

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

Virgínia José Baptista Cá

Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de
Guiné-Bissau

Belo Horizonte
2015

Virgínia José Baptista Cá

Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau

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, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira

**Belo Horizonte
2015**

C1111
T

Cá, Virgínia José Baptista, 1985-
Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de
Guiné-Bissau / Virgínia José Baptista Cá - Belo Horizonte, 2015.
176 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.
Bibliografia: f. 170-176.

1. Educação -- Teses. 2. Língua materna e educação -- Guiné-Bissau --
Teses. 3. Língua e educação -- Guiné-Bissau -- Teses. 4. Aquisição da
segunda língua -- Guiné-Bissau -- Teses. 5. Interlíngua (Aprendizagem de
línguas) -- Guiné-Bissau -- Teses. 6. Língua e línguas -- Guiné-Bissau --
Teses. 7. Línguas -- Estudo e ensino -- Aspectos sociais -- Guiné-Bissau -- Teses.
8. Línguas africanas -- Guiné-Bissau -- Teses. 9. Línguas crioulas -- Guiné-Bissau --
Teses. 10. Pluralismo cultural -- Guiné-Bissau -- Teses. 11. Multiculturalismo --
Guiné-Bissau -- Teses. 12. Educação intercultural -- Guiné-Bissau -- Teses. 13.
Guiné-Bissau -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-371.97

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada, **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**, de autoria de **Virgínia José Baptista Cá** *aprovada* pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira
Orientadora – FaE/UFMG

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira
Membro Interno ao Programa – FaE/UFMG

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher
Membro Externo à UFMG – IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
Suplente Externo à UFMG – UEMG

Profa. Dra. Célia Abicalil Belmiro
Suplente Interno ao Programa – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 16 de Março, de 2015.

*Pa tudu no mininus guinensis, ku nha profundu adimirason
[A todas as crianças guineenses, com minha profunda admiração]*

*À Mariana Baptista, minha mãe, com amor
À memória da Neiva Ferreira Cá e do José Antônio Cá*

AGRADECIMENTOS

Gostaria, aqui, de registrar o meu profundo agradecimento a todos os que tornaram possível entender que nem sempre precisamos dar respostas às coisas, mas sim de lançar problemas, quando no problema procurávamos respostas para tantas indagações. Foram momentos de muitas perguntas, medo, desafios, busca, encontros, desencontros e também de crescimento pessoal, que pude viver num país estrangeiro, graças às pessoas que acreditaram em mim e que me deram todo apoio necessário e de certa forma me senti amparada para que este trabalho fosse possível. Agradeço a todos, que tornaram possível a realização deste trabalho. Primeiramente a Deus pela sua infinita graça e misericórdia e por ter me sustentado durante estes anos todos. À Universidade Federal de Minas Gerais, pela generosa acolhida. Ao CNPq, pela bolsa de pós-graduação. A minha família, que muitas vezes tem se sacrificado para que eu pudesse me dedicar aos estudos e realizar o sonho de estudar no exterior. Quero agradecer em especial à minha mãe, Mariana Baptista, que doou a sua vida em função da minha, fonte de inspiração e constantes desafios em minha vida. À Neiva Ferreira Cá (in memória), que foi anjo na minha vida. Aos meus queridos irmãos, Mônica e Stênio, que abriram mão de muitas coisas para construirmos juntamente esta história. A minha querida sobrinha Daniela da Silva, pelo carinho e amor. Aos meus (minhas) tios (as) padre Domingos Cá, Costa Baptista, José Paulo Semedo, Nhelen Baptista, Antônia Cá, Alanan N'dami, Fatinha N'dami, pelo apoio, amor e carinho. Aos meus primos, Júnior Lopes, Juliana Mané, Filomena Nheona, Simone Ferreira, Helena Sofia e Janne Mary, pelo carinho e força. Devo agradecer especialmente à professora DRA. MÍRIA GOMES DE OLIVEIRA, que me acolheu entre seus mestrados; agradeço imensamente pelo seu carinho e pelos dois anos de muita aprendizagem; pelas ricas sugestões, ponderações, correções, leituras e o apoio. À PROFESSORA DRA. ARACY ALVES MARTINS, o meu profundo agradecimento, pelo seu carinho e amizade de mãe, quero expressar a minha gratidão pelo constante apoio, incentivo, pelas reflexões, leituras, correções e por tudo. À PROFESSORA DRA. MARIA LÚCIA CASTANHEIRA (LALU), que deu todo o apoio necessário na construção deste projeto, pelas leituras, comentários, explicações e os ricos procedimentos metodológicos, meus sinceros agradecimentos. À PROFESSORA DRA. MARIA DE LOURDES DIONÍSIO, da Universidade do Minho em Portugal, pelas ricas contribuições. Gostaria de agradecer também aqueles que, de diferente forma, me ajudaram e apoiaram nesta caminhada: Meu profundo agradecimento à Ministra da Educação da Guiné-Bissau, Doutora Odete Semedo, principalmente pela amizade e carinho que sempre me demonstrou, no lugar da tia, e pelas suas louváveis contribuições, minha admiração sempre pela sua pessoa e também pelas suas lindas obras; muito obrigado “tia Odete” como prefiro chamá-la. A Filomena Embaló pelo material. Ao Ibrahima Dialló, referência para as questões da língua de ensino em Guiné-Bissau, que se disponibilizou todo o tempo necessário para me explicar a problemática linguística, gastava horas e horas comigo compartilhando as suas experiências e práticas, além do tempo que separava para selecionar os materiais, meu profundo agradecimento. Ao senhor Joaquim Pam, pelas ricas explicações, apoio, ajuda e pelo material. Meus agradecimentos à Editora Escolar (EE), em especial ao Bernardo Claudino Alves (Naio), pelo apoio e fornecimento dos materiais necessários. Gostaria de agradecer ao padre Doutor Luigi Scantamburlo, pelo apoio e materiais fornecidos. Ao Armando Sanca, Domingos Denga, Marciano Sousa Cordeiro, George Sanca, os meus agradecimentos. Sou grata à Direção da escola Prof. António José de Sousa, por permitir a realização desta pesquisa. E, em especial à professora pedagoga, Maria Henriqueta Rocha, e professora Manuela Silva, pelas entrevistas realizadas. À Direção da escola do Ensino Básico Unificado Godofredo Vermão de Sousa, pelo acolhimento. E, em especial ao diretor professor Almeida Quadé, por receber-me generosamente, a professora Manuela Pereira, por aceitar que eu acompanhasse as suas aulas e aos professores Nhina Imbunde e Domingas Soares, que

deram as entrevistas. Devo muito à Conexões de Saberes/UFMG, pelo carinho, amizade, aprendizado, enfim, por tudo. Em especial à profa. Dra. Claudia Mayorga, Geise Pinheiro, Larissa Amorim, Luciana Souza, Taiane Lino e todo o pessoal, a minha profunda gratidão. Gostaria muito de agradecer aos meus amigos, em especial Família Ferreira, Mahyona Fernandes, Silvestre Felipe Gomes, Inácio Luemba, Florence Santos, Karina Mitalle, Lucas Santos, Lionice Có, Bruno Pinto, Indira Goia, Joela Có, Viviane Rodrigues, Maria Inês Sumbana, Adalgisa Gomes, Felisberto Lúcio, Willy Otañez, Priscila Caligiorne, Tábata Morelo, Márcia Nascimento, que se fizeram presentes nesta jornada. Agradeço imensamente aos professores e colegas da disciplina Seminário de Pesquisa I/II, pelas ricas sugestões e comentários. Um agradecimento especial merece meu companheiro e amigo, Vanilton Carlos Sá, que foi uma ajuda especial para que este trabalho se concretizasse, lendo e sugerindo novas leituras e não só, mas por fazer parte desta escrita.

Tudo é dito assim, a questão da oficialização do crioulo, mas nunca tomaram decisão, ou seja, nunca posicionaram a respeito da mesma. As línguas maternas devem ser ensinadas nas escolas. Porque não é errado ter o crioulo como a L1 e o português como a L2 e outras como as L3 e L4. Pois, o mundo que nos rodeia está buscando o desenvolvimento, e, o desenvolvimento é através de comunicação.

(PAM entrevista realizada em 2014)

RESUMO

O problema da escolha da língua em que ocorreria a alfabetização sempre foi e é uma das grandes limitações no sistema educativo guineense. A língua a ser usada para o ensino nas escolas causa controvérsias (AUGEL, 2006). Em uma sociedade como Guiné-Bissau, muitos julgam que a língua escrita possui mais valor que as outras formas de interação, como é o caso das línguas maternas que se organizam na oralidade, visto que organizam e armazenam os conhecimentos humanos. As línguas expressas somente pela oralidade são desvalorizadas pelas elites e poder público do país. Muitos estudantes guineenses apresentam dificuldades em aprender o português nas escolas. Na maioria dos casos, as crianças aprendem o português na escola e, fora dela, falam suas línguas maternas. Se se levar em conta o número elevado de crianças de diferentes línguas maternas, surpreende a diversidade de culturas nas salas de aulas, no país. Por outro lado, essa diversidade torna-se um obstáculo para o sucesso no ensino do português nas escolas. Se se considerar que a criança aprende melhor na língua que mais domina, não seria importante que o professor falasse a língua do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem? (UNESCO, 1951). Nesse sentido, esta proposta de pesquisa, assumindo um estudo qualitativo de caráter exploratório, apresenta como objetivo investigar as práticas de alfabetização e letramento presentes nos discursos dos professores alfabetizadores, tendo em vista a diversidade linguística e cultural guineense (FREIRE, 1978). Foi realizado um estudo com duas escolas, uma pública e uma escola em Regime de Autogestão, com professoras de 1ª classe, composto por observação de sala de aula, análise de materiais e entrevistas semi-estruturadas com seis professores das séries iniciais, entre eles: um diretor e uma pedagoga das escolas do Ensino Básico. Dos dados coletados, constatou-se que, nas duas escolas, as línguas maternas são silenciadas pelo português, língua oficial. Na escola pública, a aula é administrada em modo bilingue: a língua crioula é usada como meio para a compreensão do português, na sala de aula. Nas entrevistas feitas com os professores e observações das duas escolas, percebeu-se que há uma forte tensão entre a língua oficial e a nacional, enquanto que se pode dizer que, nas duas escolas, há presença da língua crioula nas interações entre os alunos. A realidade desses alunos leva a concluir a importância de o ensino-aprendizagem acontecer em contexto plurilingue (DIALLO, 1996).

Palavras-chave: língua oficial; língua crioula; ensino plurilingue; diversidade linguística e cultural.

ABSTRACT

The issue of the language in which literacy occurs has been and it always will be one of the major limitations in the Guinean education system. The language to be used to teaching at schools causes controversy (AUGEL, 2006). In a society like Guinea-Bissau, many people think that the written language has more value than the other forms of interaction, as in the case of mother tongues that are organized in orality, as organize and store human knowledge. The languages expressed only by orality are undervalued by the elites and by the Government. Many Guinean students have difficulties in learning Portuguese Language at schools. In most cases, children learn Portuguese at school and (but) elsewhere, they speak their mother tongues. If one takes into account the high number of children of different mother tongues, it may be surprised by the diversity of cultures in the classroom, in the country. In the other hands (However), this diversity (that could be positive) becomes an obstacle to the success of the Portuguese language taught at schools. If it is considered that the child learns best in the language that dominates, it wouldn't be important have a teacher speaking the language of the student during the teaching-learning process? (UNESCO, 1951). In this sense, this research proposal, assuming a qualitative study of exploratory, and aims to investigate the literacy practices delivered by teachers in their speeches, considering the linguistic and cultural diversity of Guinea (FREIRE, 1978). An exploratory study was conducted with two schools, one public and one school in Self-management scheme, with 1st class teachers, composed by observation of classroom, materials analysis and semi-structured interviews with six teachers from the initial degrees, including one director and one pedagogue of the Basic Education School. From the collected data it was found that, in both schools, the mother tongues are silenced by the Portuguese, the official language. In the public school, the class is given in a bilingual mode: the Creole language is used as a way for understanding the Portuguese language in the classroom. In interviewing teachers and in observing two schools, it was noticed that there is a strong tension between the official language and the national language, while we can say that in both schools, there is a presence of the Creole language in interactions between students. The reality of these students leads to the conclusion that is important that the teaching-learning process occurs in multilingual context (DIALLO, 1996).

Keywords: official language; creole language; multilingual education; linguistic and cultural diversity.

LISTA DE SIGLAS

ANP –	Assembleia Nacional Popular
ADPP –	Centro Vocacional
BM –	Banco Mundial
CEDEAO –	Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
CEE –	Comunidade Econômica Europeia
CEEN –	Comissariado de Estado da Educação Nacional
CEFC –	Centro de Formação Comunitário ligado à agricultura e à pecuária
CEEF –	Centros Experimentais de Educação e Formação
CENFA –	Centro de Formação Administrativa
CEPI –	Os Centros de Educação Popular Integrada
CIEE –	Comissão Interdiocesana de Educação e de Ensino
CENFI –	Centro de Formação Industrial
CIDAC –	Centro de Informação Documentação Amílcar Cabral
CIFAP –	Centro Industrial de Formação e de Aprendizagem Profissional
COME –	Comissões de Estudo
CPLP –	Comunidade dos Países de Língua portuguesa
DEA –	Departamento pela Educação dos Adultos
DENARP –	Documento de Estratégia Nacional para a Redução da Pobreza
EB –	Ensino Básico
EBE –	Ensino Básico Elementar
EBU –	Ensino Básico Unificado
EE –	Ensino Experimental
EEB –	Escola do Ensino Básico
EFTP –	Ensino e Formação Técnico Profissional
EN –	Escolas Normais de Formação de Professores
ENSTT –	Escola Normal Superior Técnico
EO –	Ensino Oficial
EP –	Escola Particular
EPT –	Educação para Todos
ES –	Ensino Secundário
ESC –	Ensino Secundário Complementar
ESG –	Ensino Secundário Geral

EU –	União Europeia
FASPEBI –	Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós
FMI –	Fundo Monetário Internacional
GIPASE –	Gabinete de Estatística e Planeamento do Sistema Educativo
IC –	Instituto Camões
IFE –	Índice de Frequência Escolar
INDE –	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INE –	Instituto Nacional de Estatísticas
ILAP –	Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza
LBSE –	Lei De Bases do Sistema Educativo
LE –	Língua Estrangeira
LM –	Língua Materna
LN –	Língua Nacional
LNM –	Línguas Não Maternas
LO –	Língua Oficial
L2 –	Língua Segunda
MICS –	Programa Internacional de Inquéritos
MICS4 –	4º Inquérito aos Indicadores Múltiplos
MEN –	Ministério da Educação Nacional
NEPAD –	Nova Estratégia de Parceria para o Desenvolvimento de África
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano
OGE –	Orçamento Geral do Estado
ONGs –	Organizações não Governamentais
OMDs –	Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento
PAE –	Programa de Ajustamento Estrutural
PAEBB –	Apoio ao Ensino Bilingue no Arquipélago das Ilhas Bijagós
PAIGC –	Partido para a Libertação de Guiné e Cabo Verde
PALOP –	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PIB –	Produto Interno Bruto
PIDE –	Polícia Internacional para Defesa do Estado
PNA –	Plano Nacional de Ação
PP –	Projeto Português
QAD –	Quadro de Ação de Dakar

RESEN –	Relatório sobre os Sistemas Educativos Nacionais
RGPH –	Recenseamento Geral da População e Habitação
SAB –	Sector Autónomo de Bissau
SADC –	Comunidade Económica dos Estados da África Austral
SNV –	Serviço Holandês de Cooperação e Desenvolvimento
UAC –	Universidade Amílcar Cabral
UA –	União Africana
UCB –	Universidade Colinas de Boé
UEMOA –	União Económica e Monetária do Oeste Africano
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNTG –	União Nacional dos Trabalhadores da Guiné

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	Mapa das Regiões Administrativas da Guiné-Bissau	24
FIGURA 2 –	Mapa etnográfico da Guiné-Bissau	67
FIGURA 3 –	Escola do Ensino Básico	116
FIGURA 4 –	Escola em Regime de Autogestão	118
FIGURA 5 –	Escola em Regime de Autogestão	118
FIGURA 6 –	Alunos da Sala 3 da EEB	119
FIGURA 7 –	Sala 03	122
FIGURA 8 –	Turma 07.....	125
FIGURA 9 –	Aproveitamento Escolar de 1º Trimestre dos alunos.....	126
FIGURA 10 –	Livro do aluno, <i>Periquito alfa</i> 1ª classe Fase Propedêutica	144
FIGURA 11 –	Livro do aluno, <i>Periquito alfa</i> 1ª classe (p. 2-3)	145
FIGURA 12 –	Livro do aluno, <i>Periquito alfa</i> 1ª classe (p. 14-15)	146
FIGURA 13 –	Livro do aluno, <i>Periquito alfa</i> 1ª classe (p. 17)	147
FIGURA 14 –	Livro do aluno, <i>Periquito alfa</i> 1ª classe (p. 30-31)	147
FIGURA 15 –	Livro do aluno, <i>Periquito alfa</i> 1ª classe (p. 38-39)	148
FIGURA 16 –	Livro do aluno, <i>Periquito beta</i> 1ª classe	149
GRÁFICO 1 –	Números das crianças atendidas com e sem acesso a nível pré-escolar	48
GRÁFICO 2 –	Proporção da população residente de 6+ anos por sexo segundo a frequência escolar	54
QUADRO 1 –	Semelhança entre a língua crioula e portuguesa	136
QUADRO 2 –	Interação entre a faxineira, alunos e a D2 da escola em Regime de Autogestão 14/1/2014	151
QUADRO 3 –	Aula 18 da D1 da 1ª classe da EEB, 24/1/2014, Horário: 07h00-11h00	152
QUADRO 4 –	Aula 3 da Sala 03 da 1ª classe da EEB, 10/1/2014, Horário: 07h00-11h00	153
QUADRO 5 –	Aula 5 da Sala 03 da 1ª classe da EEB, 12/1/2014, Horário: 07h00-11h00	160
QUADRO 6 –	Aula da D2, da escola em Regime de Autogestão, 15/1/2014, Horário: 08h00-12h00	163
QUADRO 7 –	Interação entre a D2 e os alunos da escola em Regime de Autogestão na aula de ciências 14/1/2014, Horário: 08h00-12h00	165

