



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**

INSTITUTO DE HUMANIDADES

BACHARELADO EM HUMANIDADES

PASCOLDINO PASCOAL MALÚ

**AQUISIÇÃO E FLUÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA
GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS E FATORES INFLUENCIADORES**

ACARAPE

2025

PASCOLDINO PASCOAL MALÚ

AQUISIÇÃO E FLUÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-
BISSAU: DESAFIOS E FATORES INFLUENCIADORES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Bacharel em Humanidades, do
Instituto de Humanidades da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como
requisito parcial para a obtenção do Título de
Bacharelado

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Peti Mama Gomes

ACARAPE

2025

PASCOLDINO PASCOAL MALU

AQUISIÇÃO E FLUÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ- BISSAU: DESAFIOS E FATORES INFLUENCIADORES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Bacharel em Humanidades, do
Instituto de Humanidades da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como
requisito parcial para a obtenção do Título de
Bacharelado.

Aprovada em: 21/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Peti Mama Gomes (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Luís Filipe Sá Pereira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof.^a Dr.^a Daniele Ellery Mourão

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

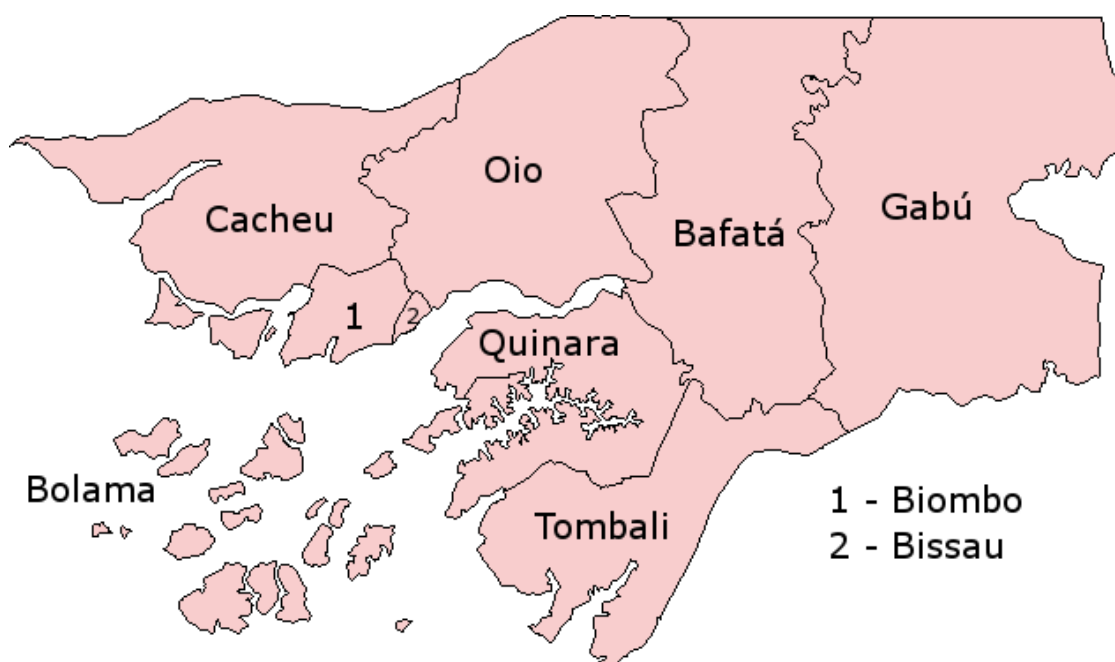
SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	6
2 - TEMA E DELIMITAÇÃO	8
3 - OBJETIVOS	8
3.1 - OBJETIVO GERAL	8
3.2 - OBJETIVO ESPECÍFICO	8
4 - PROBLEMAS.....	8
4.1- PROBLEMA GERAL	8
4.2- PROBLEMAS ESPECÍFICOS	9
5 - JUSTIFICATIVA	9
6 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO	10
6.1- CONCEITUANDO: LÍNGUA, LÍNGUA MATERNA (LM), SEGUNDA LÍNGUA (L2)	10
6.2- A LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU	13
6.3- SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DA GUINÉ BISSAU.....	16
6.4- ENSINO NA ÉPOCA PRÉ-COLONIAL, COLONIAL E PÓS-COLONIAL	17
6.5- FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA LÍNGUA NA GUINÉ-BISSAU	19
7 - METODOLOGIA	22
8 - CRONOGRAMA.....	23
REFERÊNCIAS	23

1 - INTRODUÇÃO

Geograficamente, a Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África. Limita-se a leste e a sul com a República da Guiné (Guiné-Conacri), ao norte com o Senegal, e é banhado a oeste pelo oceano Atlântico. O território nacional possui uma superfície de 36.125 km², que abrange o arquipélago dos *Budjugas*, formado por cerca de 90 ilhas.

Administrativamente, o país está dividido em oito regiões e setor autónomo de Bissau. De acordo com o Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) da Guiné-Bissau, a população total é de 1.442.227¹ indivíduos, dos quais 48,4% são do sexo masculino e 51,6% do sexo feminino. **Figura 1:** mapa da divisão administrativa de Guiné-Bissau.



Fonte: . Acessado em Set.de 2025. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau>.

Segundo Couto e Embaló (2010, p. 28), a Guiné-Bissau “é composta por cerca de 20 grupos étnicos, cada um com sua própria língua, cultura, hábitos e costumes, compondo, assim, um quadro multilíngue e diversificado”. Quanto à distribuição por região, a cidade de Bissau concentra o maior número de habitantes, representando 25,1% do total, enquanto a menor proporção da população reside na região de Bolama-Bijagós, com apenas 2% dos habitantes (RGPH de 2009). Essa concentração populacional na capital e a dispersão nas demais regiões

¹ Os números populacionais podem variar conforme a fonte utilizada, especialmente em relatórios e bases de dados de organismos internacionais, como UNICEF, OMS e Nações Unidas, que aplicam metodologias próprias de estimativa e atualização demográfica.

também se refletem na dinâmica linguística e educacional do país. A língua kriol é o principal meio de comunicação entre os guineenses, sendo falada por 90,4% da população. Em contrapartida, apenas 27,1% da população tem conhecimento da língua portuguesa (LP), conforme os mesmos dados do RGPH de 2009. Quer dizer, no país, a língua portuguesa funciona como segunda língua (L2), não é materna e é aprendida após a língua étnica ou o kriol. Em termos educacionais, cerca de 52% da população guineense com seis anos ou mais é alfabetizada, segundo o RGPH-2009. Isso evidencia que a língua portuguesa, por meio da educação formal, não alcança 48% da população, a qual tem poucas oportunidades de aprender o português oralmente no convívio diário. Reforça-se, portanto, que o português não é a língua usada nas ruas do país.

