendo em conta suas dificuldades de comunicação, compreensão ou de transmitir os conteúdos em português, acabam por usar mais a língua guineense, praticamente não existe uma rigorosidade no uso desta língua. Ainda mais, podemos dizer que não existe nenhuma vontade do ministério ou do governo em lançar a campanha de promoção desta língua como sendo a língua oficial do país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise dos dados da pesquisa, a partir das falas dos entrevistados, percebe-se que existem dificuldades em comunicar na língua portuguesa, isso devido à falta da prática nessa língua, isto é, o guineense e suas línguas étnicas interferem bastante na comunicação em português. Assim, é notório que esta interferência continua durante a vida acadêmica dos estudantes, especialmente quando esta ocorre fora do seu país de origem. Dessa forma, podemos apontar a vergonha de se expressar oralmente, o preconceito sofrido pelos estudantes e a não compreensão dos conteúdos ministrados, como impactos causados devido à forma que estes estudantes aprenderam a língua portuguesa em seu país.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão sobre a necessidade da melhoria do sistema educativo guineense, visto que ainda podemos considerar que há que existem poucas pesquisas e estudos voltados às dificuldades do aprendizado de português na Guiné-Bissau e seus impactos na experiência acadêmica dos estudantes. Considerando que ainda temos um ensino de língua portuguesa que reproduz a ideologia dominante, é necessário que os alunos, nas aulas de língua portuguesa, possam não apenas aprender que existe uma norma padrão para a fala e a escrita, mas que a norma que eles trazem de casa, com plenas

condições de sociedade. Porém, também é importante conscientizar esses alunos de que essas variedades são passíveis de estigma.

Por outro lado, é importante enfatizar que há necessidade de formar docentes conscientes para que haja um ensino da língua portuguesa de qualidade e integradora, vale elaborar uma política linguística e educacional voltadas à realidade guineense, para facilitar no processo de ensino e de aprendizagem dos jovens estudantes das escolas básicas no país e, assim, facilitar seu desempenho no ensino superior. Nesse sentido, é primordial se pensar e pôr em prática uma formação de professores, capacitando-os para as habilidades que serão desenvolvidas no reconhecimento da importância da diversidade linguística e de como manuseá-la na sala da aula, com os conteúdos. Esperamos que, através desse estudo linguístico, a diversidade e as variações linguísticas possam ser finalmente compreendidas e que essa consciência possa erradicar o preconceito com a relação aos usos da língua, nos mais diversificados contextos, especificamente no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- CÁ, Imelson Ntchala; RUBIO, Cássio Florêncio. **O Perfil dos Estudantes e a Realidade do Ensino de Língua Portuguesa em Guiné-Bissau: Breve contextualização sócio-histórica da língua portuguesa na Guiné-Bissau**. **Unicamp**: Campinas, n. 58 V.1, p. 389-421, jan./abr. 2019.
- CÁ, Lourenço Ocuni. Políticas educacionais da Guiné-Bissau/ Lourenço Ocuni Cá. **Unicamp**: Campinas, SP: [s.n.], 1999.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau. Campinas, SP, v 2, n.1. out. 2000.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado / Lourenço Ocuni Cá. –**EdUFMT/FAPEMAT**: Cuiabá, 2008.
- CÁ, Tino. Educação nas Zonas Liberadas no Período da Luta Armada na Guiné-Bissau (1963-1973), **Unilab**, Redenção, 2021.
- CÁ, Virgínia José Baptista, **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural**. 176f. Dissertação (de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) UFMG: Belo Horizonte, 176 f. 2015.
- CABRAL, A. A questão da língua. **Papia**, v.1, n.1, p.59-61, 1990.
- CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Discurso Nacional e Etnicidade em África: O Caso da Guiné-Bissau (1959-1994)**. Editora Appris, 2019.
- CARIOCA, Cláudia Ramos. A evidencialidade na fala dos guineenses focalizando as dificuldades da comunicação em língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 131-147, 2015.
- COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, Papia**, n. 20, Brasília, 2010, 256 p.
- DOMINGOS, Luís Tomás. **Desafios da educação na África: Moçambique e sua busca por alteridade**. In: Cá e Acolá: experiências e debates multiculturais. Fortaleza: edições UFC, 2013.
- DOMINGOS, Luís Tomás. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afro descendência. in **Revista Identidade!**: São Leopoldo. v. 22, n. 2, p. .190-208. jul.-dez. 2017.
- DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo. UNILAB: caminhos e desafios

acadêmicos da cooperação Sul-Sul. **Redenção: Unilab**, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2JygpJ8> /. Acesso em: 10. mar. 2020.