LISTA DE TABELAS

1 – Educação Colonial nos anos 1962-1973	35
2 – Nível de analfabetismo na era colonial	36
3 – Perfil de formação contínua - Ensino Básico (EB)	41
4 – Repartição da população residente de 6+ anos por sexo e regiões segundo o nível de alfabetização	43
5 – Repartição da população residente de 6+ anos por sexo segundo nível de alfabetização	43
6 – Repartição da população residente de 6+ anos por meio de dissidência segundo o nível de alfabetização	44
7 – Evolução das taxas brutas de escolarização por ordem de nível de ensino de 1999-2000 a 2009-2010	52
8 – Efetivos e proporção da população residente de 6+ anos por sexo segundo a frequência escolar	54
9 – Número de Escolas em Regime de Autogestão e Privadas e o respectivo número de alunos no ano letivo de 2011-2012	58
10 – Número de falantes das doze principais línguas da Guiné-Bissau entre 1979 e 2009 ...	64
11 – Línguas pertencentes ao grupo Mande	65
12 – Línguas pertencentes ao grupo Oeste-Atlântica	66
13 – Formas de ensino de alunos de 1ª à 4ª classe	105
14 – As primeiras e segundas línguas faladas pelos alunos	106
15 – Idade	120
16 – Distribuição dos alunos por sexo da Escola do Ensino Básico segundo classe, 2014..	123
17 – Línguas Faladas pelos Alunos em casa	137
18 – Competência Linguística dos Alunos da Sala 03	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU	24
1.1 Contexto geográfico	24
1.2 Contexto histórico e político	25
1.3 Contexto sociocultural	30
1.4 Contexto econômico	32
1.5 Contexto educativo	33
1.5.1 Ensino Pré-colonial	33
1.5.2 Ensino Colonial	34
1.5.3 Ensino Pós-colonial	38
1.5.4 Sistema Nacional de Educação	40
1.5.4.1 Educação na Guiné-Bissau: Desafios e Perspectivas	44
1.5.4.2 A distância entre a escola e as residências	53
1.5.4.3 Recenseamento de 2009 sobre a Frequência escolar na Guiné-Bissau	53
1.5.4.4 O abandono escolar	55
1.5.4.5 O contexto escolar guineense: o aumento das escolas e dos alunos	56
1.5.4.5.1 A Privatização da Educação	56
1.5.4.5.2 O “Regime de Autogestão”	57
1.5.4.5.3 As escolas Comunitárias	58
1.6 Apresentação dos documentos oficiais sobre alfabetização e escolarização em Guiné-Bissau	59
1.6.1 <i>Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico</i>	59
1.6.2 <i>Ensino Básico Unificado - Programa</i>	63
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA LÍNGUA DE ENSINO EM GUINÉ-BISSAU	64
2.1 Situação linguística da Guiné-Bissau	64
2.2 Classificação das línguas guineenses	65
2.3 Distribuição das línguas	67
2.4 Os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2), Língua Estrangeira (LE), Língua Oficial (LO) e Língua Nacional (LN)	67

2.4.1 Língua materna (LM)	68
2.4.2 Língua Segunda (L2)	68
2.4.3 Língua Estrangeira (LE)	68
2.4.4 Língua Oficial (LO)	69
2.4.5 Língua Nacional (LN)	69
2.5 Crioulo Guineense, símbolo de identidade nacional	69
2.5.1 Do <i>Pidgin</i> ao Crioulo	71
2.5.2 Crioulo, língua da unidade e da identidade nacional	71
2.5.3 A língua guineense nas produções literárias e culturais	74
2.6 O português como língua oficial	77
2.6.1 O ensino-aprendizagem do português como L2	80
2.7 Língua e linguagem no contexto da interação	85
2.8 O bilinguismo Crioulo-Português	87
2.9 Alfabetização e letramento em contexto plurilingue	89
2.10 A política linguística em Guiné-Bissau	94
2.11 Estado-nação e língua	96

CAPÍTULO III – AS EXPERIÊNCIAS DO BILINGUISMO NO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE

3.1 A Experiência do CEPI	98
3.2 A Experiência do Projeto dos CEEF	100
3.2.1 Alguns aspectos didáticos do Projeto dos CEEF	107
3.3 A Experiência da Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós (FASPEBI)	108
3.3.1 O ensino Bilingue no Projeto PAEBB	109
3.3.2 Os aspectos importantes do PAEBB	110
3.3.3 Manuais para os alunos do PAEBB	111

CAPÍTULO IV – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

4.1 Contextualização da pesquisa	113
4.1.1 A caracterização e a situação das escolas pesquisadas	115
4.1.1.1 A caracterização e a situação da EEB	115
4.1.1.2 A caracterização e a situação da escola em Regime de Autogestão	117

4.1.2 A escolha e a caracterização dos sujeitos de pesquisa	119
4.1.2.1 Sujeitos da EEB	119
4.1.2.2 Sujeitos da escola em Regime de Autogestão	123
4.1.3 A caracterização e a situação das duas professoras da 1ª classe	126
4.1.3.1 A caracterização da D1 da EEB	126
4.1.3.1.1 A situação da D1	129
4.1.3.2 A caracterização da D2 da escola em Regime de Autogestão	130
4.1.3.2.1 A situação da D2	131
4.1.4 Perfil linguístico dos professores e dos alunos das duas escolas	131
4.1.4.1 Perfil linguístico dos professores e dos alunos da EEB	131
4.1.4.2 Perfil linguístico dos professores e dos alunos da escola em Regime de Autogestão	141
4.2 Alfabetização e Letramento em Contexto de Diversidade Linguística e Cultural em sala de aula	143
4.2.1 Descrição e análise do livro utilizado nas duas turmas	144
4.2.1.1 Descrição e análise do livro do aluno	144
4.2.2 Apresentação e discussão de algumas cenas escolares	151
4.2.3 Semelhanças e diferenças entre as duas escolas	159
4.2.4 Eventos interativos na sala de aula	159
4.2.5 A língua como um dos principais fatores que pode contribuir para o insucesso escolar	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

Guiné-Bissau é um país cuja língua oficial é o português, mas várias línguas nacionais compõem o quadro linguístico do país, entre elas o crioulo, que vem a ser língua do convívio e da interação social. Apesar do prestígio que a língua guineense vem conquistando como a língua da interação social e da unidade nacional de maior comunicação entre as pessoas, a língua portuguesa medeia, a inserção das crianças guineenses no mundo da cultura escrita escolar, pois “o ensino oficial continua a manter a língua portuguesa como única língua de ensino-aprendizagem” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 1).

A imposição de uma única língua oficial, ecoando práticas coloniais na contemporaneidade pós-colonial leva-nos a problematizar o ensino do português no processo de alfabetização e as práticas de letramento escolar, desvinculado da língua materna do aprendiz. Nossa pesquisa busca compreender as práticas de letramento envolvidas nos processos de alfabetização de alunos que têm o crioulo como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), e como dialogam- ou não- com as práticas plurilingues em Guiné-Bissau.

As crianças guineenses entram em contato com o mundo da cultura escrita escolar, sendo privadas dos conhecimentos linguísticos prévios já adquiridos, tanto na aquisição de uma das 25 línguas pertencentes aos diferentes grupos étnicos que constituem nossa população como também conhecimentos culturais e práticas de letramento relacionadas ao crioulo, língua nacional.

O nosso interesse por essa questão vem da necessidade de compreender as consequências da política de proibição do uso do crioulo nas escolas no processo de alfabetização e letramento de crianças.¹ É interessante notar essa ironia em nossa história linguística. Lopes, (1988, p. 227) lembra que “o crioulo durante a longa noite colonial foi sistematicamente desprezado, considerado um dialeto redutível ao português, falado por africanos, proibido no ensino”. Apesar da proibição e da discriminação sofrida pelos estudantes falantes do crioulo, na maioria dos casos, os alunos aprendem a falar primeiro o crioulo para depois aprenderem o português, que é a língua das escolas, dos documentos, ou seja, a língua portuguesa enquanto uma imposição do colonizador – desde os tempos coloniais.

¹ Especificamente, na cidade de Bissau, o crioulo, além de língua nacional, é também a língua materna.

Quando comecei como professora da educação infantil, em Bissau pude perceber a importância da língua crioula na educação básica e como essa língua é importante no processo de ensino-aprendizagem. As crianças tinham muitas dificuldades quando seus processos de alfabetização se davam em português e, muitas vezes, era necessário que eu explicasse em crioulo para uma boa compreensão por parte dos alunos. Isso, porque, de certa forma, para esses alunos, a língua portuguesa é equivalente a uma “língua estrangeira” (LE), mesmo sendo a língua oficial (LO). A realidade desses alunos não se distancia da minha, pois a minha experiência como aluna, de escutar o professor ou diretor dizer que não se pode falar em crioulo, mas somente em português no recinto escolar, me levou a perceber as minhas limitações enquanto falante do português. Meus pais sempre me orientaram para ser responsável nos estudos. Quando tirei notas negativas ou vermelhas, cheguei em casa triste. Aquilo foi me levando a estudar mais e cheguei ao ensino médio, depois de superar muitos obstáculos, principalmente em relação à imposição do português. Foram cinco anos, de muito estudo, disciplinas e teorias e, as minhas dificuldades foram só aumentando. Passava horas e horas estudando; às vezes não entendia nada que estava lendo e não compreendia o porque. Muitas vezes, tive que decorar as matérias, as definições, para realizar a prova, e após a prova esquecia tudo. Então, pensava que o problema estava em mim. Embora, nesses cinco anos tenha passado direto sem reprovações, isso não bastava, pois algumas inquietações pairavam sobre a minha mente, a respeito da língua de ensino, e isso despertou em mim as indagações que levantamos neste trabalho. Dentre elas, destacaram-se algumas como principais razões desta discussão: a) a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em todas as instituições públicas e privadas; b) a diversidade linguística e cultural dos alunos; c) a língua portuguesa como única língua de ensino-aprendizagem e d) a inclusão das línguas maternas no sistema educativo.

O problema da escolha da língua em que ocorreria a alfabetização sempre foi e é uma das grandes limitações no sistema educativo guineense. Paulo Freire, nas suas visitas ao país, já apontava a importância de a alfabetização acontecer em língua crioula. Freire percebeu a urgência da utilização da língua guineense no processo de ensino-aprendizagem a partir das suas reflexões sobre os processos educativos. Da mesma forma, as experiências dos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF) mostraram importantes resultados do ensino bilingue (crioulo/português). O Projeto CEEF deu importante contribuição para a difusão e a valorização da língua nacional. No entanto ele teve a duração de oito anos até 1994, quando terminou por falta de financiamento. Assim havia interesse e boa vontade de alguns profissionais em dar continuidade ao Projeto bilingue. O professor Doutor Luigi

Scantamburlo foi um desses profissionais que tiveram a louvável iniciativa de implementar o Projeto de Apoio ao Ensino Bilingue no Arquipélago das Ilhas Bijagós (PAEBB).

Hoje em dia, é cada vez maior o número de falantes do crioulo e a presença da língua crioula nas escolas é frequente, ainda que ela seja proibida no recinto escolar. A experiência e conhecimento linguístico da língua crioula por parte das crianças não tem sido explorada no processo de alfabetização. Se Guiné-Bissau tem uma alta taxa de analfabetismo e um dos desafios é promover uma educação de qualidade para todos, por que não alfabetizar as crianças também na língua do convívio e da socialização e interação social do cotidiano, a partir de uma perspectiva plurilingue?

Questões metodológicas

Trabalhamos com duas escolas, uma pública e uma escola em Regime de Autogestão, com professoras de 1ª classe. Fizemos a observação de sala de aula; realizamos entrevistas semi-estruturadas com seis professores: quatro da escola pública e duas da escola em Regime de Autogestão do ensino das séries iniciais e foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: gravações em áudio, vídeo das aulas e notas de campo.

A primeira escola pertence à rede pública e a segunda é uma escola em Regime de Autogestão, na cidade de Bissau. As duas instituições escolares têm uma característica em comum: são escolas do Ensino Básico, localizadas em Bissau, mas as diferenças são visíveis do ponto de vista da composição da população estudantil, da organização, do aspeto funcional, da infra-estrutura e das condições de trabalho dos docentes.

Instrumentos e procedimentos de análise

A entrevista é entendida como um procedimento de pesquisa discursivo, que permite construir os sentidos e versões da realidade pesquisada. Para Szymanski (2004) e Banister, *et al.* (1994), a entrevista é importante instrumento aplicado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. Foi através da entrevista semi-estruturada que os alunos e os professores puderam manifestar seus sentimentos, valores, opiniões, comportamentos e seus posicionamentos quanto à língua de ensino, expondo suas experiências, conhecimentos, saberes e outras questões presentes na situação.

Szymanski (2004, p. 11) lembra, ainda, que a entrevista face a face é essencialmente uma necessidade de interação humana: “ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face”. A importância da interação face a face foi notada quando percebemos outros elementos que produzem efeitos de sentido para além da linguagem verbal: expressões faciais e gestos nos auxiliaram no entendimento das falas dos nossos sujeitos de pesquisa.

Para Portelli (1997), a entrevista possibilita tanto uma análise objetiva a partir daquilo que o entrevistado traz em seu discurso, quanto uma análise mais subjetiva a partir da forma como ele se expressa e/ou silencia quando interpelado pelo entrevistador. De acordo com Lakatos (1999, p. 94), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Já Mendes (2003) afirma que essa técnica de pesquisa permite a identificação dos lugares sociais dos entrevistados e, dessa forma, proporciona dados de grande valia quando os sujeitos pesquisados ocupam posições, que permitem a mobilidade deles em diferentes mundos o que (os) leva a ter uma interpretação ampliada de suas condições de vida.

Formulação da situação problema

Diante das dificuldades encontradas em minha trajetória escolar e profissional sobre o processo de alfabetização em língua portuguesa, propomos a investigação das práticas e discursos de professores alfabetizadores diante das diversidades linguística e cultural dos alunos.

Objetivos da pesquisa

Tendo em vista o objeto que caracteriza a pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar as práticas de alfabetização e letramento presentes nos discursos dos professores alfabetizadores tendo em vista a diversidade linguística e cultural guineense.

Objetivos específicos

- Analisar como as práticas de alfabetização e letramento presentes nos dados deixam (ou não) explicitar a diversidade linguística e cultural na sala de aula;
- Analisar o discurso do professor no ensino da língua portuguesa como a língua oficial;
- Apontar em documentos legais as determinações da língua portuguesa como língua oficial da Guiné-Bissau;
- Buscar experiências de alfabetização voltadas para a diversidade linguística da Guiné-Bissau;
- Analisar livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas;
- Verificar o lugar do crioulo nas escolas e a sua relação com a língua portuguesa no processo de alfabetização.

Perguntas de pesquisa e hipóteses

Partindo do pressuposto de que as práticas plurilingues orais e escritas da Guiné-Bissau têm muito a contribuir para os processos de alfabetização e letramento das crianças, perguntamos:

- Em que sentido a diversidade cultural e linguística da Guiné-Bissau interferem nos processos de alfabetização e letramento de crianças em fase de aquisição da língua escrita?
- Qual a visão dos professores, sobre o fato de a alfabetização em contexto escolar acontecer na segunda língua (a Língua portuguesa) e não na língua mais falada (a Língua crioula)?
- Diante do plurilinguismo constitutivo das práticas orais em Guiné-Bissau, em que sentidos os processos de aquisição da leitura e da escrita de forma monolíngue dificultam ou auxiliam a aquisição de habilidades linguísticas?

A exclusão de língua crioula no processo de ensino -aprendizagem, bem como a imposição de língua oficial , há muito vêm sendo apontadas como um dos principais problemas que podem contribuir para o insucesso escolar dos nossos alunos. Diante dessa realidade, trabalhamos com a hipótese de que: o ensino em diálogo com a língua crioula pode facilitar a alfabetização, visto ter grande relevância social e cultural.

Desenho da Pesquisa

O trabalho está estruturado em quatro capítulos:

O primeiro Capítulo, denominado “Caracterização da Guiné-Bissau”, é uma apresentação, contextualizando o território que hoje corresponde à Guiné-Bissau, trazendo os contextos: geográfico, histórico e político, sociocultural, econômico e educativo. Neste capítulo, procuramos situar geograficamente o pequeno país da costa ocidental africana. No contexto histórico e político, buscamos mostrar como este espaço se modifica até os nossos dias, apresentando seu passado e presente semelhantes aos outros impérios africanos, enquanto que no contexto sociocultural, trazemos um pouco da cultura guineense, destacando-se a religião, as manifestações culturais, a gastronomia e as expressões artísticas. Já no contexto econômico, buscamos mostrar a situação econômica da Guiné-Bissau, e no contexto educativo, procuramos mapear o sistema educativo desde o ensino pré-colonial, colonial, pós-colonial e até o atual sistema educativo.

O segundo Capítulo, denominado “Apresentação e considerações sobre a problemática da língua de ensino em Guiné-Bissau”, apresenta a situação linguística do país. Também, faz-se uma reflexão sobre o papel da língua nacional e da língua oficial no processo de ensino-aprendizagem. Foram abordadas algumas questões relevantes para essa discussão como, por exemplo: Crioulo Guineense, símbolo de identidade nacional; o ensino-aprendizagem do português como L2; o bilinguismo Crioulo-Português e alfabetização e letramento em contexto plurilingue.