Diante desse fato, a língua portuguesa (LP) na Guiné-Bissau vem sendo objeto de estudo de diversos intelectuais e autores/as guineenses das áreas da Educação e das Letras, como Elizabete Manga (2023), Lourenço Ocuni Cá (2020), Imelson Ntchala Cá e Cássio Florêncio Rubio (2019), entre outros.

A aquisição e o desenvolvimento da fluência em língua portuguesa no país constituem um processo que apresenta grandes desafios. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de uma L2 configuram-se como obstáculos tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, uma vez que ambos compartilham experiências semelhantes no processo de aquisição linguística. Esse desafio ultrapassa o simples domínio da língua, envolve também questões culturais e pedagógicas fundamentais para a consolidação da proficiência linguística.

Enquanto aluno, partir da vivência, compreendi que as dificuldades de fluência enfrentadas por estudantes guineenses precisam ser compreendidas como parte de um fenômeno mais amplo, relacionado à forma como o português é aprendido e vivenciado como segunda língua, em contextos multilíngues como o da Guiné-Bissau e da própria diáspora. Sem perder de vista que, a língua kriol da Guiné-Bissau cumprem um papel importante de mediação entre os diversos grupos étnicos e funcionam como instrumentos de identidade e pertencimento. Contudo, essa centralidade das línguas locais pode impactar negativamente o desenvolvimento da fluência em português, especialmente quando não há políticas educativas consistentes voltadas para o ensino do português como segunda língua.

Por exemplo, a falta de prática oral da língua portuguesa fora das instituições escolares impacta diretamente sua proficiência na Guiné-Bissau. Quero dizer que, a pouca exposição oral prejudica a articulação espontânea e o processo de aquisição da língua. Situações semelhantes são observadas no ensino de línguas estrangeiras, como inglês e francês, em que as escolas precisam de cerca de um ano e meio de instrução para que os alunos ou as alunas atinjam a

proficiência. No caso da língua portuguesa, os/as guineenses são submetidos ao ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, sem alcançar fluência. Isso evidencia que a LP é ensinada como se fosse língua materna, e não como segunda língua. A título de exemplo, quando uma criança de seis anos é matriculada na escola, ela é submetida ao ensino da língua portuguesa como se já a dominasse intuitivamente. As políticas educacionais ignoram esses desafios da aquisição e fluência da LP, que é, de fato, uma segunda língua. As práticas pedagógicas adotadas, em sua maioria, desconsideram a diversidade linguística e cultural do país, limitando, assim, o processo de aprendizado da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Por isso, este trabalho visa investigar os fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da fluência em Língua Portuguesa entre falantes guineenses. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa será conduzida por meio de método qualitativo, com base em revisão bibliográfica. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com participantes de nacionalidade guineense, guiadas por um roteiro previamente elaborado, de modo a permitir que os/as entrevistados/as compartilhem suas experiências e vivências de forma mais livre.

2 - TEMA E DELIMITAÇÃO

Aquisição e fluência da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau: desafios e fatores influenciadores.

3 - OBJETIVOS

3.1 - OBJETIVO GERAL

Investigar os fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da fluência em Língua Portuguesa entre falantes guineenses.

3.2 - OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analisar como a língua de alfabetização interfere na aquisição e no desenvolvimento da fluência em Língua Portuguesa na Guiné-Bissau;
- Identificar de que maneira a ausência de prática oral do português na sociedade guineense dificulta sua aprendizagem;
- Examinar como a diversidade linguística guineense condiciona o ensino e a fluência em Língua Portuguesa.

4 - PROBLEMAS

4.1- PROBLEMA GERAL

- Quais fatores sociolinguísticos, pedagógicos e contextuais explicam as dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento da fluência em Língua Portuguesa entre os/as

falantes guineenses?

4.2- PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- Em que medida a língua de alfabetização influencia o processo de aquisição e o desenvolvimento da fluência em Língua Portuguesa na Guiné-Bissau?
- Quais são os impactos da ausência de práticas orais de português na sociedade guineense sobre a aprendizagem dessa língua?
- Como a diversidade linguística guineense interfere nas práticas de ensino e no desenvolvimento da fluência em Língua Portuguesa?

5 - JUSTIFICATIVA

Parto de uma experiência pessoal que dialoga diretamente com uma realidade social. Tenho enfrentado dificuldades em alcançar uma “fluência satisfatória” em língua portuguesa, especialmente no que se refere à expressão oral. Sinto limitações na articulação de ideias, tanto em situações cotidianas quanto em contextos mais exigentes, como momentos de discussão ou desabafo emocional. Mesmo possuindo vocabulário, a fluência não acompanha o pensamento, o que compromete a clareza e a eficácia da comunicação. Essa vivência individual reflete uma condição compartilhada por muitos/as estudantes guineenses, dentro e fora da Guiné-Bissau. Como falante de múltiplas línguas (*kriol e Balanta/Brassa*), percebo que a preferência pela comunicação em línguas guineenses é recorrente, inclusive em contextos formais ou acadêmicos.

Esse comportamento linguístico é observado em espaços como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde estudantes guineenses, mesmo inseridos em um ambiente lusófono, tendem a interagir em suas línguas maternas. Isso indica muito além de um apego identitário é, sobretudo, dificuldades práticas na comunicação fluente em português. Por exemplo, uma experiência que me marcou e que aconteceu durante um seminário na UNILAB nos primeiros semestres do curso Bacharelado em Humanidades (BHU), foi que eu havia me preparado com dedicação: li todos os textos, entendi bem os conteúdos e organizei minhas ideias com clareza. Sentia que estava pronto para apresentar o seminário. Mas, no momento em que comecei a falar, tudo mudou. As palavras não saíam como eu havia planejado. Minha fala era lenta, cheia de pausas. Tremia, sentia o coração acelerado e uma vergonha imensa tomou conta de mim. Apesar de dominar o conteúdo, eu não conseguia me expressar com fluidez em língua portuguesa. Era como se a língua me faltasse justo na hora em que eu mais precisava dela. Senti que minha capacidade intelectual estava sendo reduzida à forma como eu falava, não ao que eu sabia.