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

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

GUINÉ-BISSAU, *Terceiro Recenseamento Geral da População e Habitação* (III RGPH). Instituto Nacional de Estatística, 2009. Disponível em http://www.stat.guineebissau.com/publicacao/caracteristicas_socio_cultural.pdf. Acesso em 12 março 2024.

IÉ, David, CARVALHO, Gislene Lima. **Políticas linguísticas e a língua portuguesa na sociedade guineense**. 2018. 23 f. Artigo (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras - IHL, Unilab, Redenção: 2018.

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

MARTINS, Maridelma Laperuta, Revista Observatório, Vol. 3, n. 1, Janeiro-Março. 2017 – **O Preconceito linguístico: Origem na Sociedade, Término na Escola**. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2887/9589>. Acesso em 03 de jan. de 2024.

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

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

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

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

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017. (ISSN: 2526-3455)

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

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Coleção Leituras no Brasil, 1996.

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

RIQUE, Itamara Jamilly C. **Preconceito Lingüístico**: sociedade, escola e o ensino de português / Itamara Jamilly C. Rique. – Guarabira: UEPB, 2012.

SILVA, Ciro Lopes da; CARVALHO, Gislene Lima. **Multilinguismo na Guiné-Bissau**: a interferência da língua guineense na língua portuguesa falada e escrita por estudantes guineenses. s/d

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

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

APÊNDICE A– QUESTIONÁRIOS E RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS

Depoimentos
1- Qual é a sua língua materna, sua primeira língua adquirida? Inf. A: A minha língua materna é manjaca e a primeira língua adequada é português. Inf. B: Língua guineense Inf. C: crioulo Inf. D: madjaku Inf. E: língua crioula Inf. F: fula 2- Com qual idade aprendeu a língua portuguesa? Inf. A: 7 anos Inf. B: Não me lembro a idade, mas comecei a ter contato com a língua portuguesa no jardim (ano primário). Inf. C: 5 anos Inf. D: Entre 9 e 10, não me lembro bem. Inf. E: 7 anos Inf. F: 9 anos

3- O seu percurso de aprendizagem ocorreu na escola pública ou privada?

Inf. A: Pública e privada

Inf. B: escola pública

Inf. C: Uma parte foi na escola pública e outro na escola privada.

Inf. D: pública

Inf. E: pública/privada

Inf. F: pública

4- Quais as dificuldades que você sente/sentiu ao se expressar em língua portuguesa?

Inf. A: As dificuldades são muitas, mas umas delas é o uso de pronomes.

Inf. B: A dificuldade ao se expressar em língua português é enorme, principalmente quando se trata de acontecimentos que acontecem no meu dia a dia. Num contexto acadêmico sinto-me normal ao expressar-me, porque tenho que ler e pôr em prática, mas tenho sempre essa dificuldade porque não tenho competência comunicativa. Ao aprender qualquer que seja língua não basta a conjectura, a pratica oral também é necessário. As vezes o pavor de não errar ao falar ou de fazer os colegas, colegas gargalhar porque não falou de forma correta isso tudo influencia em ter um bom desenvolvimento ao se expressar em português. Na verdade, aprendemos com erros.

Inf. C: A me não teve muita dificuldade com relação ao falar português, porque em casa no meu país sempre falo português com meu pai e também estudei a língua portuguesa na centro cultural Brasil da Guiné-Bissau, então na senti dificuldade na comunicação, mudou somente a forma de falar português porque o português brasileiro é muito chiado e da Guiné-Bissau não já é mais perto do português do Portugal.

Inf. D: No meu caso, a língua portuguesa foi minha terceira língua, pois eu já falava minha língua materna e crioulo o que torna difícil expressar certas palavras em português, principalmente no que diz respeito ao gênero masculino e feminino que troco com muito facilidade.

Inf. E: Não senti muita dificuldades, isso porque a maior parte dos meus familiares são professoras/os, cresci nesse ambiente vendo eles/as dando aulas em língua portuguesa, acabei aprendendo com facilidades através da nossa convivências em casa.