O terceiro Capítulo, denominado “As experiências do bilinguismo no sistema educativo guineense”, tem por objetivo apresentar as experiências da educação bilingue, mostrando alguns resultados obtidos na melhoria do sistema educativo guineense por meio de ensino bilingue.

O quarto e último Capítulo, denominado “Alfabetização e letramento em contexto de diversidade linguística e cultural”, faz a análise e a discussão crítica acerca dos dados realizados nas duas escolas. O *corpus* do capítulo é constituído pela caracterização dos sujeitos de pesquisa e dos seus respectivos espaços.

CAPÍTULO I

CARACTERIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

1.1 Contexto geográfico

A Guiné-Bissau situa-se na Costa Ocidental da África. Sendo limitada a leste e a sul pela República da Guiné Conacri, a norte pela República do Senegal e a oeste pelo Oceano Atlântico. 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. Com uma população² estimada um pouco mais de um milhão e meio de habitantes, segundo último recenseamento feito em 2009. 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). As regiões administrativas, por sua vez, somam num total de trinta e seis sectores. Segundo a definição de Manuel dos Santos:

O atual território da Guiné-Bissau foi delimitado em 1886. Nesse espaço geográfico evolui assim até aos nossos dias uma população heterogênea constituída por vários grupos etnicamente distintos, com organizações sociais, culturais, religiosas, econômicas e políticas bastante diferenciadas (SANTOS, 1989, p. 191).

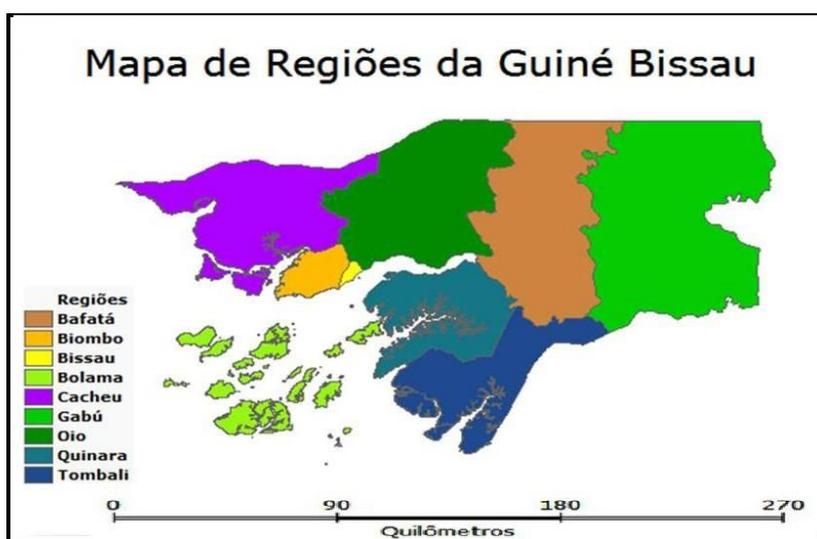


FIGURA 1 – Mapa das Regiões Administrativas da Guiné-Bissau
Fonte: RGPH, Bissau, 2008.

² Ver resultado provisório do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH de 2009).

No que refere ao clima, o país tem clima tropical quente e úmido com duas estações anuais: Uma estação seca que vai de Novembro a Abril e a outra estação das chuvas, que vai de Maio a Outubro. Agosto é o mês de maior pluviosidade e os meses de Abril e Maio são os mais quentes do ano. A temperatura média anual é de 30°C a 35°C, a vegetação é do tipo savana e floresta tropical.

1.2 Contexto histórico e político

A história da região que hoje corresponde geopoliticamente à Guiné-Bissau quase se confunde com os reinos mandingas. Os Mandingas, etnia muçulmana, vindo do Alto Níger, construíram o império de Mali e estendiam-se por uma imensa área na parte ocidental interior africana (AUGEL, 2007, p. 51).

A Guiné tem um passado histórico semelhante aos outros impérios africanos. Os povos que integram o espaço territorial da Guiné-Bissau, a maioria deles imigrou devido às guerras entre os grupos étnicos, que habitavam na maior parte da região norte africana.

No século X o império do Gana era uma referência no continente, onde tinha uma boa relação com as práticas islâmicas (muçulmanos) permitindo-as exercer seus comércios com o Magrebe³ árabe, que comercializava ouro, marfim, goma e escravos. No século seguinte, o império do Gana começou a desmoronar devido a um movimento de oposição a sua hegemonia. Com o declínio do Gana, alguns impérios (Sosso e o Mali) passaram a disputar o Sudão. No século XIII e XIV o império Mali atingiu o seu apogeu, com conquista militar dos Mandingas a leste da Guiné. Os Mandingas dominaram várias etnias e depois as islamizaram. Segundo Scantamburlo (2013):

Durante esta luta no território guineense, primeiro entre os vários grupos Fulas, e depois entre os Fulas vencedores e os Mandingas, foi pedida a ajuda do estado militar muçulmano do Futa Jalon, que aceitou prontamente o convite, também com o objetivo de difundir a religião maometana, quando parte dos Fulas e dos Mandingas eram ainda “bebedores”, ou seja, “seguidores da Religião Tradicional” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 12, grifo do autor).

A decadência do império Mali começou a partir do século XIV, que lentamente foi perdendo todas as suas conquistas, onde acabou desaparecendo totalmente em decorrência de uma crise política e a intensa pressão de potências coloniais europeias na região. De acordo

³ Magrebe é uma palavra árabe que significa "ocidente" ou "pôr do Sol" fica na região do Noroeste Africana.

com Mendy (1994) citado por Lopes (2012, p. 16), o Império Mali foi fundado pelo Sundiata Keita no século XIII. Sendo a capital em Kansala, que fica no interior da Guiné-Bissau. Kaabu tornou-se um império com uma influência política que se estendia do norte a leste do país, a região de Casamance, no Senegal e ao norte inclusive a Gâmbia. Ao longo da dominação dos Mandingas, começou a expansão dos Fulas no século XV a XVI, onde estenderam-se no território da Guiné. Segundo (LOPES, 1982, p. 19-21 *apud* AUGEL, 2007, p. 51), “espalharam-se pela Guiné, principalmente durante o século XIX, sobretudo depois da conquista de Kansala 1867, destruindo o reino de Kaabú e estabelecendo a supremacia dos Fulas na região”. Portanto, se observamos a até mesmo pelas aparências fisionômicas, destes povos, há que perceber que existem fortes vínculos históricos e culturais que foram divididos pelos europeus na demarcação das fronteiras.

Assim, o navegador português Nuno Tristão chega às costas da Guiné-Bissau em 1446 e a partir de 1450, os navegadores faziam o comércio dos escravos, do ouro, do marfim e das especiarias. O escravo era uma mercadoria valorizada pelos navegadores na época. Os colonizadores usavam algumas estratégias com objetivo de facilitar o comércio, aproveitando de alguns africanos para capturar os seus companheiros. Em troca disso, davam-lhes algumas especiarias (açúcar, espelho, aguardente, tabaco, perfumes, etc.). As trocas entre os colonizadores e os régulos⁴ sempre foram injustas do ponto de vista da exploração. Lembrando que, os quatro séculos de colonização séc. XV-XIX, os portugueses limitaram-se a fazer trocas comerciais principalmente nesses lugares: São Domingos, Farim, Rio Grande de Buba, Cacheu, Bissau, Geba, Bolama e entre outros. Em consonância com Augel (p. 54), “com o enfraquecimento do tráfico escravagista e a diminuição do comércio triangular entre a África, a Europa e as Américas, Portugal passou a dedicar-se com afinco à conquista territorial”. A Guiné-Bissau foi considerada a mais difícil de dominar entre as colônias portuguesas, razão disso, os colonizadores consideravam a Guiné como “rebelde”. Nesta situação ganha destaque a etnia Pepel⁵ como é chamada pelos guineenses, esse povo sempre recusou qualquer colaboração ou a submissão aos colonos. Os Pepel achavam injusto que “povos invasores” os obrigassem a pagar os impostos na sua própria terra. De acordo com Augel (2007):

O período de 1913 a 1915 foi marcado por um recrudescimento da “pacificação”, levada a efeito com invulgar violência pelo Comandante

⁴ Segundo Augel (p. 58, grifo do autor), “esses reinados chamavam-se ‘regulados’ e seus chefes eram denominados ‘régulos’, muitos deles exercendo autoridade e influencia sobre vastas regiões”.

⁵ Também escreve-se Papel, no Capítulo II escreveremos assim.

Teixeira Pinto, nome ainda hoje gravado na memória popular. A ilha de Bissau e a área que hoje constitui a capital guineense estavam firmes nas mãos da etnia dos Pepel que fizeram hostilização acirrada até 1915, quando foram vencidos (AUGEL, 2007, p. 57).

Essa etnia manteve a sua posição firme de nenhum tipo de colaboração até quando foram vencidos. Ainda nas palavras de Augel, a localização geográfica dos Pepel assim como a da etnia Mandjaco, deu-lhes vantagens e privilégios de negociação com os portugueses a fim de manterem os seus reinados. Outro caso foi da etnia Bijagó (povo das ilhas do arquipélago) que também não aceitaram a dominação.

No século XIX vieram à tona algumas disputas de territórios entre as potências europeias que ali se encontravam. O alemão Bismarck percebeu que essas disputas poderiam trazer guerra entre as nações europeias, então convocou a Conferência de Berlim (1884-1885), com a intenção de dividir e definir quais territórios africanos esses países repartiriam entre si. Portugal estava ameaçado de perder alguns territórios, porque não podia concorrer com as grandes potências e teve que aceitar uma parte da África, hoje oficialmente lusófona (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe). Portugal saiu dessa negociação com o papel de vítima. Em toda essa ironia histórica, os próprios povos africanos não foram convidados para participar na famosa “Conferência de Berlim”.

Durante a era colonial, a Guiné-Bissau, ou melhor, a “Guiné Portuguesa” como era chamada pelos portugueses, conheceu o Estatuto Indígena⁶ em 1918 que foi rapidamente posto em prática em Bolama (primeira capital da colônia), com objetivo de estabelecer a nova política indígena. Essa política era baseada na exploração da força física indígena em determinados serviços que exigia a mão de obra bruta. Eles eram tratados como se fossem “animais”. A resistência árdua dos indígenas fez com que os portugueses aplicassem forças militares contra estes povos. Segundo Augel (2007, p. 59), “o General António de Spínola, Governador e Comandante-Chefe das Forças Armadas da Guiné de março de 1968 a setembro de 1973, concretizou a execução do referido programa “Por uma Guiné Melhor”, ou simplesmente “Guiné Melhor”. O regime Spínola, tentou mudar algumas concepções de que a salvação de uma soberania não se restringia apenas pelas Forças Armadas, mas sim, promovendo o desenvolvimento econômico, social e cultural das populações.

⁶ O Estatuto do Indigenato segundo Augel (2007, p. 59, grifo do autor), “teve várias modificações desde a separação, em 1917, entre ‘indígenas’ e ‘não indígenas’, foi sancionado em sua forma definitiva em 1954 e acabou sua validade somente em 1961, quando se deu a tentativa demagógica e aliciante, fruto do desespero, da campanha da ‘Guiné Melhor’, levada a efeito pelo Governador António de Spínola”.

Antes da luta armada, havia muitas reivindicações por partes dos nativos em relação à política portuguesa que era desfavorável. O clima de revolta já era inevitável de expandir para quase toda África. Em 1958, foi criada a União Nacional dos Trabalhadores da Guiné (UNTG), movimento sindical, que provocou o ato de 3 de Agosto de 1959, onde os descontentes funcionários estivadores e marinheiros mercantes que entraram em greve e saíram pelas ruas exigindo aumento salarial e melhores condições de trabalho. Eles foram surpreendidos à bala, morreram cinquenta grevistas e vários ficaram feridos. Em consequência desta repressão, tinham motivos suficientes para desencadear uma luta armada – um dos motivos foi “Massacre de Pidjiguiti”. (MENDY, 1994 *apud* LOPES 2012, p. 27), lembra que “à greve de Pidjiguiti foi a necessidade de mobilizar e organizar as massas rurais para a libertação nacional”.

Segundo a história oficial, a ocupação colonial, provocou uma luta armada que durou onze anos. De acordo com os resultados publicados no RGPH (2009):

A época colonial e, sobretudo o período da Luta Armada de Libertação Nacional, a migração foi uma alternativa para muitos guineenses, quer em termos de procura de refúgios, quer em termos de busca de melhores condições de vida (RGPH, 2009, p. 11).

Em decorrência desse processo, cerca de 150 mil pessoas⁷ emigraram forçosamente para os países vizinhos (Senegal, Gâmbia e Guiné-Conakry). A Guiné-Bissau fazia parte do império de Mali. Nas palavras de Santos (1989), as primeiras organizações nacionalistas cujos objetivos vão evoluindo de acordo com as transformações sociopolíticas do continente africano e do mundo em geral. É neste quadro que surge o Partido para a Libertação de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que se propõe lutar pela independência nacional e pela transformação socioeconômica profunda das populações da Guiné e de Cabo Verde. A luta armada de libertação nacional promoveu certo grau de unidade das populações da Guiné em volta de um objetivo comum. A luta contra o colonialismo português criou importantes laços de solidariedade e interdependência entre os diferentes grupos étnicos. Apesar da resistência árdua aos portugueses e ao assassinato de Amílcar Cabral, em Conakry, no início de 1973, o PAIGC, intensificou a Luta Armada com ajuda dos seus aliados (URSS, China e Cuba) e declarou unilateralmente a independência da Guiné-Bissau no dia 24 de Setembro de 1973 e só foi reconhecida em 1974.

⁷ Segundo os dados publicados no Planejamento e Urbano, Habitação e Autoconstrução: experiência com a Urbanização de Bairros na Guiné-Bissau.

Após a independência, Luís de Almeida Cabral (irmão de Amílcar Cabral) torna-se o primeiro presidente da Guiné-Bissau. Embora Portugal tivesse recusado a dar ao mesmo tempo a independência às ilhas de Cabo Verde (só ocorreu em 1975). Os dois países irmãos mantiveram o PAIGC como partido político comum durante cinco anos, vindo Cabo Verde a transformar o PAIGC em PAICV, após o golpe de estado de 14 de Novembro de 1980, na Guiné-Bissau, na sequência do qual caiu por terra o projeto e a política de unidade dos dois países e povos.⁸ Na altura, o líder do golpe (Nino Vieira) ocupava o cargo de 1º ministro. Por sua vez, deixou o cargo e assumiu presidência da República até 1994.

As primeiras eleições democráticas feitas em Guiné-Bissau foram 1994, onde o Nino Vieira foi eleito democraticamente. Quatro anos depois houve um conflito político militar em 1998-1999 que causou grave destruição das infra-estruturas da cidade de Bissau. De acordo com Djassi (2011, p. 52), “o conflito político militar, de Junho de 1998 a Maio de 1999, foi particularmente grave e causou a destruição de 80% das infra-estruturas económicas e sociais existentes”. As eleições legislativas e presidenciais, realizadas entre os finais de 1999 e o início de 2000, permitiram a formação de um parlamento, de governo e de um presidente democraticamente eleito. Na busca de uma perspectiva democrática e de estabilidade política foi interrompido mais uma vez, o mandato de Kumba Ialá em 2003 por um golpe militar. No mesmo ano, foi criado um novo governo e a nomeação de um presidente, ambos de transição política. Por sua vez, assegurou a gestão e a realização das eleições legislativas do País em Março de 2004. Em 2005, foi o regresso de Nino Vieira à Guiné onde se candidatou para as eleições e foi eleito novamente presidente da República. Em 2009, foi assassinado na sua residência. E no mesmo ano, o presidente da Assembleia Nacional Popular (ANP), assumiu o poder interinamente até as eleições, onde o Malam Bacai Sanhá saiu como vencedor e o mesmo faleceu ainda no poder em 2012. O presidente da ANP assumiu novamente a posse. Na sequência, foi afastado pelos militares juntamente com o primeiro ministro (que na altura era chefe do governo e candidato vencedor do 1º turno das eleições presidenciais). Seguidamente, o vice-presidente da ANP que ocupava o cargo de presidente da ANP interino, assumiu o poder.

Tendo em conta os sucessivos acontecimentos políticos e económicos, houveram muitas emigrações, principalmente das populações do meio rural para centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Questões políticas, para certas figuras públicas, também causaram emigração, além de, para o restante da população, razões económicas.

⁸ Disponível em: <<http://www.anpguinebissau.org/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

Appiah (1997) analisa como é possível a resistência desse povo à opressão e observa o sentido do Estado nacional africano e suas formas de organização social. Segundo ele, após os movimentos de independência, existem elites que são favorecidas e, como suas bases são frágeis, favorecem sucessivos golpes pela busca do poder político. Em Guiné-Bissau, essa fragilidade política acaba por comprometer a estruturação e o desenvolvimento do país.

1.3 Contexto sociocultural

O contexto sociocultural ocupa um lugar de heterogeneidade do ponto de vista das tradições e da cultura guineense. O Instituto Nacional de Estatística (INE), nos seus dados permite-nos ver a dimensão cultural desse povo, Segundo os dados do RGPH (2009), a maioria da população é muçulmana (45,1%), em seguida os cristãos com (22,1%), e os animistas (14,9%).

No que concernem algumas manifestações, as comemorações têm um retrato cultural, social e político. De acordo com Semedo (2011, p. 62), “todas as etnias guineenses guardam na sua tradição formas de canto, sejam de enaltecer ancestrais, famílias, linhagens ou os mortos”.