Esse episódio na UNILAB foi decisivo para que eu reconhecesse que o problema não era isolado. Conversando com outros e outras colegas guineenses, percebi que muitos/as compartilhavam da mesma dificuldade: compreendem bem os conteúdos, têm ideias ricas e análises, mas enfrentam barreiras na hora de se expressar oralmente em português. Isso acontece mesmo num ambiente universitário que valoriza a diversidade linguística e cultural, como é o caso da UNILAB e o curso Interdisciplinar em Humanidades, o BHU. Esse sentimento de frustração pessoal me motivou a transformar a experiência em objeto de pesquisa. A vivência mostrou que as dificuldades de fluência dos estudantes guineenses refletem questões maiores relacionadas ao aprendizado do português como segunda língua em contextos multilíngues na Guiné-Bissau e na diáspora.

As motivações que orientam esta pesquisa são, portanto, tanto pessoais quanto coletivas. O tema proposto busca compreender um fenômeno linguístico de grande relevância social e educacional. A investigação pretende contribuir teoricamente para os estudos sobre ensino de português como segunda língua, com foco nos/as falantes guineenses, um campo ainda pouco explorado. Para isso, será necessário dialogar com autores/as que tratam da aquisição de segunda língua, do multilinguismo, das interferências linguísticas e das dinâmicas de identidade e poder presentes nos processos de aprendizagem linguística.

6 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO

Antes de entrar na contextualização da língua portuguesa na Guiné-Bissau e a situação linguística do país, é importante, inicialmente, discutir o conceito de língua em si, para, em seguida, abordar as noções de língua materna (LM) e segunda língua (L2). Embora esse não seja o foco central do trabalho em andamento, considera-se necessário situar o presumido leitor e presumida leitora quanto ao contexto em que cada uma dessas categorias se insere, de modo a fundamentar melhor a análise proposta.

6.1- CONCEITUANDO: LÍNGUA, LÍNGUA MATERNA (LM), SEGUNDA LÍNGUA (L2)

A língua é um instrumento fundamental que possibilita a comunicação entre os seres humanos. Segundo Bechara (1992, p.23), “a língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio do qual o grupo social estabelece comunicação”. Ela existe apenas na prática dos seres humanos, no ato de falar, ouvir, escrever e compreender. Esse conjunto de atos está interligado à cultura, uma vez que língua e cultura são inseparáveis. De acordo com Barbirato e Almeida Filho (apud Vygotsky, 2015, p.15), “o homem é um ser social e cultural”, ou seja, o indivíduo se constrói na relação com o outro, no convívio em sociedade. Para Bechara (1992, p.23), a língua não existe fora do homem, pois, fora dele, ela se torna uma abstração. Assim, a língua é resultado do patrimônio cultural que a sociedade transmite aos seus membros. Diante disso,

compreende-se que a língua cumpre um papel comunicativo, social e cultural, materializando-se na interação social e sendo expressão identitária de um povo específico.

A língua, como enfatiza Saussure (2006), “é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Trata-se de um fenômeno cultural e coletivo que expressa modos de ser, pensar e viver em sociedade. Em contextos plurilíngues como o da Guiné-Bissau, a língua adquire dimensões ainda mais amplas, funcionando além de meios de comunicações, também é como instrumento de poder simbólico, resistência e afirmação identitária. Nesse cenário, compreender a distinção entre língua materna (LM), adquirida no convívio familiar e social desde a infância, e segunda língua (L2), aprendida em contextos formais ou de contato intercultural, é essencial para analisar as dinâmicas linguísticas e culturais guineenses, marcadas pela coexistência e interação entre diferentes grupos étnicos e idiomas locais.

Segundo Grosso (2010, p. 63) define a LM como “a língua nativa do indivíduo é aquela que ele adquire naturalmente ao longo do período de desenvolvimento infantil”, isto é, a primeira língua que o indivíduo aprende, geralmente no seio familiar, e domina de forma instintiva. Tal aquisição ocorre sem instrução formal, pela imersão nas práticas comunicativas cotidianas. Já a segunda língua (L2) costuma ser utilizada para classificar “a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela possui uma função reconhecida” (Leiria, 2004, p. 01).

No contexto da Guiné-Bissau, essa dinâmica assume uma dimensão particular. O país é caracterizado por uma grande diversidade étnica e linguística: povos como os *Balanta*, *Fula*, *Mandinga*, *Manjako*, *Papel*, *Budjugu*, entre outros, possuem suas próprias línguas e tradições culturais (usos e costumes). Essas línguas maternas são transmitidas no seio familiar e comunitário, funcionando como principais veículos de comunicação, de socialização e de preservação dos valores tradicionais. Nessa perspectiva, a língua materna cumpre um papel que vai além da função comunicativa, ela é um elemento essencial na continuidade das culturas locais e na formação das identidades étnicas de forma coletiva. Contudo, a presença do português como língua oficial introduz uma complexa relação entre língua materna e segunda língua ou terceira língua. Historicamente, o português foi implantado na Guiné-Bissau durante o processo de colonização europeia, tornando-se a língua da administração, da escola e do Estado. Leiria (2004, p. 1) define a segunda língua (L2) como “a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela possui uma função reconhecida”. Nesse sentido, o português ocupa um lugar de prestígio e poder, mas não representa, para a

maioria da população, a língua de uso cotidiano.

Essa coexistência entre o português e as línguas nacionais (maternas é o guineense/kriol) cria uma situação de bilinguismo e até de multilinguismo, em que as funções sociais das línguas são bem demarcadas. O kriol guineense, por exemplo, exerce um papel de língua franca, servindo de meio de comunicação entre diferentes grupos étnicos. Entretanto, o português continua sendo exigido nos espaços de ensino, nas instituições públicas e na vida política, o que evidencia uma desigualdade simbólica entre as línguas. Halliday (1978) observa que a língua é um “sistema semiótico social”, no qual os significados são produzidos nas interações humanas e moldados pelas condições sociais de uso. A partir dessa perspectiva, é possível compreender que, na Guiné-Bissau, cada língua desempenha uma função comunicativa e simbólica específica, relacionada à história e à posição social dos/as falantes. O uso do português, por exemplo, é muitas vezes associado à escolarização e ao acesso a oportunidades, enquanto as línguas étnicas se vinculam ao pertencimento cultural e às relações comunitárias.