Inf. F: Existe várias dificuldades como por exemplo quando sou obrigado a falar muito isso porque tenho que raciocinar e em pensar em crioulo ou fula para depois passar para Português.

5- Você acha que essas dificuldades influenciam/influenciaram no seu processo de ensino-aprendizagem na universidade? Por quê?

Inf. A: Influenciou sim, porque durante a minha graduação fiz muitos artigos acadêmicos e projetos de pesquisa para passar nas disciplinas, porém, pude perceber que as dificuldades que mencionei influenciaram na minha formação acadêmica.

Inf. B: Sim, a dificuldade de se expressar influenciou no ensino aprendizagem nos primeiros momentos na universidade aqui no Brasil porque no primeiro semestre de curso, não entendia a explicação do professor e assim como os textos que lia, sentia receio de expressar mesmo tendo dúvidas. Tive que participar de uma comissão de estudo com colegas para minimizar minhas dificuldades. Apesar de Guiné-Bissau e Brasil terem o português como língua oficial, existe a variação linguística que os diferencia em alguns aspectos.

Inf. C: Não, de jeito nenhum.

Inf. D: Acredito que não no meu caso, embora as pronúncias de certas palavras seja difíceis não houve muita interferência no meu ensino-aprendizagem na universidade.

Inf. E: sim, porque para um estudantes que fala mais a língua etnicas e a língua crioula como no meu caso, ao chegar na universidade no caso d Brasil, Você pode encontrar desafios ao aprender português, incluindo diferenças de sotaque e pronúncia, expressões idiomáticas específicas, nuances gramaticais e na estrutura das frases, vocabulário exclusivo do contexto brasileiro e a influência da diversidade cultural e social do país. A variedade de sotaques presentes no Brasil também pode ser uma barreira, e a imersão total no idioma pode ser difícil em um ambiente onde outros idiomas são predominantes. A superação dessas dificuldades exige prática regular, exposição constante ao idioma e participação ativa em atividades que promovam a integração linguística e cultural. Cursos específicos para estrangeiros e cursos de língua portuguesa também podem ser recursos valiosos.

Inf. F: Influenciam bastante no meu aprendizado.

6- Quais as principais diferenças percebidas na variedade da língua portuguesa utilizada no Brasil e a utilizada por ti?

Inf. A: Percebi a diferença principalmente no uso de regras gramaticais.

Na verdade primeira coisa que nós precisamos é, não se desviar da norma gramatical. Do resto você necessariamente precisa respeitar as normas cultas, ou seja, variação linguística da fala.

Lembrando que a fala é uma coisa e a escrita é outra, porém, cada uma delas obedece uma determinada norma.

Inf. B: Percebi muitas diferenças na variedade da língua portuguesa utilizada aqui no Brasil quando cheguei. A primeira palavra é "Fila" e a palavra utilizada por mim é "Bicha", mas aqui no Brasil significa outra coisa. A palavra "Rapariga" "Sumo" também é uma das palavras que aqui no Brasil não se falam.

Inf. C: Por me, eu falo português dá Guiné-Bissau que é muito diferente do Brasil uma coisa que me deixou chateada e constrangida é quando falo com um brasileiro e ele alega não entender a minha fala porque o português é diferente e que eu falo rápido, toda pessoa que domina a língua que fala ao falar parece falar rápido é a mesma coisa quando um brasileiro fala português do Brasil, e outra coisa se nem aqui dentro do Brasil o português falado entre os estados são diferentes imagina de um país para outro.

Inf. D: As pronúncias de certas palavras.

Inf. E: As diferenças linguísticas presentes no português brasileiro são notáveis por algumas características únicas. Essas diferenças incluem não apenas diferenças de sotaque e pronúncia, mas também diferenças em expressões idiomáticas, estruturas gramaticais e uso de vocabulário. Estas ricas diferenças podem ser observadas em diferentes regiões do país, reflectindo a diversidade cultural e geográfica. O Português Brasileiro apresenta nuances específicas, desde aspectos fonéticos até diferenças no significado de determinadas palavras, dependendo da região. Essa diversidade linguística é uma característica marcante e rica do português brasileiro e reflete a diversidade cultural do país.

Inf. F: As diferenças são o sotaque e de certas palavras que utilizamos que aqui não são.