Iniciaremos com uma das músicas tradicionais guineenses, “Tina”⁹ (cantigas de dito) de sons quentes e ritmada. A dança de Tina é, porém, uma das verdadeiras expressões artística dos diferentes grupos étnicos, onde pequenos ou grandes grupos de mulheres e homens catam e dançam performando por meio da música a sua dor, mágoa, alegria, tristeza, estima, saber, e os demais sentimentos. Segundo Augel (2006, p. 76), as músicas tradicionais “são cantadas em reuniões de *mandjuandadi*, agrupamentos de indivíduos de ambos os sexos, da mesma faixa etária, com uma estrutura social específica e hierarquizada, que se confraternizam em festas e encontros sociais”. Percebe-se que ela ocupa o lugar privilegiado na sociedade guineense. Atualmente existem programas televisivos que tramitem apresentações de Tina e as músicas também são passadas nas rádios. A cabaça é o principal instrumento para a música Tina. Nas palavras de Semedo (2011, p. 55), “em várias partes da África, as mulheres usam a cabaça para colher água das fontes e dos rios”.

⁹ Tina é um instrumento musical constituído por um grande recipiente cheio de água, onde se bate com uma cabaça virada. Lembrando que, cabaça (kabaz) é um dos primeiros instrumentos musicais guineense.

O artesanato guineense¹⁰ tem grande importância a nível cultural. A arte, expressa uma forma singular de cada grupo étnico, sendo também ferramenta de identidade e afirmação de pertencimento, mostrando desde o específico ao geral das expressões artísticas e cultural guineense.

A gastronomia tradicional guineense é diferenciada por vários tipos de sabores. A base principal da alimentação é o arroz ao qual se adiciona ao molho (peixe, carne ou galinha, mariscos, entre outros). O caldo de chabéu e o óleo de dendê são gorduras vegetais de sabores marcados; o caldo de mancara (amendoim torrada), como é chamado pelos guineenses é um tipo de molho salgado preparado com peixe, carne ou mariscos junto com outros ingredientes para comer com o arroz; o brinje de peixe ou de carne também é outro prato feito para comer com arroz. Existem outros tipos de pratos da gastronomia tradicional, como, por exemplo: galinha de terra (galinha caipira) à cafriéla; bica grelhado; bentana (tilapia) grelhado; peixe frito; caldo de peixe; siga (que é um prato feito de óleo de dendê, carne de boi, jiló e quiabo picado) e entre outros.

No que diz respeito aos legumes, geralmente são: badjique, candja (quiabo), djagatu (jiló), pepino, alface, entre outros para serem acompanhados com arroz e molho nas refeições.

Dentre as bebidas tradicionais destacam-se: vinho palmo (vinho extraído de palmeira); vinho de caju; sumos (sucos) de fole; veludo; cabacera; tambarina; mandiple; miséria; faroba; ondjo; etc.

A gastronomia guineense sofreu algumas influências de outros povos, devido a sua história e amizade. Hoje alguns pratos estrangeiros fazem parte do cotidiano da alimentação dos guineenses. São esses: cachupa de origem cabo-verdiana, feijoada (Brasil/Portugal), o cozido de Portugal, a tchepudjen de Senegal, o cuscuz marroquino de origem marroquina, torre de origem Guiné Conacri, etc.

O carnaval foi incorporado na cultura guineense com a chegada dos europeus e tornou-se uma das grandes manifestações étnico-cultural do país. Ao ser apropriado pela cultura guineense, o carnaval deixou de ser atrelado somente à religião católica e passou a ser uma festa de todos os grupos étnicos, ou seja, sem pertencimento religioso. Interessante é que cada grupo étnico tem a sua própria forma de manifestar, expressar a sua própria identidade cultural através de, neste caso, uma única festa.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.minturgb.gov.org/Festas.html>>. Acesso em: 15 Jun. 2013.

1.4 Contexto econômico

A economia da Guiné-Bissau é baseada principalmente na agricultura, pesca e de exportação de castanha de caju. Segundo RGPH (2009, p. 13), o país está mergulhado numa vulnerabilidade econômica, tendo em conta a sua elevada dependência da agricultura (cerca de 60% do PIB). O único produto de exportação é a castanha de caju, a principal fonte de arrecadação do Estado e representa mais de 90% das exportações totais e cerca 17% das receitas Públicas.

O RGPH, ainda indica que o setor privado demonstra algumas fragilidades, sobretudo, em atividades informais, sem capacidade para gerar novos empregos. Esta fragilidade tendo em vista a falta de infra-estruturas (energias, transporte, água potável, saneamento básico, etc.) faz com que estes setores sejam limitados para a construção de desenvolvimento econômico do país. O índice de desemprego é altíssimo, sem falar do salário que é extremamente baixo.

De acordo com RGPH (2009), nos últimos anos, a fragilidade política-econômica levou o País a uma situação bastante difícil em termos dos recursos humanos. É importante destacar que a contribuição dos emigrantes para o País é extremamente fundamental, mas devido os efeitos da crise mundial, contribuíram na redução gradual de transferência/remessas para as famílias. Assim, escreve RGPH (2009):

Segundo o Relatório de Seguimento do Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP, 2009), as mesmas acusaram uma redução de 15,8 bilhões de FCFA em 2007 para 14,8 bilhões em 2008 e tendências para 11,0 bilhões em 2009. O baixo nível de investimento (embora com uma melhoria significativa nos últimos anos: 24,1% do PIB, em média, entre 2006 e 2008, contra 13,06% do PIB entre 2001 e 2003), está longe de cobrir as necessidades para a reabilitação das infraestruturas destruídas pelo conflito armado de 1998-1999, e fortalecer e/ou modernizar o aparelho de produção e apoiar a competitividade da economia. Esta situação caracterizada pela falta de oportunidades de emprego obrigou uma parte significativa de profissionais, na sua maioria jovem, a enveredar pelo caminho da migração, como uma das vias de acesso rápido ao mercado de trabalho no exterior. A fraca capacidade de gerar empregos e autoempregos ou de desenvolver actividades geradoras de rendimento nos sectores ou regiões de origem, estará na origem do aumento do êxodo rural nos últimos anos (RGPH, 2009, p. 13-14).

Entre 2010 a 2012, a situação econômica melhorou bastante devido a situação política do país. A partir de golpe de Estado de 12 de Abril de 2012, o país entrou novamente em crise, onde os parceiros internacionais União Europeia (EU), Banco Mundial (BM),

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), União Africana (UA) entre outros cortaram as relações de apoio econômico à Guiné-Bissau, com a promessa que voltariam a dar apoio caso o governo voltasse a ser eleito democraticamente.

1.5 Contexto educativo

Antes da abordagem do tema, parece-nos muito pertinente à problemática e os desafios enfrentados na educação guineense.

1.5.1 Ensino Pré-colonial

A chegada dos europeus ao continente africano, com a ideia de civilizar os “indígenas” impondo-os assim as suas culturas aos povos nativos, uma ferramenta de aculturação que foi usada pelos colonizadores era de ensinar a ler e escrever. Segundo Cá (2009, p. 213), “o Ato Colonial de 1930 definiu o objetivo do ensino da população indígena como a sua condução de um estado primitivo para uma condição civilizada para que, assim, o indígena se tornasse português”. As influências dos missionários na Guiné, como nos outros países africanos se fizeram presente devido à expansão do cristianismo. Cá (p. 217) lembra que “os africanos foram expulsos das religiões férteis que lhe restavam, para os europeus poderem estabelecer os colonatos”.

Horta (2003) tem vindo a examinar com perspicácia esta questão, sob o ângulo do *ensino e cristianização informais*. Segundo o autor:

O caso do ensino missionário pré-colonial na Guiné é relativamente menos conhecido do que noutros espaços de missionação em África, [...] aquela assumiu nas opções das instituições metropolitanas a partir do século XVI (HORTA, 2003, p. 2).

Para o autor, os missionários (Jesuítas) para expansão do cristianismo criaram missões católicas, escolas, etc. mobilizando e dando as condições necessárias para as comunidades. A Igreja Católica teve grandes influências no processo de assimilação como mostra (CÁ, 2000, p. 5), que “a Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica”.

É importante salientar que, antes dos padres jesuítas o ensino do português era informal. De acordo com Furtado (2005, p. 248), “a educação tinha uma forma não institucionalizada. Era uma educação puramente informativa, baseada em influências diretas, em contatos permanentes com um número restrito de populações”. Reiterando a ideia da civilização, um africano era considerado “civilizado” quando negava na sua plenitude a sua cultura, legitimando assim, a cultura do colonizador. Cá (p. 216), lembra ainda que “com essa filosofia de permitir que os indígenas recebessem o suficiente da cultura branca é que o colonizador português tentou desenvolver uma política de assimilação”. Essa ideia da assimilação perpassa até mesmo na representação imagética que “EU” tenho do “OUTRO” (BAKHTIN, 2006).¹¹ Vale lembrar que nesse processo de assimilação os portugueses tiveram poucos sucessos devido à resistência deste povo.

O cristianismo tinha força indubitavelmente maior que o islão. Os muçulmanos reconheceram à superioridade do cristianismo do ponto de vista da língua e da religião (língua, comércio e religião) de quem ensinava a língua e de quem apropriava dela.

1.5.2 Ensino Colonial

O sistema educativo guineense inscreve-se num contexto histórico-educativo. Assim se posiciona Koudawo (1995, p.106), “[...] o sistema português de educação na Guiné-Bissau limitou-se durante muito tempo [...] o PAIGC estabeleceu um sistema educativo paralelo que viria a ser um instrumento capital no processo da luta de libertação”.

Koudawo (1995) lembra que as iniciativas do PAIGC em matéria de educação foram marcadas fortemente pela visão da educação libertadora, que no fundo era a libertação do sistema educativo. As evidências mostram que após a independência, o partido não apenas assegurava a máxima cobertura das zonas libertadas, mas também introduzia e impunha o sistema educativo nas zonas ainda não libertadas. Assim escreve Koudawo (p. 106), “afirmava Amílcar Cabral a respeito das escolas do PAIGC [...] que, muito mais que as armas, a educação tinha uma função libertadora”.

Para Cá (2000), antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação consistia em obtenção de certos conhecimentos e preceitos de conduta como em qualquer sociedade. Pode-se afirmar ainda que:

¹¹ Ver BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de desvendar processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos [...]. A ausência das instituições escolares na sociedade africana tradicional não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia. Obviamente, ao impor um destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo de ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional (CÁ, 2000, p. 5).

Ainda nas palavras de Cá (p. 9), este modelo educativo introduzido pelo colonialismo apenas 10% a 15% dos alunos que iniciavam a escola primária, conseguiam chegar ao secundário. Como ilustra a TAB. 1:

TABELA 1
Educação Colonial nos anos 1962-1973¹²

Anos	Ensino primário	Pessoal docente	Ensino secundário	Pessoal docente
	Alunos		Alunos	
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	24099	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1971	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição Provincial dos Serviços da Educação, província da Guiné, 1973.

Isso não era só o caso da Guiné-Bissau em particular. Essa situação se agravava também em outros países africanos. Mendy (1994 *apud* LOPES, 2012, p. 21), afirma que “a natureza brutal do domínio colonial português na Guiné-Bissau, assim como em Cabo Verde,

¹² Ver (SCANTAMBURLO, 2013, p. 130).

revoltou Amílcar Cabral e lhe deu uma determinação maior para lutar pela destruição do colonialismo”.

Amílcar Cabral mobilizou muitos jovens, alguns com nível de escolaridade mínima para atuar na alfabetização – esses jovens foram colocados para alfabetizar nas zonas ocupadas pelo PAIGC. Conforme Djaló, (2009, p. 68), “na Guiné-Bissau em 1960 existiam 21 escolas da responsabilidade do governo colonial, e 135 escolas de responsabilidade das missões católicas.” A TAB. 2 mostra o nível de analfabetismo no período colonial:

TABELA 2
Nível de analfabetismo na era colonial

População Total	Número de analfabetos	Porcentagem de Analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fonte: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, (CÁ, 2000, p. 7).

Davidson (1975, p. 26 *apud* CÁ, 2000, p. 9), mostra que “a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar.”

Durante a luta de libertação nacional, Cabral e outros camaradas não estavam só preocupados com a luta pela independência nacional, mas principalmente na matéria da educação no sentido de formar cidadãos. Freire (1978), na sua obra *Cartas à Guiné-Bissau* pontua que:

Este trabalho educativo no interior do país obteve resultados importantes, escolarizando grande número de crianças a partir dos 10 anos. (Dadas as condições de guerra era esta a idade mínima para a admissão na instrução. No ano letivo de 1971-1972 o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos). [...] Além disso, o PAIGC, tendo em conta as exigências da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros a nível médio e superior. Para isso, contou com apoio de países amigos, de tal maneira que durante os anos de luta um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa. Em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos (FREIRE, 1978, p. 17-18, grifo do autor).

Criou-se as escolas nas zonas libertadas em regime de internato assumindo o compromisso de todos neste processo de busca de conhecimento, com intuito de construir o saber coletivo. Segundo Augel (2007, p. 73) “quando se deu a independência, o número de

guineenses com formação acadêmica não superava os quatorze, aos quais se somavam apenas mais dezessete com formação média”. Vale ressaltar que nesse processo de formação, Cabral sentiu grande necessidade e responsabilidade em formar seu povo, para isso, precisaria formar alguns quadros, que pudessem assumir o compromisso de ensinar aos que precisassem e formar os quadros que iriam governar o país pós independência. Nas palavras de Diallo (1989, p. 205) “reconhecendo o perigo que o analfabetismo representaria para o posterior desenvolvimento e progresso do nosso Povo, Amílcar Cabral lançou a palavra de ordem: os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Visto que, Portugal, não tinha interesse nenhum em levar melhores para as colônias principalmente em matéria de educação. Neste contexto, o primeiro liceu nacional Honório Barreto (atual Liceu Nacional Kwame N’krumah) só foi criado em 1959. Como foi notado por Freire:

A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu "fracasso" (FREIRE, 1978, p. 15, grifo do autor).

A experiência de Paulo Freire em Guiné-Bissau foi de grande importância, principalmente no processo educativo e no sistema de produção material e cultural. Deu uma grande contribuição ao país a partir da sua teoria da educação. Assim, nas palavras de Mendy:¹³

Em 1925, os cabo-verdianos já constituíam 27% dos administradores (o equivalente dos *chefs de circo conscription* do francês colonial e, *grosso modo*, correspondente aos comissários distritais coloniais britânicos) e 61% dos chefes de posto, os altos funcionários coloniais responsáveis pela introdução das políticas coloniais de Portugal. Segundo Antônio Carreira, que foi por longo tempo um administrador cabo-verdiano na colônia, até a deflagração da guerra de libertação, em 1963, nada menos do que 75% dos funcionários coloniais presentes no território eram cabo-verdianos. Em contato muito estreito com colonizados esses funcionários coloniais exerciam poderes enormes, contra os quais os “indígenas” não tinham recursos. Em suas áreas de jurisdição, sobretudo no interior, onde vivia a imensa maioria dos colonizados, eram responsáveis, *inter alia*, pela manutenção da “ordem e tranquilidade pública”, pela coleta dos odiados

¹³ Para mais detalhes sobre o colonialismo português em África ver Mendy, *Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959)*.

impostos coloniais, pelo recrutamento forçado de trabalho gratuito para a construção e manutenção de estradas, pontes, edifícios do governo e residências, escolas e hospitais (MENDY, 1994 *apud* LOPES, 2012, p. 20, grifo do autor).

Em Cabo Verde a política portuguesa era diferente, pois, os portugueses haviam alfabetizado e depois estes eram levados para ocupar os postos ligados à Administração colonial em outros territórios que ocupava.

A Guiné colonial passou por um processo difícil em termos de educação. Naquela época a educação não era para todos, só estudavam os filhos dos servidores da administração portuguesa, os colaboradores da Polícia Internacional para Defesa do Estado (PIDE), os guineenses que serviam ao exército português e entre outros. O descontentamento com as injustiças sociais e com o massacre de Pindjiguiti fortaleceu os revoltosos, sob a liderança de Amílcar Cabral, a desencadearem a luta armada contra os portugueses.

1.5.3 Ensino Pós-colonial

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2003, p. 98).

Para Freire a Educação é um processo humanizante, social, político, cultural e histórico. Desde os tempos primórdios, a educação sempre foi um caminho para o desenvolvimento de um povo. Um principal fator para o avanço e o desenvolvimento do Homem nos diversos espaços sociais.

Koudaw (1995) nas suas palavras lembra que as famosas experiências de Paulo Freire, no Nordeste do Brasil e no Chile, fez com que o governo guineense solicitasse o concurso de Paulo Freire para levar acabo o seu projeto de alfabetização. Esta perspectiva dialética da autolibertação, que inspirou os dirigentes da Guiné-Bissau na época pós-colonial preocupados com a questão da alfabetização no País.

A estada de Paulo Freire a Guiné-Bissau foi de curta duração, sendo a Guiné recém-libertada da colonização portuguesa. Vale frisar que Freire, depois de um ano em Cambridge, mudou-se para Genebra, na Suíça, trabalhando como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas. Durante esse tempo, atuou como consultor em reforma educacional em colônias portuguesas na África.

Apesar de partilharem uma herança colonial portuguesa, é importante lembrar que existem diferenças extremamente importantes entre a história pós-colonial dos cinco países africanos (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), o fato de todos eles terem caminhado para a independência construindo hoje sua própria realidade econômica, social e política. Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, países que têm em comum, ou seja, se identificam com a língua crioula.