Krashen (1982), ao tratar da aquisição de segunda língua, explica que esse processo é influenciado por fatores afetivos, sociais e contextuais. O autor distingue entre “aquisição”, que ocorre de modo natural e inconsciente, e “aprendizagem”, que é formal e consciente. No caso guineense, o português é (foi) aprendido de maneira formal, dentro do sistema escolar, mas não adquirido como língua de socialização, o que resulta em limitações de fluência e de uso prático entre muitos cidadãos e cidadãs. Essa distinção ajuda a compreender por que o domínio do português permanece restrito a certos segmentos urbanos e escolarizados, reforçando desigualdades sociais e linguísticas no país. Bagno (2007) reforça que toda língua é carregada de valores simbólicos e ideológicos, refletindo as relações de poder dentro de uma sociedade. No caso do meu país, Guiné-Bissau, o português ocupa a posição de língua de prestígio (como coloquei anteriormente), enquanto as línguas nacionais, embora amplamente faladas, são muitas vezes desvalorizadas no espaço formal. Essa hierarquização linguística é um legado colonial que continua a influenciar a política linguística e educacional do país. A ausência de reconhecimento institucional das línguas maternas como veículos legítimos de ensino e conhecimento contribui para a exclusão de grande parte da população do acesso pleno à educação e à cidadania, por exemplo.

Portanto, compreender as noções de língua materna e segunda língua no contexto guineense exige considerar os aspectos históricos, culturais e políticos que influenciam o uso e o valor das línguas. A diversidade linguística no país reflete sua riqueza cultural e sua pluralidade étnica, assim como, apresenta desafios para a construção de uma política linguística

inclusiva, que reconheça as línguas locais sem diminuir a importância do português como língua de “comunicação oficial”. Dessa forma, o estudo das línguas na Guiné-Bissau vai além da linguística, inserindo-se nas discussões sobre identidade, poder e descolonização cultural.

6.2- A LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

A língua usada nos serviços oficiais é escolhida pelas políticas linguísticas do estado, geralmente fixadas na constituição da república ou em outras leis específicas. No caso da Guiné-Bissau, a Constituição da República em seu artigo 17, afirma que “é imperativo fundamental do Estado criar e promover as condições favoráveis à preservação da identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e fator estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade”. O Estado preserva e defende o património cultural do povo, cuja valorização deve servir o progresso e a salvaguarda da dignidade humana, e em nenhum momento define explicitamente a língua oficial do país, “salvo um decreto lei que obriga a utilização do português em todas as esferas oficiais e institucionais do país” (Saldanha, 2019, p. 44).

Segundo explica Namone e Timbane (2017, p. 09) o líder da libertação nacional Amílcar Lopes Cabral, ainda na época da guerra de libertação manifestava-se a favor do uso da LP na instituição escolar. Assim agravando mais ainda a complexidade da LP no território nacional, pois, é falada por apenas 13% da população (Couto e Embaló, 2010, p.30), e é adaptada como língua oficial do País. E por consequência, a LP passou a ser uma língua de escolarização na Guiné-Bissau. Conforme Embaló (2008, p.103),

Outro aspecto que dificulta a promoção do idioma nacional como língua de ensino é o facto de ele permanecer uma língua sem escrita regulamentada, apesar da existência de uma proposta para unificação da sua ortografia feita pelo Ministério da educação guineense em 1987. Nesta proposta a ortografia é fonética e com base no alfabeto latino, mas recorrendo a empréstimos do alfabeto internacional para expressar sons do crioulo que não existem na língua portuguesa. A inexistência de uma regulamentação faz com que cada um escreva o crioulo à sua maneira, o mesmo vocábulo aparecendo com diferentes grafias.

Diante dessa citação, é nítido que a ausência de uma ortografia regulamentada para língua kriol faz com que ele se limite a oralidade, dificultando a sua introdução no sistema educativo e sua consolidação como língua de escolarização. Na prática escolar no país a língua kriol é proibida dentro dos recintos escolares, com a intenção de promover a prática oral na LP. Mas, segundo Cá (2015, p.19), “o problema da escolha da língua em que ocorreria a alfabetização sempre foi e é uma das grandes limitações no sistema educativo guineense”. Isso porque boa parte da população não domina LP e a própria língua portuguesa nem é a língua materna da maioria da população, ao submeter esse grupo majoritário no processo de ensino e aprendizagem em uma segunda língua (LP) sem metodologia e práticas pedagógicas voltadas

ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, acaba acarretando uma enorme dificuldade para discentes e tanto para os docentes. Os/as alunos/as, no ambiente escolar, são expostos a um contexto de choque “linguístico” visto que são forçados a aprender em uma língua diferente daquela que usam em seus ambientes sociais e familiares. “Ensinar uma segunda língua é propiciar o desenvolvimento de uma língua não-materna que os alunos não dominam ou que dominam com lacunas” (Almeida Filho, 2005, p.10).

A Língua Portuguesa na Guiné-Bissau tem uma função sociopolítica e cultural, que merece reflexão sobre as tensões entre o seu papel oficial e o seu uso no cotidiano social guineense. Pois, atua como uma língua de coesão e projeção internacional, facilitando o país a manter relações diplomáticas, econômicas e culturais com países lusófonos em especial e com a comunidade internacional em geral. A “nossa língua portuguesa” é composta por um conjunto de possibilidades em todos os níveis (fonético-fonológico, semântico, lexical, morfológico, sintático e pragmático) que se ligam e se cruzam no momento da comunicação (Timbane e Namone, 2017 p, 42). Quer dizer, o uso da LP no país não é estático ou padrão totalmente europeu (portuguesa), mas sim uma LP dinâmica e adequada ao contexto local guineense. Isso porque é influenciado por alguns fatores, como interferência linguística materna, à falta da prática oral no cotidiano social e também ao próprio processo de ensino e aprendizagem da LP.

Pode-se considerar três contextos de aquisição da língua portuguesa por falantes guineenses dentro do território nacional, a partir dos relatos de três guineenses:

A) A Suacilene, de 24 anos, nasceu, cresceu e vive até dias atuais na Guiné-Bissau, em especial na região de Biombo, adquiriu no seio da sua família a língua Pepel (sua língua étnica materna) como sua primeira língua desde criança, posteriormente, adquiriu a língua kriol (também na infância) na interação do seu dia a dia com amigos e membros da comunidade, e por último começou a ter sua primeira interação com a LP no início do seu ensino básico e ampliando a interação e aquisição durante a sua trajetória acadêmica.

B) A Mila, de 20 anos, nasceu, cresceu e vive até dias atuais na Guiné-Bissau, concretamente no sector autónomo de Bissau. Desde a infância, adquiriu língua kriol como sua primeira língua por meio das interações cotidianas na comunidade, portanto não possui nenhuma língua étnica materna, e por último começou a ter sua primeira interação com a LP no início do seu ensino básico e ampliando a interação e aquisição durante a sua trajetória acadêmica.

C) Mário, de 18 anos, nasceu, cresceu e vive até hoje na Guiné-Bissau, concretamente no sector autónomo de Bissau. Filho de pai português e mãe guineense.

Adquiriu a Língua Portuguesa no ambiente familiar, como sua língua nativa, posteriormente adquiriu a língua crioulo na interação cotidiana no País.