7- *Você sentiu/sofreu preconceito pela forma de falar o português? De que forma esse preconceito se manifestou?*

Inf. A: Sofri sim, pude perceber isso durante as apresentações de trabalhos acadêmicos em algumas vezes colegas universitários (nacionais) e até alguns professores falam que não entendam o conteúdo explicado, pois nós internacionais temos o jeito diferente de falar com eles.

Inf. B: Pude ter sofrido e não deu de conta. Nos primeiros momentos que comecei a ter contato com outras nacionalidades que também cuja o português como língua oficial é aqui no Brasil, me lembro de um colega angolano da minha entra perguntou-me, como foi a viagem? e eu respondi que "Foi Bem" e ele me falou que deveria ter respondido o seguinte "Foi Bom", naquela altura me senti constrangida e a única coisa que me veio em mente é que não sei falar português correto afinal.

Inf. C: Sim, falei logo para a pessoa que não gostei eu vou falar português do meu país as pronúncias as variáveis e a minha cultura sempre levarei ele como na língua porque a minha língua materna tem influência também no português que eu falo.

Inf. D: Sim, aconteceu numa apresentação de seminário de feito por um dos professores do curso de graduação em forma de uma defesa, onde uma pessoa da banca preferiu a frase que meu português não é tão bom e que precisava tentar falar como os brasileiros falam.

Inf. E: ao chegar ao Brasil, especialmente em ambientes universitários, enfrentei diversas formas de preconceito linguístico. Isto ocorreu através de atitudes negativas em relação ao sotaque e à pronúncia do meu português, julgamentos sobre a proficiência linguística, estigma cultural, desafios na comunicação acadêmica, isolamento social devido a dificuldades linguísticas percebidas pelos alunos e professoras, falta de apoio institucional para questões linguísticas.

Inf. F: Sim senti. A manifestação foi simples porque soube lidar com isso porque afinal estou aprendendo a língua e não motivo para ter vergonha em falar.

8- Quais os pontos que você considera negativos ou positivos no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau?

Inf. A: Um dos pontos que considero negativo no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau é a obrigatoriedade de língua portuguesa no ensino básico, pois percebe-se que existe mais de 25 etnias na Guiné em que cada etnia tem a sua língua materna e além dessas línguas tem o crioulo que é a língua nacional de Guiné, então, há uma necessidade de normalizar a língua crioula no ensino básico para facilitar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Inf. B: No que tange o ensino, a Guiné-Bissau possui uma educação muito deficiente. Sendo assim, o ensino da língua portuguesa guineense é só focado na parte da gramática, não se preocupa com a competência comunicativa oral e nem na valorização da identidade linguística que cada comunidade tem porque o país possui diversas línguas étnicas. Sem levar essas considerações para o ensino da língua portuguesa, sempre vai haver a questão de preconceito linguístico entre os próprios alunos que acabam a influenciar na dificuldade de expressão nesta língua.

Inf. C: O ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, primeiramente devem contratar os professores formados para dar aulas, segundo professores formados que têm domínio da língua porque a Guiné-Bissau é um país muito diversificada nela contém mais de 30 línguas étnicas e as pessoas começam a ter contato com essa língua na escola eles só falam o português na escola imagina se não tiver um bom professor da língua portuguesa na sala também vão se falar a língua crioula algo qual não vai ajudar no desenvolvimento da língua, fala assim como escrita do aluno.

Inf. D: Não sinto que haja pontos negativos ou positivos, pois as escolas ensinam o português, mas o crioulo é sempre mais falando tanto nas escolas assim como nas ruas fazendo com que aprendizado do português seja difícil.

Inf. E: Ao avaliar o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, destacam-se tanto aspectos positivos como negativos. Os aspectos positivos incluem o incentivo ao multilinguismo, a importância do português como língua oficial, a integração cultural e o acesso a recursos educativos em português. Os desafios incluem barreiras culturais e linguísticas iniciais, dificuldades de aprendizagem devido à complexidade gramatical, necessidade de melhoria nos métodos de ensino, possível falta de recursos pedagógicos específicos e limitações na aplicação prática da língua fora do ambiente escolar. A abordagem destas questões requer abordagens pedagógicas que sejam sensíveis à diversidade cultural e linguística e que visem promover o ensino inclusivo e adaptado às necessidades locais.

Inf. F: Os pontos negativos é a forma com essa língua é ensinada que está fora do contexto guineense e ela é ensinada como língua materna dos alunos o que não é nem segunda língua de maioria dos guineenses.