À medida que o período pós-colonial se consolida e as sociedades africanas recuperam o seu passado e evoluem em continuidade que as ligam com as suas raízes do pré-colonial, a significação do legado colonial adquire outra perspectiva.¹⁴

De acordo com Appiah (1997, p. 208), “os intelectuais pós-coloniais da África, em contraste, são quase totalmente dependentes”. Appiah na sua obra *Na casa de meu pai* enfatiza como as questões assumidas pelos intelectuais na vida política podem ser conhecidas através desses. Ainda vai dizer que:

A meu ver, portanto, não há como não recorremos ao uso de uma formação filosófica ocidental. Aquilo de que devemos acautelar-nos é simplesmente de projetar as ideias ocidentais, junto com esses métodos derivados do Ocidente, no arcabouço conceitual local (p. 143).

Outro ponto de atenção a ser defendido pelo Grosfoguel (2010, p. 460), é que “todo conhecimento se situa, epistemologicamente, ou no lado dominante, ou no lado dos dominados, das relações de poder, e isso tem a ver com a geopolítica e o corpo-político do conhecimento”.

Após a Independência da Guiné-Bissau, em 1973, foram expandidas as escolas, inclusive as técnicas, que funcionavam na Zona Industrial de Brá; Escola de Enfermagem de Bolama; Escola de Enfermagem de Tite; Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro em Bolama; etc. A ideia era a massificação do ensino em todo território nacional.

A partir de 2004, passaram a funcionar no país duas universidades, uma pública a Universidade Amílcar Cabral¹⁵ (UAC) e a outra particular a Universidade Colinas de Boé (UCB). Nos anos de 1980 já existia a Faculdade de Direito, apoiada por uma universidade portuguesa, e uma Escola de Medicina, apoiada principalmente pelos médicos cubanos. Há também Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT), que iniciou-se com os cursos de Bacharelados ao longo dos anos e ainda há outras Escolas Normais de Formações de

¹⁴ Ver revista guineense *soronda*, n. 15, Jan./1993.

¹⁵ A UAC foi fundada em 2000, através de cooperação do governo guineense com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal.

Professores (EN) instaladas dentro da mesma instituição: Escola 17 de Fevereiro e Instituto Camões (IC). Na década de 90 foi fundada também uma escola de curso técnico Centro de Formação Administrativa (CENFA) e Industrial (CENFI) que atualmente assumiu caráter de ensino superior. Hoje multiplicou-se as Escolas de Formação Técnicas e profissionalizante como, por exemplo: Centro Industrial de Formação e Aprendizagem Profissional (CIFAP); (CEFC) , que é um Centro de Formação Comunitário ligado à agricultura e à pecuária; e pelo Centro Vocacional criado pela ONG dinamarquesa (ADPP).

1.5.4 Sistema Nacional de Educação

De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo no seu art. 2, § 6 “o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social”.

Falar da educação na Guiné, não é uma tarefa fácil. Estamos conscientes de estarmos muito longe de esgotar os problemas que o tema nos suscita, pois, somos levados a fundamentá-la, a partir dos conhecimentos vindos da escola e da língua em uso no ensino. Porém, não ignoramos a complexidade do nosso sistema escolar. O país está muito longe do resto do mundo onde a educação é tomada como prioridade e por via de desenvolvimento de uma nação. Pois, a qualidade da educação é considerada baixa, ou seja, precária. Mas não se quer com isso, dizer que não haja debates sobre problemas e desafios enfrentados para o desenvolvimento.

O país, hoje, possuiria quadros formados suficientes para ocupar os lugares em todas as áreas. Mas a maioria desses quadros reside no exterior, por motivos de enquadramentos e instabilidade política que levou muitos a saírem e permanecerem fora do país. Com ausência desses, as instituições públicas foram ocupadas por pessoas menos qualificadas para exercerem as funções/cargos na administração pública. Como podemos ver o número das pessoas com formação superior cresceu bastante pós-independência, isso, porque houve um aumento de instituições de formação superior, média, técnica, e de bolsas de estudos para o exterior. Muitos desses quadros foram recém-formados no exterior e, após o término do curso espera-se que regressem ao país de origem.

O ensino em Guiné depara-se com grandes problemas estruturais. O número de professores com uma formação académica e pedagógica é reduzido, atuando, em geral os professores com pouca formação. Os docentes encontram-se poucos motivados, em precárias condições de trabalho, e recebem salários que não cobrem as suas necessidades.

A formação dos professores, por sua vez, deveria ser prioridade, principalmente no que tange ao Ministério da Educação em garantir a qualidade de formação desses professores durante o exercício da profissão. Segundo Cruz (2011, p. 30) “falar da formação do professor abrange a formação inicial e também a contínua”. A TAB. 3 abaixo especifica o perfil da formação no Ensino Básico:

TABELA 3
Perfil de formação contínua - Ensino Básico (EB)

PADRÃO CÓDIGO	PERFIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA – EB	%
	Assegurar as competências básicas em português e em matemática e formação pedagógica	9,9%
	Assegurar as competências básicas em português e consolidar em matemática e formação pedagógica	10,6%
	Assegurar as competências básicas em matemática e consolidar em português e formação pedagógica	12,9%
	Consolidar as competências gerais e formação pedagógica	35,2%
	Desenvolver as competências gerais e formação pedagógica	31,5%

Fonte: Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau, UNESCO-BREDA, Ago./2010.

Os professores que participaram no teste foram agrupados em três grupos: *Assegurar*, *Consolidar* e *Desenvolver*. A pesquisa foi realizada em todo o território nacional para conhecer os perfis de formação.

É interessante pensar a partir dessa perspectiva, que o professor precisa e deve estar sempre em constante busca de conhecimentos para melhorar e aperfeiçoar a sua prática educativa e sua construção na participação coletiva. Nessa ótica, Semedo (2011, p. 22), afirma que “o aspecto formação de professores é uma preocupação não só das autoridades como também vem sendo realçado pelos professores nas suas reivindicações feitas através do Sindicato”. Isso cria um ponto de reflexão, desses professores, que, além das suas condições de trabalho precárias, ainda pensam na possibilidade de estar sempre se renovando em busca de novas informações e contribuições para a edificação de uma sociedade guineense mais justa e menos desigual.

Como foi dito a cima os professores são formados na Escola 17 de Fevereiro e nas Universidades UAC e UCB, depois de concluir 11 e 12 anos, onde o primeiro ano do curso é o ano de preparação (ano zero).

Em termos das infraestruturas, o ensino público carece de locais adequados para receber os alunos e para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O país continua a viver à mercê das instituições financeiras estrangeiras BM, PNUD, EU, FMI, e outras.

Segundo (MICS4,¹⁶ 2010, p.14), “na Guiné-Bissau 40% das mulheres de 15-24 anos são alfabetizadas. Esta taxa é maior no meio urbano (63%), comparativamente com o meio rural com apenas 16%”. Esses dados são recorrentes, pois continuam a ser observados em outros indicadores em que o maior índice do analfabetismo constitui-se do gênero feminino em relação ao masculino. Em consonância com Augel (2007, p. 72), “a taxa de analfabetismo foi calculada em 74%, atingindo de forma diferenciada os homens (59%) e as mulheres (82%).” Nas zonas rurais, as dificuldades de acesso acabam sendo maiores em relação ao meio urbano. A esse respeito Semedo (2011, p. 15), mostra que “nas zonas rurais, essas dificuldades acabam sendo maiores, pois que, se nos centros urbanos e semiurbanos as dificuldades de acesso são grandes, no campo, essas são ainda maiores”. A autora ainda lembra que “no quadro da Educação Para Todos (EPT), inscrevem-se na filosofia de ampliar os parceiros do sistema, dando a todos eles a oportunidade de participação no processo”. (p. 23). A desigualdade de acesso também é um fenômeno que precisa ser pensado a nível nacional, pois, o governo deve criar mais oportunidades de igualdades para que esses alunos continuem a estudar independentemente da região em que se encontram e assim, a educação possa ser para todos numa perspectiva da universalização. Para Scantamburlo (2013):

[...] o Projeto “Firkidja”, financiado pelo Banco Mundial, e dirigido, no início pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento Educativo (INDE) e em seguida pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), programou iniciativas para reduzir a percentagem de analfabetismo para o ano de 2005: foram instituídas as “Comissões de Estudo” (COME) (SCANTAMBURLO, 2013, p. 114, grifo do autor).

De acordo com RGPH (2009), a nível nacional, a taxa de Analfabetismo da população de 15+ anos, através dos dados apurados do censo, é calculada em 49%. Esses dados mostram que 5 em cada 10 guineenses são analfabetos. A população feminina apresenta uma taxa que se situa na ordem dos 63, 1% contra 34,8% dos homens. As mais elevadas taxas de analfabetismo situam-se principalmente em relação às mulheres que geralmente são confrontadas com várias dificuldades. Conforme a TAB. 4.

¹⁶ MICS-4, o 4º inquérito aos Indicadores Múltiplos, Guiné-Bissau, 2010. MICS é um programa internacional de inquéritos junto às famílias desenvolvido pelo UNICEF.

TABELA 4
Repartição da população residente de 6+ anos por sexo e regiões segundo o nível de alfabetização

Região	Nível de alfabetização						
	Alfabetizados				Analfabetos		
	Total	%	Masculino (%)	Feminino (%)	%	Masculino (%)	Feminino (%)
Guiné-Bissau	100	49,7	58,2	41,8	46,1	36,8	63,2
Tombali	100	39,6	62,8	37,2	53,8	35,5	64,5
Quinara	100	45,5	63,8	36,2	49,6	34,6	65,4
Oio	100	30,3	65,3	34,7	64,8	38,3	61,7
Biombo	100	51,6	57,9	42,1	43,8	33	67
Bijagós	100	53,3	57	43	40,4	36,8	63,2
Bafatá	100	36,3	59,2	40,8	58,1	39,9	60,1
Gabú	100	32,6	59,4	40,6	63,1	41,3	58,7
Cacheu	100	52,2	60,2	39,8	44,5	31,3	68,7
SAB	100	77,1	54,6	45,4	20,1	31,6	68,4

Fonte: Recenseamento Geral da População e Habitação - III RGPH/2009.

Observa-se que na TAB. 4, na capital (SAB) a taxa de alfabetizados é 77,1% sendo 54,6% dos meninos e 45,4% das meninas e a menor taxa de alfabetizados foi verificada na região de Oio 30,3%. Pode-se notar que nas regiões de: Oio, 64,8%; Gabu, 63,1%; Bafata, 58,1%; Tombali, 53,8% e Quinara 49,6% de analfabetismo e ainda a taxa de analfabetismo da camada feminina é superior a da masculina.

TABELA 5
Repartição da população residente de 6+ anos por sexo segundo nível de alfabetização

Sabe Ler e Escrever	SEXO					
	Total	%	Masculino	%	Feminino	%
Total	1.171.087	100	562.682	100	608.405	100
Alfabetizados	581.986	49,7	338.760	60,2	243.226	40
Analfabetos	539.344	46,1	198.250	35,2	341.094	56
ND	49.757	4,2	25.672	4,6	24.085	4

Fonte: Recenseamento Geral da População e Habitação- III RGPH/2009.

De acordo com os dados apurados pelo RGPH (2009, p. 87), apenas 49,7% da população guineense residente de 6+ anos é alfabetizada. A TAB. 5 mostra-nos que a população analfabeta é de 46,1%, sendo que destes, 56% são do sexo feminino. Nota-se que 4% das populações não chegaram a declarar se sabem ou não ler e escrever.

TABELA 6
Repartição da população residente de 6+ anos por meio de dissidência segundo o nível de alfabetização

Nível de alfabetização	MEIO					
	Total	%	Urbano	%	Rural	%
Total	1.171.087	100	482.903	41,2	688.184	58,8
Alfabetizados	581.986	100	347.140	59,6	234.846	40,4
Analfabetos	539.344	100	120.618	22,4	418.726	77,6
ND	49.757	100	15.147	30,4	34.612	69,6

Fonte: Recenseamento Geral da População e Habitação- III RGPH/2009.

Segundo dados do censo, a população com 6+ anos de idade corresponde 1.171.087 habitantes, sendo que destes, 688.184 vivem no meio rural enquanto 482.903 residem no meio urbano. A TAB. 6 leva-nos a concluir que existe maior número de crianças que vivem no meio rural em relação ao meio urbano. Nessa análise, pode-se notar que 77,6% da população analfabeta com 6+ anos de idade residem no meio rural contra 22,4% do meio urbano, enquanto 49.757 não declararam ser analfabetos ou alfabetizados.

A taxa de mortalidade infantil¹⁷ é estimada de 63/1000 nascidos vivos e a mortalidade infanto-juvenil com menos de 5 anos é de 116/1000 nascidos. Como se vê 1 em cada 16 crianças morrem antes de atingir a idade de um ano. Nas zonas rurais, as crianças apresentam mais riscos de mortalidade infantil assim como a infanto-juvenil. Interessante frisar que, em relação ao sexo, a mortalidade infantil como a infanto-juvenil é mais elevada nas crianças do sexo masculino.

1.5.4.1 Educação na Guiné-Bissau: Desafios e Perspectivas

A Guiné-Bissau faz parte dos países que aderiram ao Programa de Educação Para Todos (EPT). Ciente do papel fundamental da Educação para o desenvolvimento econômico e social, o Governo guineense abraçou várias iniciativas no setor educativo mesmo sabendo da sua restrição institucional aceitou o desafio proposto neste quadro mundial.

O direito à educação é um conceito universalmente reconhecido. De acordo com a definição de Referencial de Competência para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia (2011, p. 17), a educação “ela tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos,

¹⁷ Dados do Relatório MICS-4, Guiné-Bissau, 2010.

intelectuais e morais que reclamam dela a sociedade política no seu conjunto e o meio social ao qual é particularmente destinado”.

Em Setembro de 1990, a Cimeira Mundial sobre a Criança, realizada em Nova Iorque, conseguiu reunir Chefes de Estado e de Governo, líderes de vários países manifestaram-se em atingir um conjunto de Objetivos do Milênio para o Desenvolvimento (OMD), fixando assim, as metas que visassem aumentar a cobertura em termos de educação de base, alimentando fortes esperanças para milhões de crianças em todo o mundo. As metas fixadas apontavam para a universalização do acesso à educação de base até 2000 (UNESCO, 2000). No mesmo ano, realizou-se em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre EPT, com o objetivo de: a) erradicar a pobreza extrema e a fome; b) atingir o ensino básico universal; c) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; d) reduzir a mortalidade infantil; e) melhorar a saúde materna; f) combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; g) garantir a sustentabilidade ambiental e h) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. A meta estabelecida para atingir o OMD foi definida como 2015. A Guiné constatou logo o atraso no alcance desta, pois os progressos são considerados poucos e a própria melhoria no sistema educativo é ainda precária. Sendo assim, foi alargado o prazo para 2020. Também houveram outros países na mesma situação confirmados no atraso para o alcance (CRUZ, 2011, p. 29).¹⁸

Em 2009 a 2010, a ANP aprovou vários documentos – A Carta Política do Setor Educativo, Lei de Base do Sistema Educativo; Lei do Ensino Superior; Estatuto de Carreira Docente, tendo em destaque a matéria política educativa que visasse para o desenvolvimento do setor da educação nos próximos 11 anos. A esse respeito, no artigo escrito por Semedo *Educação como Direito*,¹⁹ diz que:

O governo, através do Ministério da Educação, elaborou o seu Plano Nacional de Ação/Educação Para Todos. Este Plano tem como base as recomendações do Quadro de Ação de Dakar (QAD) que estabelece os grandes objetivos de Educação para Todos até 2015; o documento da Nova Estratégia de Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD); a Constituição da República; as linhas de orientação política e estratégica definidas nos principais documentos nacionais; tais como o Plano-Quadro Nacional da Educação para o Desenvolvimento Humano, o Documento de

¹⁸ O autor, no seu artigo, “A educação exigida pelos Objetivos do Milênio para o Desenvolvimento” publicado na *Revista Guineense de Educação e Cultura*, n. 1, Mar/2011, analisa os esforços do Estado guineense no alcance dos Objetivos do Milênio (OMD) a partir das mais recentes políticas educativas nacionais.

¹⁹ Artigo publicado pela primeira vez em: <<http://www.dhnet.org.br>>, em 2005. Atualização de dados feita em 2011. Educação como Direito. Artigo publicado na *Revista Guineense de Educação e Cultura* o estado da educação na Guiné-Bissau.

Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP) e os demais documentos sobre o Sistema Educativo Nacional (SEMEDO, 2011, p. 20).

De acordo com Semedo (2011), PNA/EPT, documentos estes que visam garantir a educação para todos, estabelecendo as metas educativas do próprio Plano de acordo com as realidades sociais, econômicas e cultural, para assim poder definir quais os pressupostos a tomar no setor educativo a fim de promover o desenvolvimento e uma educação e ensino de qualidade.

Segundo Djassi (2011, p. 53) “foi criada uma equipe conjunta envolvendo quadros dos Ministérios da Educação, das Finanças, da Economia e com a participação dos técnicos do Banco Mundial e do Polo de Análise Setorial em Educação de Dakar UNESCO-BREDA”. Para o autor, este grupo teve como finalidade a elaboração de um relatório sobre o setor educativo. Deste modo, surgiu o Relatório sobre os Sistemas Educativos Nacionais (RESEN).

O RESEN, elaborado pela primeira vez na Guiné-Bissau, constitui um diagnóstico sólido que permitiu ao governo elaborar o modelo de simulação financeira, as opções políticas e estratégicas sobre o setor, a carta de política educativa e o Plano Setorial da Educação, fornecendo ao mesmo tempo, os elementos analíticos para futuras reformas (p. 55).

O autor, no seu artigo *Educação de Base de Qualidade para Todos, Desafios e Perspectivas*, tem vindo a examinar com perspicácia a questão da universalização do ensino primária apurando que os trabalhos decorrentes do RESEN demonstraram que a universalização da escolaridade primária obrigatória só será possível em 2020 e pressupõe seguinte:

Que a educação receba, progressivamente, uma parte acrescida do Orçamento Geral do Estado, devendo esta atingir os 17% em 2020 contra os aproximadamente 10% / 11% atuais. / Que o Ministério da Educação defina e elabore programas operacionais rigorosos e criteriosamente selecionados que se vão completando no tempo para atingir o mesmo objetivo. / Que o setor beneficie de apoios externos regulares e previsíveis, todos eles articulados com os programas de ação do Ministério, para cobrir as necessidades em investimento e reforço de capacidades (p. 55-56).