Para concluir essa análise dos contextos de aquisição linguística, observa-se que a trajetória de cada falante evidencia diferentes caminhos de contato com a língua portuguesa, variando conforme a língua materna, o ambiente familiar e a interação social. Essas experiências demonstram como o português, mesmo sendo a língua oficial, se incorpora de formas distintas na vida dos guineenses, dependendo do contexto etnolinguístico e da dinâmica familiar e comunitária.

A língua portuguesa também é adquirida por falantes guineenses fora e dentro do território nacional como língua materna por uma pequena porção de população em casos específicos. Estas situações acima descritas, resumem todo o contexto do contato de um ou de uma guineense com a LP dentro e fora do território nacional. E como cada um e uma adquire a língua portuguesa em seu contexto diferente do outro. Tendo consciência de que a LP exerce um papel político relevante no estado nacional e internacional, mas a língua crioulo é o verdadeiro veículo de comunicação cotidiana.

Namone e Timbane (2017) apontam dois fatos históricos que contribuíram para a “fraca” expansão da LP na Guiné-Bissau:

A primeira é o fato de a Guiné-Bissau ter sido apenas uma fonte de fornecimento de escravos e de algumas mercadorias para os exploradores portugueses, e até praticamente o século XIX sua ocupação e colonização sempre foi muito precária. Só no século XX é que houve uma efetiva exploração da região da costa da Guiné, inclusive de regiões do interior. Outra questão que justifica o fraco crescimento da LP é pelo fato de a região ser lugar de trânsito de escravos e as pessoas não chegarem a formar famílias sólidas. Os poucos que ficavam aprendiam o crioulo como língua franca nas suas inter-relações. Portanto, o fato de a colonização portuguesa ter a Guiné-Bissau como colônia de exploração, e não de ocupação, não permitiu, por um lado, a expansão da LP para todas as regiões do território, limitando-se apenas ao litoral e nas capitais Bissau, Bolama, Cacheu e Farim onde eram interpostos comerciais (2017, p.7-8).

A história colonial no país foi caracterizada por uma ocupação tardia, superficial e essencialmente exploratória, o que teve impacto na formação sociológica e linguística. Pois, a não aquisição e fluência da LP no país não ocorrem de incapacidade linguística particular da população, mas de vários fatores, como políticos, sociolinguísticos e educacionais que se interligam. Muitos e muitas falantes guineenses vão compreender a língua portuguesa, porém, especialmente em situações formais e acadêmicas, mas têm dificuldades para usá-la de forma fluente. Irandé Antunes, no livro *Língua, texto e ensino: outra escola possível* (2009), ela afirma que: “[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais.” (Antunes, 2009, p. 21)

6.3- SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA DA GUINÉ BISSAU

Apesar da sua pequena dimensão, o país abriga uma grande diversidade linguística, contando com cerca de 20 línguas étnicas diferentes (Couto e Embaló, 2010, p.29). Entre quais destacam os seguintes:

Estimativa dos/as falantes das línguas étnicas

Etnia	Falante	percentagem
Fula	245 130	20,4%
Balanta	367 000	30,5%
Mandinga	154 200	12,9%
Mandjaco	170 230	14,1%
Papel	125 550	10,4%
Felupe	22 000	1,8%
Beafada	41 420	3,4%
Bijagó	27 575	2,3%
Mancanha	40 855	3,4%
Nalu	850	0,6%

Tabela adaptada a partir dos dados de Couto e Embaló, 2010, p.29

Além da língua kriol, que se consolidou como a mais falada pela população, sendo utilizada por 90,4% dos guineenses conforme dados do RGPH (2009), não se trata de uma língua específica de um grupo étnico, mas sim de uma língua de toda a população. É por meio do kriol que diferentes grupos étnicos se comunicam, assumindo assim o papel de língua da unidade nacional. A grande maioria dos guineenses nasce em ambientes familiares onde a língua materna é uma língua étnica ou o kriol, sendo a transmissão predominantemente oral. Contudo, muitas crianças crescem em contato com duas línguas, a africana ou étnica e o kriol (crioulo guineense). Nesse contexto, a interferência linguística se torna um dos fatores que influenciam o aprendizado e a fluência em português pelos falantes guineenses.

Segundo Schutz (2003, p. 01) “a interferência linguística é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estrutura de frases bem como no plano idiomático e cultural”. Essa perspectiva é central para compreender as dificuldades enfrentadas por falantes bilíngues ou multilíngues, como é o caso

da maioria dos/as guineenses. Esse fenômeno acontece quando elementos de uma língua materna (kriol ou língua étnicas) influenciam a utilização da língua portuguesa (segunda língua). E essa influência acontece em dois tipos de interferência linguística no contexto da aprendizagem: a interferência linguística positiva e negativa. Como afirma Sá e Mendes (2024, p. 8):

A interferência positiva é quando o falante ou aprendiz tem a sua língua materna e, no processo de aprendizagem da língua 2, ele consegue, com ajuda da primeira língua, dominar a estrutura da segunda. Enquanto a interferência negativa é quando o aprendiz traz elementos da sua língua materna para a estrutura da segunda língua, e este elemento introduzido é distinto, ou seja, diferente da língua em aprendizado, ocorre o que chamamos de erro e isso pode resultar no preconceito (2024, p. 8).

No caso dos/as falantes guineenses, a interferência positiva acontece no momento em que falantes guineenses usam à semelhança da estrutura da língua kriol para conseguir articular seu pensamento de forma mais clara. Já a interferência negativa, ocorre quando esses/as falantes guineenses usam a LP com base nas regras gramaticais da língua kriol. O que acaba levando a erros na tentativa de fazer tradução direta das palavras, e não só, muitas vezes usando empréstimos dos termos da língua kriol para LP. Esses erros que ocorrem naturalmente ou de forma inconsciente, são identidades linguísticas guineenses, que às vezes são tomados como motivo de preconceito linguístico. Esse contexto multilíngue é uma das marcas mais fortes da identidade sociocultural e linguística do país.

O fator social cultural espelha o contexto multilíngue da população, a existência de várias línguas locais identitárias. O povo se identifica mais com as línguas nacionais do que a língua oficial do país, é aqui que entra o sentido de pertencimento do povo, que por consequência acaba influenciando a falta de prática da oralidade da língua portuguesa. Isso acontece naturalmente como um ato de resistência cultural do povo guineense sobre a imposição da língua portuguesa. E esse fator impacta, de certa forma, na proficiência da língua portuguesa nos falantes guineenses.

6.4- ENSINO NA ÉPOCA PRÉ-COLONIAL, COLONIAL E PÓS-COLONIAL

Nesta seção apresenta-se uma breve contextualização do ensino na época pré-colonial, colonial e pós-colonial.

Pois, muito antes dos portugueses chegarem ao território que é conhecido atualmente de Guiné-Bissau, os povos que ali habitavam tinham sua própria cultura e costumes, embora não existirem instituições de ensino formal. Mas, já existia a transmissão oral do conhecimento e saberes. Os saberes eram passados de mais velhos para os mais novos, os líderes tradicionais (régulos) e famílias desempenham papel importante na educação dos/as jovens. Essa educação era na perspectiva que compactua com a realidade cultural, social e política da comunidade

local, ou seja, as pessoas são educadas para atender o padrão da realidade social-cultural-política da época. Esse modelo de ensino valorizava o conhecimento e saberes técnicos práticos e por outro lado, valoriza fortemente a identidade e respeito a identidade. “A ausência das instituições escolares na sociedade guineense tradicional não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, porque se tratava de uma cultura oral, que foi sobreposta pela cultura escrita europeia” Cá (2000, p.6). Diante disso, pode-se compreender que na época pré-colonial a educação ou ensino era de forma informal, por se basear na tradicionalidade de modo que garante a transmissão de valores culturais, costumes e tradições e/ou ensinamentos dos rituais.

A chegada dos Portugueses na Guiné Bissau, com a ideia de civilizar os “indígenas” impondo a cultura, a língua e valores europeus no país “acabou de certa forma, por provocar o deslocamento e o equilíbrio da sociedade tradicional, assim não havia mais condições de uma aprendizagem ligada à comunidade local” (Cá, 2000, p.6). Os portugueses para desenvolver o espírito do sistema educacional colonial tiveram apoio da igreja católica, usando o evangelho como estratégia de dominação. Como confirma Fanon a estratégia colonial era a de convencer os indígenas de que o colonialismo deve arrancá-los das trevas e que a partida deste significaria retorno dos indígenas à barbárie, ao aviltamento, à animalidade (FANON, 1979, p. 175).

“Foi assim que a escola colonial, tanto a sua estrutura como o seu conteúdo, refletia a filosofia colonial: era laboratório de desafricanização e sujeição” (Touré, 1977, p.27). Percebe-se que o ensino dos colonos apenas tinha interesse em perpetuar o poder colonial sobre o povo colonizado, os dados e relatos do Davidson mostra basicamente isso,

Apenas 1% da população local podia completar a educação elementar; porém só 0,3% tinham chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial na qual cerca de 60% dos seus alunos são europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, num total de 544.184 recenseados, apenas 11 guineenses haviam atingido a licenciatura e todos eles como portugueses assimilados vivendo em Portugal, 14 tinham ensino técnico ou profissionalizante, 33 tinha formação média (DAVIDSON, 1975, p.26).

Essa citação revela a dimensão da exclusão educacional e social aplicados pelo sistema colonial no País durante a época colonial e como o acesso à educação era restrito. Na mesma linha de raciocínio:

A implantação de uma cultura escrita europeia trazida pelos próprios europeus ainda no período colonial não foi e nem é sinônimo de educação de qualidade na Guiné-Bissau. Pois, durante a colonização, o analfabetismo no país era de 99%, devido às normas que determinavam certos impedimentos à população de ter acesso à escola (Cá, Farias, Medeiros, Cá, 2020, 19).

Por outro lado, os que tinham acesso à educação, eram submetidos a uma educação que era destinada a atender aos interesses do colonizador e a maioria das escolas ficavam nos centros das cidades e não nas aldeias (Cá, Farias, Medeiros, Cá, 2020, p.20). Todo esse cenário explica, de certa forma, as dificuldades enfrentadas pelo país no período da luta da

independência e pós independência, quando houve a necessidade urgente de construir um sistema educativo nacional praticamente do zero, com poucos professores e recursos.

O Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), durante a luta de libertação de 1963 até a independência, alcançada em 1973, destacou-se pela atuação nas tarefas educacionais. Esse processo teve início com o Congresso de Cassacá, realizado em 1964, que marcou o início do que se tornaria o principal instrumento do PAIGC na luta pela independência nacional. A criação de projetos educativos nas zonas libertadas buscava construir uma educação autônoma, voltada para a realidade guineense, “não tinha mais como objetivo produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que se insere” (Cá, 2000, p. 13). Após a independência, o governo do PAIGC herdou um sistema educacional colonial precário e inadequado. Coube ao partido criar um sistema educacional fundamentado nas realidades culturais e sociais do povo guineense.

O Comissariado de Estado da Educação Nacional (CEEN) tentou dar continuidade aos ideais educativos do período da luta de libertação, sintetizados no lema: “Escola para todos”. Assim, nos seis primeiros anos (1974-80) houve um aumento considerável de alunos que passaram de 45.961 para 68.151. Neste período a escola aumentou quantitativamente mas a qualidade do ensino não melhorou (Scatamburlo, 2013, p.1).

Vale lembrar que, nos anos 80, com o golpe de estado de João Bernardo Vieira, instaurou-se um novo regime político caracterizado pela adoção de medidas de caráter neoliberal. A partir desse momento, a atenção à educação pública e os investimentos no setor educacional reduziram-se de forma expressiva, resultando em um declínio na qualidade e no alcance do ensino. Atualmente, o sistema educacional guineense ainda carrega marcas desses três períodos históricos, e os desafios vivenciados merecem reflexões sobre a contribuição de uma educação verdadeiramente guineense, que valorize as línguas e culturas locais.

A próxima seção é dedicada à formação de professores/as da língua portuguesa na Guiné-Bissau, com ênfase nas principais instituições responsáveis por preparar professores/as nessa área, abordaremos o papel dessas instituições e os desafios enfrentados na qualificação profissional, estabelecendo a relação entre formação de professores e as necessidades atuais do sistema educativos.

6.5- FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA LÍNGUA NA GUINÉ-BISSAU

De acordo com a Lei de Bases do sistema educativo guineense (2010) no seu artigo 48º que fala de princípios sobre formação de professores, e no seu primeiro ponto, “determina que formação inicial é uma exigência para todos os professores e formação contínua, para

complemento e actualização permanente da formação inicial”, isso apresenta uma perspectiva dinâmica de ser professor/a, afirmando que a formação não encerra com o diploma inicial, mas estende durante toda trajetória profissional do/a docente. O sistema educacional nacional se estrutura em ensino formal e não formal.