Assim (INDE/MEN, 2007 *apud* FONSECA, 2011, p. 84), aponta que Educação Para Todos “reafirma uma ideia de educação que vai no sentido da declaração universal dos direitos humanos e da convenção relativa aos direitos das crianças e que está orientada para a aprendizagem da vida em comum”. De fato, muitos são os problemas que afeta o setor

educativo principalmente no que refere ao investimento no setor educativo considerado fraco, alto índice da pobreza da população, falta de recursos humanos suficientes e entre outros. Os estudiosos desta temática apontaram que os principais problemas de educação na África são os seguintes: as baixas taxas de frequência escolar; a baixa qualidade do ensino; fracos resultados escolares; o aumento das taxas de desemprego dos diplomados; elevados custos da educação em condição de uma economia débil; as altas taxas de analfabetismo das camadas femininas principalmente nas zonas rurais.

Vale frisar que os sistemas educativos na África, tomado em consideração a sua dimensão, são muito variáveis. Alguns países (África do Sul, Camarões, Etiópia, Gana, Nigéria, Quênia, Sudão, Tanzânia, Uganda, Zaire e Zimbábue) acolhem quase 75% dos efetivos escolares, sendo os outros 25% repartidos pelos restantes países. (FURTADO, 2005, p. 41).

Como discutido acima, entende-se que não é de fácil resolução a problemática da educação na Guiné-Bissau, tendo em vista a complexidade do assunto e o fato dos recursos educacionais apresentarem grandes limites no que concerne ao Orçamento Geral do Estado (OGE). O volume das despesas públicas correntes a educação teve um ligeiro aumento nos últimos três anos (2007 e 2010): passou de 5,4 bilhões para 5,6 bilhões de FCFA em 2010. Em 2006 as despesas correspondentes à educação eram de 9% e 11% em 2010.²⁰ Na maioria dos países africanos a média das despesas públicas correntes em educação é superior a 14%. Países como Mali, Gana e Uganda registraram o valor mais alto das despesas públicas educacionais, situando-se em média de 30%.²¹

Quando se fala da educação muitas são as definições, sobretudo, as que visam a formação e o desenvolvimento da pessoa humana na sociedade. De acordo com Relatório da Situação do Sistema Educativo (2013, p. 53) a “Constituição guineense, garante que a educação é um direito fundamental para todas as crianças, estipulando que o Ensino Básico de 6 anos é obrigatório e gratuito para todos no território nacional”.

A Gratuidade do Ensino Básico, assumida no documento como forma de inclusão de todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem em que todas possam ter de igual modo as mesmas oportunidades, pode parecer no âmbito teórico, mas se levamos em conta o número de crianças atendidas, na prática, a nível pré-escolar é considerado insignificante no país. As diversas realidades enfrentadas pelos alunos no dia-a-dia trazem uma diversidade enorme de problemas que dificultam o acesso desses à educação.

²⁰ Dados retirados do RESEN (2011).

²¹ Ver (FURTADO, 2005).

Assim (MICS, 2000), mostra o ensino pré-escolar com uma taxa de cobertura de 6,5% das crianças com idades compreendidas entre os 36 e 59 meses de idade. Dados do Ministério da Educação referentes ao ano 2000 apontam para a existência de 15 jardins infantis. Grande parte dos estabelecimentos pré-escolares funciona no meio urbano, com gestão privada, cabendo ao setor público uma parcela mínima deste atendimento. O Ministério da Educação tem assumido o desafio de estender o atendimento pré-escolar (creches/jardins), mas ainda existe uma necessidade estratégica para melhorar os resultados relativo à educação. Como ilustra o GRAF. 1.

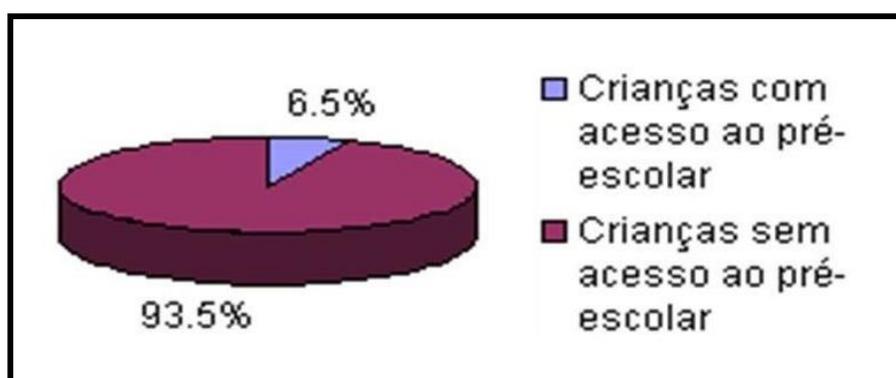


GRÁFICO 1 – Números das crianças atendidas com e sem acesso a nível pré-escolar
 Fonte: MICS, Bissau 2000.

Falar do acesso e da gratuidade do ensino são pontos essenciais quando se fala da democratização do ensino. Embora o acesso tenha aumentado bastante nos anos 1990, ainda falta muito para a inclusão social de fato. As dificuldades de acesso fazem com que muitas crianças abandonem a escola, não prossigam nos estudos e vislumbrem poucas oportunidades geradas pelo estudo. Em muitos casos, até mesmo as famílias retiram seus filhos da escola devido às dificuldades financeiras e vários são os obstáculos que as afastam cada vez mais. A forma de permanecerem no processo educacional não tem sido fácil, devido vários fatores: econômicos, psicológicos, sociais, linguísticos e entre outros. Portanto, é necessário fazer com que essas crianças que chegam à escola, tenham permanência, onde a participação e o direito à educação fundamental e de qualidade possam ser garantidos. Como por exemplo, o casamento e a gravidez precoces são fatores que também impossibilita a participação de meninas na escola. (MICS4, 2013),²² lembra que:

²² O 4º Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS-4). O MICS é um programa internacional de inquéritos junto às famílias desenvolvido pelo UNICEF.

O casamento antes da idade de 18 anos é uma realidade para muitas raparigas. De acordo uma estimativa mundial do UNICEF, mais de 64 milhões de mulheres entre os 20 e 24 anos de idade casaram ou vivem em união de fato desde uma idade inferior aos 18 anos (MICS4, 2013, p. 141).

Não se pode democratizar a educação para que chegue a todos os cidadãos com as mesmas oportunidades, se não levamos em conta os fatores que influenciam a exclusão. O casamento infantil é uma violação dos direitos humanos. É, portanto necessário, que essa realidade que vem assombrando o sistema de ensino guineense, seja de fato, uma preocupação de insucesso escolar das meninas no processo de ensino-aprendizagem e entre outros fatores como, também, o trabalho infantil em que muitas crianças são obrigadas ajudar em casa no sustento familiar. Segundo o Relatório da Situação do Sistema Educativo (2013):

A constituição da Guiné-Bissau estipula no seu artigo 45 que o Estado é responsável pela condução da política educativa e pela formação dos homens; isto é assegurado pelo Ministério da Educação das Ciências, da Cultura, da Juventude, e dos Desportos, em colaboração com outras instituições, nomeadamente entidades religiosas, iniciativas privadas e comunitárias. A Constituição garante que a educação é um direito fundamental para todas as crianças, estipulando que o Ensino Básico de 6 anos é obrigatório e gratuito para todos no território nacional (p. 53).

De acordo com o Relatório, o sistema educativo guineense está estruturado em dois setores, a saber: a educação formal e a educação não formal. Assim, Diallo (1989, p. 207), lembra que na definição de dois setores: “a educação formal, é definida como um sistema hierarquicamente estruturado, que compreende todos os estudos académicos estabelecidos para uma duração previamente determinada”. Ou seja, a educação formal é caracterizada pelo seu caráter institucional de estrutura universal. Ainda segundo o Relatório, na Guiné-Bissau a *educação formal* é caracterizada de seguinte maneira:

O ensino Pré-escolar destinava-se às crianças dos 3 aos 6anos até 2009/2010. Com a reforma de 2010 foi previsto para as crianças dos 3 aos 5 anos. Normalmente com essas idades a criança está ainda nos jardins de infância ou nas creches. / O Ensino Básico destinava-se teoricamente às crianças dos 7 aos 12 anos até ao ano escolar de 2009/2010. Durava seis anos, o que corresponde às classes do 1º ao 6º ano. Originalmente estava dividido em dois ciclos, o Ensino Básico Elementar (EBE) e o Ensino Básico Complementar (EBC) e ainda que tenha havido em 2010 uma reforma que visa à unificação dos dois ciclos. Depois da nova reforma de 2010, o Ensino Básico ficou destinado às crianças dos 6 aos 14 anos a partir do ano escolar 2010/2011. Dura nove anos, o que corresponde às classes do 1º ao 9º ano. Está dividido em três subciclos: o 1º ciclo do 1º ao 4º ano, o 2º ciclo do 5º ao 6º ano, e o 3º ciclo do 7º ao 9º ano. / O Ensino Secundário, antes da reforma

de 2010, destinava-se aos jovens dos 13 aos 17 anos e durava cinco anos. Dividia-se em dois subciclos: o Ensino Secundário Geral (ESG), que correspondia aos três primeiros anos, seguidos de dois anos de Ensino Secundário Complementar (ESC). Desde a reforma de 2010 e do ano escolar 2010/2011, o Ensino Secundário destina-se aos jovens dos 15 aos 16 anos e tem uma duração de dois anos: 10º e 11º anos (RESEN, 2013, p. 53-54).

Segundo Diallo (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”. Segundo o autor, a educação não formal é uma necessidade atual do desenvolvimento, e que deve fazer face às urgências no sistema educativo.

De acordo com o Relatório (2013), não existe nenhum centro de alfabetização criado pelo Estado. Este subsetor está sob a orientação do ME e funciona com a intervenção de diferentes entidades (ONGs, organizações sociais, comunitárias, etc.).

Em 2009/2010, o acesso ao 1º ano foi estimado a 164%. Não quer com isso dizer que todas as crianças têm o acesso à escola. Pois, deparamos com variável idade desses alunos, no 1º ano encontram-se crianças escolarizadas com as idades maiores que a idade normal. Existem muitas crianças que entram tardiamente na escola com idade superior a 7 anos. Estima-se que no 1º ano do Ensino Básico em 2009/10, 54% dos alunos novos tinham 8 ou mais anos, o que leva a um fenómeno de recuperação.²³

Para o Relatório (2013), a taxa de conclusão, que mede os progressos no sentido de um Ensino Básico universal, foi estabelecida em 2009/2010 em 62%; cerca de seis crianças em dez terminam um ciclo do Ensino Básico em 6 anos, em 2009/2010. Em 2009/2010, 55% das crianças acederam ao Ensino Secundário Geral e 22% concluíram o Ensino Secundário Complementar. Em relação a esses dados o índice continua ainda baixo diante do objetivo colocado da universalização do ensino primária. Assim, é necessário que se realizem progressos para que esses dados se projetem de forma crescente.

O Relatório (2013) conclui-se que em cada 100 crianças que entram no Ensino Básico, 57 chegam ao 4º ano, 38 ao 6º ano, uma vez que, a taxa de retenção²⁴ no 6º ano é de 38% o que é considerado ainda pouco. Observa-se que a cada 100 jovens guineenses que entram no Ensino Secundário, apenas 41 chegarão ao último ano do Ensino Secundário

²³ Segundo Relatório da Situação do Sistema Educativo, este efeito de recuperação, que aumenta artificialmente a taxa de acesso ao 1º ano do Ensino Básico, é confirmado por uma análise elaborada com base nos dados do MICS 2006.

²⁴ Em geral, o sistema educativo caracteriza-se por uma retenção fraca ao longo do ciclo, tanto no Ensino Básico como Secundário.

Complementar (ESC). Os estudos mostram que apenas 62% das crianças concluem o Ensino Básico entre 2009 a 2010.

Nas palavras de Semedo (2011, p. 25), em 1997 deu-se início uma experiência de alfabetização de mulheres e meninas, através de um projeto piloto apoiado pelo PNUD/UNESCO e pela UNICEF, tendo alfabetizado um total de 2.239 pessoas no ano de 1997/1998.

Para Cruz (2011, p. 32) a “reforma educativa é uma necessidade que advém da realidade Bissau – guineense e foi plasmada no compromisso assumido pelo Estado da Guiné-Bissau a nível nacional (Carta Política do Sector Educativo) e internacional (OMA)”. Berenblum (2003), na sua obra *A invenção da palavra oficial* analisou as atuais reformas educacionais como materialização, no contexto educacional, das políticas neoliberais no atual contexto de globalização econômica e cultural e reconhece que:

Todas as reformas educacionais tenderão à melhoria da *qualidade* da educação oferecida através das suas instituições de todos os níveis educacionais [...]. Todas as reformas visam à transformação da escola básica e do ensino médio, para o qual se introduzem modificações na sua estrutura, estabelecendo-se como suas funções prioritárias a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho (BERENBLUM, 2003, p. 110).

Há muitos anos, a situação do sistema educativo foi-se agravando em Guiné apresentando marcas delicadas. O ensino básico continua com um nível baixo de crescimento. Augel (2007, p. 72), mostra que “a taxa de escolaridade é muito baixa, sendo estimada em 54%, havendo uma clara diferença entre os gêneros: 68% dos meninos frequentam a escola contra apenas 38% das meninas”. De acordo com o estudo de (BAZZI-VEIL, 2000, p. 112 *apud* FURTADO, 2005, p. 42) mostra que:

Os indicadores de escolarização variam naturalmente de país para país, com marcas discrepâncias entre eles. Assim, se nos países da África Central as taxas nítidas de escolarização são mais elevadas e as discrepâncias entre gêneros mais fracas, rondando uma taxa média de 73,8% para os rapazes e 65,6% para as raparigas, seja uma discrepância de 8,2 pontos, nos países do Saara registam-se as mais baixas taxas de escolarização ao nível primário, sendo a média de 45,1% para os rapazes e 35,6% para as raparigas, acusando uma discrepância de 9,5 pontos. Nos países costeiros da África de Oeste, as taxas médias de escolarização ao nível primário situam-se entre 63,3% para os rapazes contra 53,1% para as raparigas, apresentando, porém a mais elevada discrepância entre gêneros, 10,2 pontos.

Bazzi-Veil, (2000, p. 110 *apud* FURTADO, 2005, p. 43), lembra que nos países da África Central, as taxas de alfabetismo são mais elevadas sendo também mais reduzidas as disparidades entre gêneros. A autora chama atenção ainda que estas taxas escondem grandes assimetrias entre países, como por exemplo: Cabo Verde apresentava nos anos de 1989, as taxas iguais de escolarização entre os gêneros, 100%, enquanto que o Níger apresentava-se a mais baixa taxa de escolarização ao nível do ensino básico. Diante desses dados, vê-se a necessidade de melhorar a oferta escolar para as meninas, pois os principais fatores que levam com que elas não permaneçam são: abandono escolar, o percurso escolar, a questão da reprovação e entre outros fatores. Importante refletir nessas alunas enquanto sujeitos da ação.

A escolarização na Guiné-Bissau. Segundo RGPH, (2009, p. 66), “o acesso à escola ainda não é universal visto que, dos 139,8% de crianças que entram na escola, somente 63,4% chegam à última classe do ensino básico”. Isso, muitas vezes, é definida pelas disparidades regionais entre sexos e meio de residência no que acaba por ser à distância e o acesso à escola. De acordo com o quadro abaixo:

TABELA 7
Evolução das taxas brutas de escolarização por ordem de nível de ensino de 1999-2000 a 2009-2010

ANO	PRÉ-ESCOLAR	ENSINO BÁSICO			ENSINO SECUNDÁRIO			EFTP (por 100 000 hab)	Superior (por 100 000 hab)
		EBE	EBC	TOTAL	ESG	ESC	TOTAL		
1999/ 2000	3%	83%	41%	70%	25%	10%	19%		
2000/ 2001	4%	99%	46%	83%	27%	13%	22%		
2004/ 2005	4%	133%	58%	109%	36%	19%	29%	52	226
2005/ 2006	6%	138%	66%	115%	38%	19%	31%	69	262
2009/ 2010	5%	139%	71%	117%	53%	27%	43%	55	351

Fonte: cálculo dos autores a partir dos dados GIPASE – Ministério da Educação Nacional, da Cultura, das Ciências, da Juventude e dos Desportos e dados demográficos (Capítulo1).

A leitura da TAB. 7, permite observar as taxas brutas de escolarização por ordem de nível de ensino anos de 1999 a 2010. Vale ressaltar que entre 1999 e 2000, foram 3% das crianças escolarizadas, isso comprova que o Pré-escolar teve um grande progresso, uma vez que a taxa de escolarização duplicou nos anos de 2005 a 2006 com 6%. E em 2009 a 2010 caiu para 5%. Já no mesmo período o Ensino Básico teve uma evolução muito significativa nos dois ensinos (EBE e EBC) de 70% em 1999/2000 para 117% em 2009 a 2010 no total do

ciclo. O Ensino Básico Elementar recebe um grande número de crianças, sobretudo, acima da idade oficial para este nível. No que diz respeito ao Ensino Secundário, a taxa bruta passa de 19% a 43% entre 1999/2000 e 2009/2010 no total. O Ensino Superior continua ainda limitado.