Segundo Diallo (1989, p. 208), a “educação não formal é uma atividade educativa organizada fora do sistema formal e muitas vezes dirigida aos jovens desescolarizados ou não escolarizados e aos adultos analfabetos”, enquanto que “a educação formal íntegra, sequencialmente, os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres” (artigo 8º da lei de base, 2010). E se subestrutura formalmente em educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior.

1) Educação pré-escolar, de iniciativa privada, predominante na capital e alguns centros urbanos, destinada às crianças dos 3 aos 6 anos; 2) Educação escolar que compreende os ensinos básico, secundário e superior públicos e privados, sendo que: - Na educação Pública o Ensino básico é obrigatório e gratuito e tem a duração de seis anos, compreendendo dois ciclos sequenciais, o ensino básico elementar, com duração de quatro anos (1ª a 4ª classes) e o ensino básico complementar, com duração de dois anos (5ª e 6ª classes); - O Ensino secundário, de via única, encontra-se estruturado igualmente em dois ciclos, a saber: O ensino secundário geral, de duração de três anos (7ª, 8ª e 9ª classes) e o ensino complementar, de duração de dois anos (10ª e 12ª classes) O Ensino Superior, não universitário, é ainda embrionário e, é representado por apenas duas instituições: i) Escola Normal Superior Tchico Té e; ii) Faculdade de Direito, ambas situadas em Bissau (Sané, 2014, p.11).

Diante disso, pode-se dizer que o sistema educativo após a independência teve alguns avanços institucionais importantes, mas também evidencia limitações grandes no que tange a questão da continuidade de aumento de escolas superiores públicas e sustentabilidade da formação de professores. De acordo Albuquerque e Siga (2022, p. 12),

o país apresenta duas modalidades de cursos da língua portuguesa, o primeiro que é o curso de professor de língua portuguesa com grau de bacharelado e licenciatura, ministrado na Escola Normal Superior de Educação (ENSTT), a unidade Tchico Té que é uma instituição pública, sendo a única no país com esta índole, ainda há uma licenciatura apoiada pelo Camões (instituto Português da Cooperação e da Língua, I.P, através da embaixada de Portugal na Guiné-Bissau, no quadro de Programa de Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento no domínio da língua.

Segundo informações disponíveis no site oficial da Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT) “é uma instituição pública de formação de professores para os ensinos básico, secundário e superior, foi criada em 28 de novembro de 1979, sob a designação de Destacamento de Vanguarda Tchico Té”. Em 1985, passou a designar-se “Escola Normal Superior Tchico Té”, tendo esta mudança correspondido a uma alteração do perfil de entrada, da duração do curso, do diploma atribuído e do nível de ensino em que passou a fazer parte do ensino superior. Em consequência disso, passou a depender da Direção-Geral do Ensino Superior Tchico Té.

O curso de professores da língua portuguesa da ENSTT destina-se a guineenses e estrangeiros interessados em atuar em mercados do trabalho, especialmente no setor público, ou para professores que já exerçam funções e busquem aperfeiçoar suas competências linguísticas e pedagógicas. Os candidatos devem concluir o ensino secundário e passar na prova de admissão escritas e orais. Tradicionalmente, apenas os candidatos com melhores desempenhos eram aceitos diretamente no 1º ano da licenciatura, enquanto a maioria frequentava antes um ano propedêutico. Com a atual reforma curricular efetuada na instituição, já neste ano letivo a começar (2021/2022) todos os admitidos vão diretamente para a licenciatura (Albuquerque e Siga, 2022, p. 12).

O Centro de Língua Portuguesa, localizado na Embaixada de Portugal na Guiné-Bissau, assim como o Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau, desempenha um papel importante na difusão da língua portuguesa. Ambos oferecem cursos voltados ao aperfeiçoamento da língua, destinados a professores/as, estudantes e demais interessados e interessadas. Contudo, é importante destacar que, embora esses centros tenham um impacto positivo na promoção do português, sua atuação ainda é limitada geograficamente, pois estão situados na capital do país, o que dificulta o alcance das oito regiões. Também, existem outras instituições privadas que oferecem cursos de língua portuguesa tanto na capital quanto em algumas regiões, mas essas iniciativas, em geral, não têm caráter formativo de professores, funcionando apenas como cursos livres de aprimoramento linguístico.

Diante disso, um dos principais obstáculos que a educação guineense enfrenta é a falta de formação específica dos/as professores da LP, a qualidade do ensino é diretamente afetada pelo fato de muitos professores atuarem nas escolas sem terem recebido a devida formação didática, caso que frequentemente acontece nas aldeias (*tabancas*). Essa situação é resultado de um sistema educacional enfraquecido, de políticas públicas inadequadas e de desafios socioeconômicos que restringem o acesso ao ensino superior. Como indica Augel “o número de professores com uma formação pedagógica e acadêmica é mínimo, predominando professores leigos e com um precário preparo” (2007, p.72-73). Nota-se que essa situação afeta o sistema educacional, assim como afeta o desenvolvimento intelectual e linguístico. Tal como reforça Seidi et al. (2021, p.131) essas dificuldades originam-se, em parte, das escolas de formação de professores do país, uma vez que elas carecem de materiais didáticos que possam ampliar suas experiências e conhecimentos nas áreas que estão sendo formados. A escritora Maria Odete Semedo (2011) reforça ainda essa ideia e afirma que “falar da educação na Guiné-Bissau, para a maioria dos guineenses, é falar de problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma taxa de repetência e de desistência. É falar de salários baixos e pagos com grandes atrasos” (2011, p. 13-14). E quando, o sistema educativo por não considerar a LP como segunda língua, em que acaba tratando todos/as os/as estudantes como nativos no processo de ensino e aprendizagem, o que resulta no

problema de aprendizagem e aquisição da LP nos falantes guineenses.

7 - METODOLOGIA

Todo processo de pesquisa é um trabalho de investigação. E toda a investigação científica requer um caminho conciso para produzir um resultado positivo. Baquero (2009, p. 32) “argumenta que a metodologia trata da lógica interna da investigação”. Isso inclui conjuntos de caminhos necessários que orientam esta pesquisa. O presente trabalho tem como objetivo investigar os fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da fluência em Língua Portuguesa por falantes guineenses. Para alcançar esse propósito, essa pesquisa será guiada através da abordagem qualitativa, isso por ser um método favorável em entender esses fenômenos sociais. Compactuando com Paludo (2023, p. 230), a metodologia qualitativa é usada em pesquisas que buscam compreender questões mais subjetivas, como experiências e percepções sobre um determinado fenômeno.