Apesar da universalidade e da obrigatoriedade de ensino básico do Art. 12 de LBSE de 2010 observa-se que o acesso ainda não é universal e percebe-se uma percentagem alta de crianças em idade escolar ainda fora do sistema educativo. Assim,

no Gana, Libéria, Mauritânia, Nigéria e Serra Leoa, em 1996, as taxas brutas de escolarização das raparigas, no mesmo nível, não ultrapassavam, em média, os 17,3%. A escolarização das raparigas a esse nível enfrenta problemas de várias ordens (BAZZI-VEIL, 2000, p. 116-117, *apud* FURTADO, 2005, p. 44).

1.5.4.2 A distância entre a escola e as residências

A distância entre a escola e as residências, é um fator que pode influir negativamente sobre a escolarização dos alunos de um modo geral. De acordo com o Relatório da Situação do Sistema Educativo (2013, p. 66) “quanto mais à escola é distante de casa, maior é o risco de a criança não ir à escola ou a abandonar”. Isso é evidente no percurso escolar guineense, pois, a probabilidade de frequentar a escola a distância diminui e a percepção que os pais têm sobre o risco é maior e sabem do obstáculo que isso pode causar na formação de um filho. Com isso, reconhecemos o papel fundamental que a família tem na educação dos filhos. Portanto, é no seio da família que se iniciam e se consolidam a socialização da criança. Ela é à base das relações que estabelece na escola. Se observarmos as pessoas mais afetadas em relação à distância, chegaremos a uma conclusão principalmente no meio rural, que muitas vezes, os alunos não tem o acesso a uma unidade escolar próxima a sua residência como acontece em alguns casos no meio urbano. Em particular, as mulheres no meio rural encontram maiores dificuldades de frequentar a escola devido as suas responsabilidades dadas em casa, além dos demais problemas relacionados acima.

1.5.4.3 Recenseamento de 2009 sobre a Frequência escolar na Guiné-Bissau

Segundo os dados do RGPH (2009, p. 96), “dos indivíduos que declararam frequentar no momento do censo um determinado nível de ensino ou já terem frequentado,

denota-se que a proporção da camada feminina é inferior em relação à masculina, assim como se observa na TAB. 8”.

TABELA 8
Efetivos e proporção da população residente de 6+ anos por sexo segundo a frequência escolar

Frequência escolar	Sexo					
	Total	%	Masculino	%	Feminino	%
Total	1.171.087	100	562.682	100	608.405	100
Frequenta atualmente	361.768	30,9	194.730	34,6	167.038	27,5
Frequentou	270.710	23,1	168.728	30	101.982	16,8
Nunca Frequentou	510.461	43,6	186.187	33,1	324.274	53,3
ND	28.148	2,4	13.037	2,3	15.111	2,5

Fonte: Recenseamento Geral da População e Habitação - III RGPH/2009.

Os dados nos permitem também verificar que os indivíduos que nunca frequentaram uma escola, a percentagem das meninas de 53,3% é superior aos 43,6% dos rapazes.

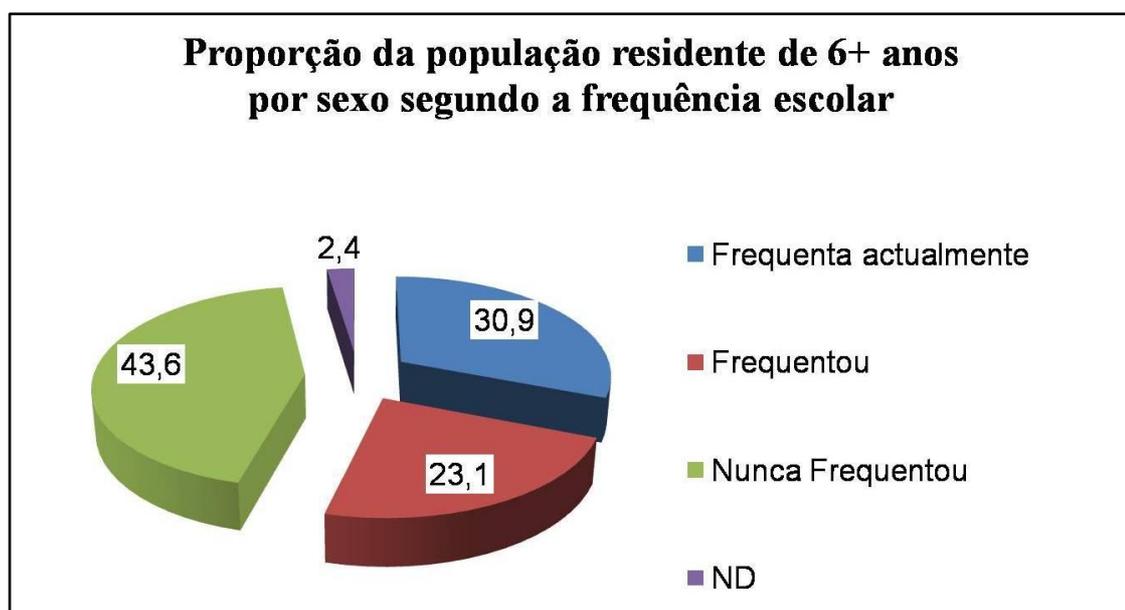


GRAFICO 2 – Proporção da população residente de 6+ anos por sexo segundo a frequência escolar

Observa-se que o GRAF. 2, ilustra o número de indivíduos que declararam nunca ter frequentado um estabelecimento de ensino é de 43,6%, os 23,1% alegaram ter frequentado, 30,9% declararam frequentar no momento do censo e 2,4 não responderam o questionário.

De acordo com RGPH (2009, p. 102), “no grupo etário que representa a faixa de escolarização (6-17 anos), a frequência escolar é mais elevada, porém, uma proporção

considerável de crianças ainda se encontra fora do sistema educativo”. Através das análises feitas do RGPH, percebe-se que entre 12 a 17 anos, as meninas têm uma percentagem maior de frequência que as dos rapazes, após essa faixa etária, as meninas com 18 e mais anos, não tem a mesma proporção.

Segundo Relatório da Situação do Sistema Educativo²⁵ (2013, p. 56), o nível em que houve maior aumento nos anos de 1999/2000 foi o Ensino Secundário, pois se verificava que este nível tinha menos sucesso e com maior retrocesso. Em relação ao Ensino Pré-escolar e Básico alargaram em média de 7 e 8% nos anos entre 1999/2000 e 2009/10. Vale lembrar que com a tardia implantação do Ensino Superior, vindo a ser criado só em 2004/2005, houve um crescimento significativo entre os anos de 2004/2005 e 2009/2010 com um aumento médio anual de 12% por ano e quanto aos efetivos do Ensino Técnico e Superior aumentaram em média 3% por ano até 2009/2010.

1.5.4.4 O abandono escolar

Vários estudos apontam para esta questão do abandono escolar em Guiné-Bissau. De acordo com o Relatório (2013, p. 64), foi realizada uma pesquisa nos anos 2002, a pesquisa Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza (ILAP), feita com as famílias para explicar as principais razões do abandono escolar ao longo da primária em 2002. A pesquisa confirmou a hipótese de que o trabalho infantil é a principal razão do abandono escolar e não só, mas o outro motivo mencionado é o casamento da criança, motivo que abrange principalmente as meninas. São estas duas razões enumeradas pelas famílias para explicar o abandono escolar. Sem dúvida podemos tomar a questão da entrada tardia na escola como sendo um dos principais fatores para o abandono escolar. O que acaba de certa forma a desmotivar esses alunos, pois os conteúdos programáticos já não fazem mais o sentido pelas idades adquiridas. A preocupação e a responsabilidade em ajudar no sustento familiar são cada vez maiores para esses alunos. Tudo isso, cria um grande empecilho para que esses educandos permaneçam na escola. Sendo assim, tendo a idade avançada os rapazes podem necessitar em ajudar o pai a trabalhar nas lavouras e as meninas conduzidas muitas vezes pela família ao matrimônio. Então, a criança entrando na escola com a idade ideal a família

²⁵ Disponível em: <http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Note_Methodo1_Indicateurs_2004_FR.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

poderia evitar estas situações que de certa forma acabam causando o abandono e o insucesso escolar da criança.

1.5.4.5 O contexto escolar guineense: o aumento das escolas e do número de alunos

Em consonância com Scantamburlo (2013, p. 135), “três fatores têm contribuído para este aumento de escolas e de alunos: a Privatização da Educação; o “Regime de Autogestão e as Escolas Comunitárias”.

1.5.4.5.1 A Privatização da Educação

A Educação é um assunto de interesse nacional. Sendo assim, não poderia gerar monopólios e o governo é responsável em criar políticas públicas para melhorar o acesso da população à educação. Nas palavras de Scantamburlo (2013):

Em 1991 o Governo da Guiné-Bissau, até então monopólio do Partido único, o PAIGC, começou timidamente a aceitar a nova política de multipartidarismo, imposta pelas Instituições Internacionais (entre outros, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional). [...]. É preciso lembrar que, depois da Independência, todas as escolas foram nacionalizadas, mas isso não parou a colaboração entre os Missionários e o Ministério da Educação Nacional: o Frei Francisco Macedo, diretor do Liceu Honório Barreto antes da Independência, em 1975 foi reconduzido no cargo do novo “Liceu Kwame N’krumah” pelos novos dirigentes do então “Comissariado de Estado da Educação Nacional (CEEN)”. [...]. Em 1983 a Diocese de Bissau obteve a permissão de abrir um Liceu diocesano para os seus “Seminaristas”, que até então eram obrigados a frequentar o Liceu Kwame N’krumah também durante as aulas noturnas, o que dificultava os horários da vida comunitária de um “Seminário Católico”: ao Frei Macedo foi pedido, pelo então Bispo Dom Settimio Ferrazzetta, de dirigir também esta escola, designada Liceu João XXIII. Não tardou muito que ao Liceu João XXIII fosse permitido admitir também alunos externos, muitos dos quais filhos de Ministros ou pertencentes à burguesia de Bissau, fartos da contínua degradação das escolas públicas: uma porta tinha sido aberta para a possibilidade de permitir a abertura de outras escolas privadas. Depois da liberalização econômica, em 1986, e o início, em 1987, da intervenção do Fundo Monetário Internacional com a implementação do “Programa de Ajustamento Estrutural (PAE)” (STENMAN, 1994, p. 182), começaram a surgir outras escolas privadas (SCANTAMBURLO, 2013, p. 135-136).

É necessário lembrar que o Liceu João XXIII, é um dos melhores Liceus do país, bem estruturado, estável e respeitado. Para estudar na escola, os alunos precisam passar pelo processo seletivo. Professores e funcionários são selecionados por sua competência

profissional. Possui modernas salas de multimídia, laboratórios de informática, biblioteca informatizada, salas, laboratórios, quadras, etc. Conta, ainda, com espaços como recepção, secretaria, cantinas, salas de aula e de professores, que contribuem para o bem-estar dos alunos e professores.

1.5.4.5.2 O “Regime de Autogestão”

Existem mais de cem Escolas Católicas em Guiné-Bissau. O Regime de Autogestão, funciona em duas categorias, a saber: as que funcionam nas estruturas do Estado e as privadas que foram criadas pelas igrejas no âmbito da privatização do ensino.

O “*Regime de Autogestão*” é um Acordo entre a Comissão Interdiocesana de Educação e de Ensino (CIEE) da Diocese de Bissau e da Diocese de Bafatá, os Pais e Encarregados de Educação e o Ministério da Educação, por meio do qual as três Entidades concordam de entre ajudar-se para implementar uma escola de qualidade: o Ministério envia os professores e outro pessoal, a população é responsável pela manutenção dos edifícios e pelo pagamento de uma propina e a CIEE, que representa as duas Dioceses, responsabiliza-se pela assistência em pessoal pedagógico e de gestão e pelo pagamento de uma quantia de dinheiro (chamada subsídio) aos professores, os quais assinam o “*Termo de Compromisso*” que define os seus deveres e direitos face aos alunos, à Instituição da Diocese e aos Pais e Encarregados de Educação (SCANTAMBURLO, 2013, p. 138, grifo do autor).

Como notado por Scantamburlo (p. 138), as escolas que pretendam trabalhar em Regime de Autogestão, através de um acordo, precisam fazer o pedido à Instituição da Diocese com a assinatura dos Pais e Encarregados da Educação.

É importante salientar que a situação das escolas públicas, devido às recorrentes greves de professores, muitas escolas públicas têm paralizações, por motivo de reivindicação do pagamento salarial em atraso e outras demandas trabalhistas. Isso levou com que muitos pais e encarregados de educação tivessem o interesse em matricular seus filhos nas escolas com o Regime de Autogestão. Segundo o autor:

O Regime de Autogestão tem facilitado uma escola de qualidade (garantindo livros, material didático de apoio e professores com a vocação e a vontade de ensinar e, ao mesmo tempo, de continuar a aprender por meio de cursos de superação em sala de aulas e em exercício), e, sobretudo tem ajudado os Pais e Encarregados de Educação a iniciar o caminho da boa gestão, da autonomia financeira e da colaboração entre o Estado e a Comunidade. O Regime de Autogestão aumentou a capacidade da escola junto da população local (SCANTAMBURLO, 2013, p. 139).

As escolas guineenses têm aumentado em Regime de Autogestão nos últimos anos. A TAB. 9 ilustra número de escolas em Regime de Autogestão:

TABELA 9
Número de Escolas em Regime de Autogestão e Privadas e o respectivo número de alunos no ano letivo de 2011-2012

TIPO	Autogestão Escolas	Autogestão Alunos	Privadas Escolas	Privadas Alunos
Jardim	2	455	31	3.314
EBU	41	8.937	29	9.065
EBU bilingue	16	2.831		
Liceu	5	2.395	9	2.614
Universidade:				
Dep. Gestão			1	93
Curso Sup.				
Ed. Infância			1	116
Cursos profissionais			2	230
TOTAL	64	14.618	73	15.432

Fonte: (SCANTAMBURLO, 2013, p. 140).

Segundo o autor, (p. 140), percebe-se que neste período “o Regime de Autogestão não é somente uma iniciativa das Dioceses, pois existem também outras Organizações e outras escolas Públicas que adotaram o mesmo Regime de Autogestão”.

Na TAB. 9, nota-se a maior proporção dos alunos e das escolas no Ensino Básico Unificado (EBU). As escolas em Regime de Autogestão, geralmente os pais e encarregados de educação pagam mensalidades para a manutenção dos edifícios e no pagamento salarial dos funcionários. No EBU bilingue são 16 escolas e 2.831 alunos. Não há escolas privadas declaradamente e nem alunos, nesta situação. Isso somente verifica-se no Ensino Superior.

1.5.4.5.3 As escolas Comunitárias

Em Guiné-Bissau a vida Comunitária é muito presente, tendo em conta a vida ativa das populações dos meios rurais no país. Os pais e encarregados de educação são responsáveis em pagar as propinas escolares que servem para pagar os salários dos professores e funcionários da escola. Como escreve Scantamburlo (2013):

Muitas das Escolas Comunitárias surgiram pela ajuda das ONGs, de Embaixadas e outras Instituições privadas: os professores são escolhidos pela Comunidade ou pela Instituição animadora e são pagos pelos “Pais e

Encarregados de Educação”: diferentemente das escolas em “Regime de Autogestão” o Ministério da Educação Nacional não tem a obrigação de enviar os próprios professores. Muitas das vezes os professores são filhos da aldeia, e, às vezes, falta-lhes o nível escolar exigido pelo estatuto de professor do Ensino Básico (XI classe) (SCANTAMBURLO, 2013, p. 142, grifo do autor).

Como expõe o autor, as escolas Comunitárias são distintas das escolas em Regime de Autogestão, pois estas estão sob a direção do Ministério da Educação que envia os professores para atuarem nas escolas. Isso não acontece nas escolas Comunitárias, pois, os próprios membros das comunidades tomam as iniciativas em lecionar, mesmo que não possuam a titulação necessária para tanto. Importante frisar que os missionários evangélicos têm investido também nas escolas Comunitárias e entre outras.

A seguir apresentaremos os documentos oficiais que falam sobre alfabetização e escolarização em Guiné.

1.6 Apresentação dos documentos oficiais sobre alfabetização e escolarização em Guiné-Bissau

Foram apresentados os seguintes materiais: *Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico* (1993)²⁶ e *Ensino Básico Unificado – Programa* (2001).

1.6.1 Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico

O *Programa de Língua Portuguesa (1ª, 2ª e 3ª Fases)*²⁷ apresenta na p. 5 – a concepção deste programa.

Foram considerados os seguintes pressupostos:

- A língua portuguesa na Guiné-Bissau é a língua de comunicação nas relações sócio-político-cultural, contribui para a unidade nacional e beneficia do estatuto de língua oficial;

²⁶ Título: Programa de Língua Portuguesa para o do Ensino Básico
 Autores: Ana Pires Sequeira/Luísa Solla
 Local de Edição: Setúbal, Portugal
 Editor: Escola Superior de Educação de Setúbal
 Composição: Alexandre Chaby
 Data: Maio de 1993

Nº de exemplares: 25 exemplares

²⁷ O Programa é destinado aos alunos da 1ª, 2ª e 3ª fases do Ensino Básico da República da Guiné-Bissau.

- A língua portuguesa não é a língua materna da maioria das crianças guineenses;
- A diversidade de línguas maternas existentes não origina grupos de alunos linguisticamente homogêneos;
- A língua portuguesa nas suas modalidades de aquisição enquanto língua segunda vai ser utilizada pelos alunos para assegurar um certo número de funções idênticas às das diversas línguas maternas sem, no entanto, as pretender substituir;
- A escolha dos conteúdos teve em conta uma perspectiva de articulação vertical e horizontal - contemplando os saberes dos alunos e os conteúdos das outras áreas de aprendizagem;
- A escolha dos temas teve em consideração o nível etário e os interesses dos alunos do Ensino Básico;
- O sucesso escolar em língua portuguesa é um fator que proporcionará sucesso nas outras áreas curriculares.