O tipo de método a ser usado será pesquisa bibliográfica, por basear exclusivamente, a partir de fontes bibliográficas. De acordo com Gil (2008, p.50), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado, constituído primeiramente de livros e artigos científicos. Esse vai permitir investigar esse fenômeno em seu contexto específico. Perante os procedimentos iniciais da pesquisa, as coletas de fontes bibliográficas serão realizadas através das obras acadêmicas como, artigos científicos, livros, dissertações e trabalho de conclusão de curso (TCC) que abordam a língua portuguesa na Guiné-Bissau, aquisição da língua não materna e segunda língua, conforme as palavras chaves da pesquisa. E esses dados secundários serão conseguidos através dos principais mecanismos de busca científica: *Google acadêmico e SciELO*.

Futuramente, os dados primários serão coletados através de entrevista semiestruturada, que será feita aos entrevistados de nacionalidade guineense. Essa entrevista será realizada e guiada de maneira semiestruturada, com base num roteiro previamente elaborado que visa garantir uma resposta das vivências e experiências do entrevistado de uma forma mais livre. “Combinando perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (Boni e Quaresma, 2005, p. 75).

A pesquisa contará com dez participantes, sendo dois com o kriol como língua materna e oito com línguas étnicas. Todos serão estudantes guineenses da UNILAB, matriculados no curso de Letras (língua portuguesa e língua inglesa) e Pedagogia, com idades entre 18 e 40 anos, garantindo experiência e vivência no tema estudado. A seleção seguirá uma amostragem intencional, considerando como critérios de inclusão a matrícula no curso e o consentimento para participação; serão excluídos aqueles que não autorizarem a gravação. As entrevistas serão

precedidas por um pré-teste do roteiro e poderão ser realizadas em português, kriol ou língua étnica, com apoio de tradução quando necessário. Todas as falas serão gravadas, transcritas e analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo, com categorização sistemática dos discursos. Para aumentar a confiabilidade, os resultados serão discutidos entre pares e, quando possível, devolvidos aos participantes. Os dados serão armazenados em meio digital seguro, com acesso restrito, e reconhece-se como limitação o número reduzido de participantes e o recorte específico da UNILAB, que restringem a generalização dos resultados.

8 - CRONOGRAMA

ATIVIDADES	Agosto/2025	Setembro/2025	outubro/2025	Novembro/2025
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	x	x		
COLETA DE DADOS		x	x	x
ANÁLISE DOS DADOS			x	x
ENTREGA e DEFESA				x

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Ensino do português como língua não materna**. Universidade de Brasília, 2005.

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

Augel, M. P. **O desafio do escomburo: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura de Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AUGEL, Moema Parente. **O Desafio do Escomburo: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBIRATO, Rita de Cássia; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné Bissau**. Dissertação (Mestrado em língua e cultura portuguesa área de especialização), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras 2023. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10192> . Acesso em: 2.mai.2025.

BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Editora UFRGS Porto Alegre, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa: Curso de 1º e 2º graus**. 34ª edição. Companhia Editora Nacional. 1992.

CÁ, Lourenço Ocuni *et al.* **Histórias que se cruzam no além-mar: educação e memória nos espaços lusófonos**. Alexa Cultural: São Paulo, 2020.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau**. Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.4, 2000.

CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Belo Horizonte, 2015.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau**. Revista Brasileiro de Estudos Crioulos Similares Número 20. 2010.

DAVIDSON, Basílio. **A libertação da Guiné: Aspectos de uma Revolução Africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

DE ALBUQUERQUE, Davi Borges; SIGA, Júlio Mário. **Ensino de português L2 e formação de professores em Guiné-Bissau: algumas considerações sobre o uso de textos literários**. NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, v. 2, n. 1, p. 147-168, 2022.

DIALLO, I. **Construção para uma reflexão: educação, multilinguismo e unidade nacional**. In: A Construção da Nação em África: os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Colóquio INEP/CODESRIA/UNITAR. Bissau, INEP, 1989, p. 200-218.

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

ESCOLA NACIONAL SUPERIOR TCHICO TÉ. História da escola nacional superior Tchico Té. Disponível em : <https://escolatchicote.wixsite.com/tchicote> Acesso em: 12 out. 2025.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin, 1933.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística e Censo. **3º Recenseamento geral da população e habitação. Bissau: INEC, 2009.**

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau.** Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

GROSSO, Maria José dos Reis. **Língua de acolhimento, língua de integração.** v. 9. Horizontes de Linguística Aplicada, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1978.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.

LEIRIA, José. **A aprendizagem de segunda língua: conceitos e práticas.** Lisboa: Plátano, 2004.

NAMONE, Dabana; TIMBANE Alexandre António. **Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência.** v. 01. Redenção-CE: Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos, 2017.

PALUDO, Elias Festa. **Narrativas na metodologia de pesquisa em sociologia.** Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, João Pessoa, v. 2. jul./dez. 2023.

PEREIRA, Jerónimo. **Ensino-aprendizagem e aquisição de língua: o livro didático e a prática de aulas de Português no ensino básico guineense.** Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.

SÁ, Betinha António da Silva; MENDES Kaline Araujo. **Interferência linguística: a influência da língua kriol (língua guineense) no português falado por estudantes guineenses da unilab.** Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em letras de língua portuguesa. 2024.

SALDANHA, Maurilho Da Silva. **Educação e ensino em contexto multilíngue: as possibilidades de um ensino bilíngue na Guiné-Bissau.** Monografia (graduação) 2019.

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português**: O ensino bilíngue português-crioulo Guineense. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: 2013.

SCHÜTZ, Ricardo. **Interferência, Interlíngua e Fossilização**. 2003.

Disponível em: [interferencia_em_lingua.doc](#) Acesso em: 10 out. 2025.

SEIDI, Mutaro; SANÉ, Manga; CAOMINQUE, Policarpo Gomes; MALÚ, Euclides André Musdhan. O acesso à educação eficiente na Guiné-Bissau: um direito de todos ou privilégio de alguns? In: CÁ, Cristina Mandau Ocuni; MEDEIROS, Jarles Lopes de; FREIRE, Juliana Alice Costa; CÁ, Lourenço Ocuni; FARIAS, Vanessa Pinto Rodrigues (orgs.). **Escola, ensino e meio ambiente: perspectivas docentes**. São Paulo: Alexa Cultural, 2021. p. 131–151.

SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau**: histórias, culturas, sociedade e literatura. Belo Horizonte: Nadyala, 2011.

TOURÉ, Ahmed Sékou. **África**: ensino e revolução. Lisboa: Via Editora LDA, 1977.

VALDETE, Boni; Quaresma, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Vol. 2. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC nº 1 (3), janeiro-julho/2005.

Disponível em: www.emtese.ufsc.br Acesso em: 15 aug. 2025.