O Programa apresenta a diversidade de línguas, tendo em vista o número de línguas existentes no país, mas não fala de ensino a partir de uma perspectiva plurilingue; Também é necessário fazer uma ressalva sobre a dimensão cultural: o Programa não faz referencia às línguas étnicas faladas pelos alunos na sala de aula. Reconhece a heterogeneidade linguística dos alunos, mas não leva em consideração. Fala de “sucesso escolar em língua portuguesa”, mas não fala do sucesso no ensino da L2 a partir da L1.

Na página 6 o Programa apresenta suas finalidades:

Considera-se que o ensino da língua portuguesa no Ensino Básico deverá:

- Contribuir para uma maior consolidação da unidade nacional;
- Consciencializar e reforçar a identidade cultural guineense;
- Contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a melhoria qualitativa dos resultados escolares;
- Contribuir para a aquisição de método de trabalho e de estudo extensivo às outras áreas curriculares;
- Proporcionar o acesso a meios de informação veiculadores de novos saberes, nomeadamente a rádio, a televisão e os jornais;
- Criar motivação pessoal para prosseguir os estudos;
- Estimular o interesse pelo contato com a comunidade internacional, sobretudo com os países de língua oficial portuguesa.

O Programa apresenta a LP como forma de “consolidação da unidade nacional”, mas não traz a língua crioula como sendo o “símbolo” dessa unidade nacional que deveria também participar no processo de ensino-aprendizagem. Em nenhum momento o Programa fala de ensino bilíngue e a língua crioula é totalmente silenciada.

O Programa apresenta seus objetivos:

Objetivos gerais

“Durante a 1ª e 2ª fase do Ensino Básico e considerando os pressupostos referidos, a área da língua portuguesa deverá proporcionar aos alunos a possibilidade de atingir objetivos nos domínios do desenvolvimento global, linguístico, cultural e pessoal” (p. 9).

No domínio do desenvolvimento global o Programa afirma que o aluno deve “adquirir e desenvolver o gosto pela aprendizagem e pela escrita, promovendo o seu desenvolvimento sócio-afetivo e integral”. No domínio cultural, o Programa apresenta “conhecer a cultura dentro das possibilidades do nível etário dos alunos”. Apresenta a heterogeneidade cultural, mas não fala da importância ou reconhecimento da diversidade cultural trazida pelos alunos a não ser a que a escola tende a lhes oferecer. Já no domínio pessoal, o Programa apresenta que o aluno precisa “desenvolver a autonomia” (p. 10).

No Programa os conteúdos encontram-se organizados em torno de três áreas: temas (identificação, escola, família, corpo humano, animais e alimentação), vocabulário e gramática.

A abordagem dos conhecimentos linguísticos é predominantemente identificada com a gramática tradicional: “conhecer e refletir sobre algumas características fundamentais da estrutura da Língua portuguesa em situações de uso” (p. 9). O Programa fala da “competência comunicativa em LP”, sem levar em consideração a competência comunicativa já adquirida pelos alunos nas suas línguas maternas.

O Programa apresenta também sugestões metodológicas: Para a 1ª fase propõe-se a abordagem da língua em três momentos:

1º Momento – aquisição e desenvolvimento da língua oral

A expressão oral é efetivamente tomada como objeto de ensino-aprendizagem da LP, e a proposta vem comentada pelo manual do professor. Além disso, a linguagem oral é

tratada como uma competência já adquirida, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou de escrita.

2º Momento – sensibilização à leitura e à escrita

Neste segundo momento de aprendizagem deverá iniciar-se um processo em que ao desenvolvimento da compreensão e expressão oral, se aliará a compreensão e progressão escrita através da visualização e compreensão de algumas palavras que tenham significado no meio circundante da criança, processando-se assim o início da sua alfabetização (p. 9).

A leitura e a escrita são apresentadas de forma monolíngue e não plurilíngue. O que dificulta a aquisição de habilidades linguísticas. Mesmo na introdução de algumas palavras nas línguas maternas dos alunos, exceto o crioulo, as línguas maternas não têm ligação com a língua portuguesa.

3º Momento – desenvolvimento da linguagem escrita

Pretende-se que a criança consolide as aprendizagens anteriores e desenvolva a linguagem escrita através da visualização, compreensão e expressão escrita de palavras e pequenos textos adequados aos interesses e à cultura das crianças (p. 20).

Tendo em vista a aprendizagem da forma monolíngue apresentado no Programa, dificilmente a criança “consolide as aprendizagens anteriores”. A “consolidação” só pode dar a partir dos conhecimentos prévios da L1.

De acordo com o Programa deve avaliar o trabalho do aluno e fazer uma avaliação no trabalho do professor. Ela deve ser *contínua* (p. 21).

Objetivos específicos

“Esta fase tem como objetivo o alargamento e aprofundamento das competências adquiridas na 1ª Fase. Pretende-se ainda que o aluno: tenha o domínio da compreensão oral, da expressão oral, da compreensão escrita e da expressão escrita” (p. 31).

No programa estão em anexo, conteúdos gramaticais – classes de palavras.

1.6.2 Ensino Básico Unificado – Programa²⁸

No prefácio do Programa foi escrito “o Programa de ensino é um importante guia pedagógico” (p. 3). Na página seguinte escrita a “educação para a cidadania” com Hino Nacional em baixo.

Na introdução, (p. 7) foram escritas as diferentes áreas integradas (Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Expressão Artística e Comunicação Social e Educação Física e Desporto Escolar).

Na página 14 do programa foram escritas as atribuições orientadas pelo Instituto Nacional para Desenvolvimento da educação, e uma delas é “contribuir na execução da política educativa aprovada pelo Governo”.

No Programa estão apresentadas as seguintes orientações:

O professor deve obedecer: objetivos operacionais, conteúdos e sugestões de atividades e de avaliação. Nos objetivos estão inseridos os seguintes conteúdos: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Matemática, Expressões e Educação Física e Desporto, onde são apresentadas várias informações sobre os objetivos, conteúdos e sugestões para as atividades. As propostas colaboram significativamente para o desenvolvimento de cada atividade.

A seguir no capítulo 2, desenvolveremos as discussões sobre a problemática da língua de ensino, trazendo elementos importantes para a compreensão do presente estudo.

²⁸ Ficha técnica
Título: Ensino Básico - Programa
Recolha: Domingos Sanca e Equipa Técnica,
Serviço de Inspeção para o Apoio, Avaliação e Documentação
Inspeção Geral da Educação, Ciência e Tecnologia.
Supervisão da Edição: Augusto pereira
Apoio para a recolha: UNICEF
Ano: 2001
Tiragem: 3000 Exemplares
Edição: Novagráfica, LD^a
Financiamento: Projeto de Apoio à Educação Básica “Firkidja”

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA LÍNGUA DE ENSINO EM GUINÉ-BISSAU

2.1 Situação linguística da Guiné-Bissau

Guiné-Bissau é um país plurilingue onde existe uma grande heterogeneidade cultural e linguística. De acordo com Augel (2007, p. 76), “apesar da pequena extensão do território, ali vivem dezenas de grupos e subgrupos étnicos muito heterogêneos, com suas culturas próprias”. Suas línguas e tradições locais se diferenciam uma das outras.

Em Bissau, geralmente as pessoas não falam com frequência as suas línguas étnicas, tendo em vista o uso generalizado do crioulo. No entanto, na maior parte das famílias guineenses que vivem no meio rural, a primeira língua (L1) de socialização da criança é a sua língua étnica, que aprende no meio familiar, em ambiente natural de aquisição. Nos centros urbanos, isso não ocorre: a L1 é a língua crioula de muitas crianças e jovens, já adquirida no meio familiar como a sua língua materna (LM). Por vezes, desconhecem a LM dos pais, mas aprendem, sobretudo, a língua do meio em que estão inseridos como a L1 ou L2. A TAB. 10 ilustra as principais línguas faladas em Guiné-Bissau:

TABELA 10
Número de falantes das doze principais línguas da Guiné-Bissau entre 1979 e 2009

LÍNGUA	(%)	NÚMERO DE FALANTES			
		ANO	1979 e 2009	1979	2009
Crioulo Guineense	(44,31%)			349.638	673.880
Balanta	(24,54%)			193.722	373.212
Fula	(20,33%)			160.499	231.774
Português	(11,08%)			87.464	168.508
Mandinga	(10,11%)			79.790	153.756
Manjaco	(8,13%)			64.194	123.643
Papel	(7,24%)			57.202	110.108
Biafada	(1,97%)			15.551	29.960
Bijagó	(1,97%)			15.546	29.960
Mancanha	(1,86%)			14.682	28.287

Continua...

Conclusão.

LÍNGUA	(%)	NÚMERO DE FALANTES	
		1979	2009
Felupe	(1,48%)	11.701	22.508
Nalu	(0,31%)	2.491	4.715
Inválidos	(0,05%)	381	760
TOTAL	(133,38%)	1.052.861	1.951.071

Fonte: (SCANTAMBURLO, 2013, p. 28).

As doze línguas mencionadas na TAB. 10, não são as únicas que se fazem presentes no país. As mais faladas são: Fula, Balanta, Mandinga, Manjaco, Papel, Felupe, Beafada, Bijagó, Mancanha e Nalu. Além das línguas referidas existem línguas com poucos números de falantes como listado em ordem alfabética por Scantamburlo (2013, p. 27), “Bagas, Baiotes, Bambarãs, Banhuns, Cassangas, Conhagui, Cobianas (ou Coboianas), Jacancas, Jalofos (ou Wolof), Landumãs, Padjadincas (ou Badjaranca), Saracolés (ou Soninkés), Sereres (ou Nhomincas), Sossos (ou Jaloncas), Tandas, Timenés”. O crioulo é falado por 44,31% e o português 11,08% da população, entre 1979 e 2009.

2.2 Classificação das línguas guineenses

Scantamburlo (2013) lembra que, na Guiné-Bissau, além do crioulo, língua nacional, e o português, língua oficial, são faladas 25 línguas étnicas, concernentes a dois grupos da mesma origem linguística (*Mande e Oeste-Atlântica*), como ilustram as TAB. 11 e 12 apresentadas abaixo pelo autor, que indicam as línguas das subfamílias “*Mande e Oeste-Atlântica*” da Guiné-Bissau.

TABELA 11
Línguas pertencentes ao grupo Mande

GRUPO	LÍNGUAS OU POVO FALANTE
Mande Tan (Norte)	Bambarãs, Mandinga, Saracolés, Jacancas.
Mande Fu (Sul)	Sosso (Jaloncas).

Fonte: (SCANTAMBURLO, 2013, p. 23).

Segundo o autor, “os *Mande Tan*, vivem no norte do país e os *Mande Fu*, vivem no Sul do país e na Guiné-Konakri”. Aqui ganham destaque as línguas Mandinga e Sosso,²⁹ que são faladas no país. Diallo (2007) lembra que o Mandinga é uma das línguas importantes

²⁹ Fala-se Sosso na região de Tombali, sul do país.

do sub-grupo Mande, assim como o Bambarã, Malinke, Xasonke, Djola, línguas com as quais se estabelecem as relações interdialetais entre os falantes de outros países africanos (Senegal, Mali, Guiné, Costa do Marfim e Burkina Faso), sem grandes dificuldades de compreensão.

TABELA 12
Línguas pertencentes ao grupo Oeste-Atlântica

GRUPO NORTE	LÍNGUA
do Senegal	– Fula, Jalofo (Wolof), Serere (Nhominca).
Bak	– Balanta de Nhacra, de Fora, Bravos, Naga, Mané; – Djola-Felupe, Djola-Baiote; – Manjaco/Mancaha/Pepel.
Tanda-Jaad-Nun	– Tanda, Conhagui; – Beafada, Padjadinca (Badjaranca); – Banhum, Cobiana (Caboiana), Cassanga.
Nalu	– Nalu
GRUPO BIJAGÓ	– Bijagó (Língua falada no Arquipélago homónimo, com diferenças dialectais marcadas, conforme cinco grupos de ilhas: Canhabaque-Bubaque, Orango-Uno, Formosa, Caravela-Caraxe, Soga-Ilha das Galinhas).
GRUPO SUL	– Baga, Landumã, Timenés (ou línguas “Mel”, uma raiz comum que significa “língua”); – Mansoanca (ou Mansonca ou Sua), grandes e pequenos: vivem perto de Mansoa e no tempo colonial eram erroneamente denominados também “Cunantes”.

Fonte: (SCANTAMBURLO, 2013, p. 22-23).

Para o autor, esta subfamília *Oeste-Atlântica* está dividida em três grupos: Norte, Bijagó e Sul. A maior parte das línguas faladas no país encontra-se neste grupo. Como, por exemplo, a língua Balanta, Fula, Manjaco e Papel, que têm a maior percentagem dos falantes.

2.3 Distribuição das línguas

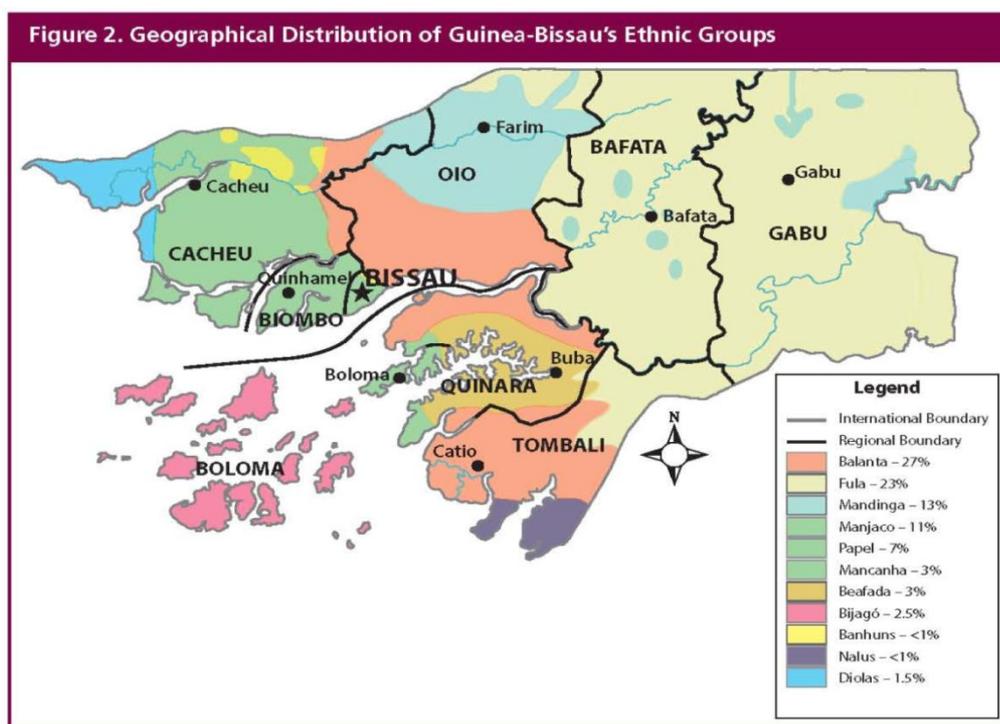


FIGURA 2 – Mapa etnográfico da Guiné-Bissau
 Fonte: (SCANTAMBURLO, 2013, p. 21).

A FIG. 2 permite-nos observar a percentagem das línguas mais faladas pelos grupos étnicos e a diversidade linguística do país. Falam Balanta 27%, Fula 23%, Mandinga 13%, Manjaco 11%, Papel 7%, Mancanha 3%, Beafada 3%, Bijagó 2,5%, Banhuns 1%, Nalus 1% e Diolas 1,5%. Assim, as línguas mais faladas são Balanta e Fula. A língua Balanta é falada na região Oio, Norte e Sul do país, e a língua Fula na região Leste.

Diante dessa diversidade, sentimos a necessidade de apontar as relações falante/línguas em um país multilingue, tendo em vista nossas discussões sobre o ensino plurilingue que vimos defender.

2.4 Os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2), Língua Estrangeira (LE), Língua Oficial (LO) e Língua Nacional (LN)

Saber distinguir estes lugares que a língua ocupa na sociedade guineense parece-nos fundamental, dada a importância das línguas faladas no país.

2.4.1 Língua materna (LM)

Entendemos por LM, a primeira língua com a qual o falante aprende espontaneamente, no meio familiar, em ambiente natural de aquisição, ou seja, a primeira língua adquirida na infância pelo sujeito. Neste caso, tanto as línguas étnicas como a língua crioula são consideradas a LM da população guineense. De acordo com Grosso (2010, p. 63), “o conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor”. É também chamada de L1 por ser a primeira língua de aprendizagem da criança a qual ela estabelece laços afetivos.

2.4.2 Língua Segunda (L2)

No que tange às definições das línguas, Grosso (2010, p. 64), deixa claro, no seu texto, que “o conceito de língua segunda tem um longo passado. E sendo plurissignificativa, é definida como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial” Assim, para a autora, a L2 tem um significado próprio entendida como uma LE e reconhecida como língua oficial, como, por exemplo, nos casos dos países africanos em contextos plurilingues ou multilingues. No caso específico da Guiné-Bissau, o português é considerado a L2 por ser a língua usada nos órgãos de comunicação social, na administração e no ensino. Na mesma linha de pensamento, Leiria (2005, p.1) mostra que “a L2 é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e econômica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas da escola.”

Em Bissau, o uso da L2, em muitos casos, limita-se ao contexto de sala de aula, mas, fora dela, isto é, nos outros espaços, o aluno utiliza a L1. Portanto, na Comunidade dos Países de Língua portuguesa (CPLP), exceto Brasil e Portugal, a LP é considerada, na maioria vezes, como a L2, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

2.4.3 Língua Estrangeira (LE)

A LE é aprendida no ambiente de uma aula de língua, onde o falante adquire competência comunicativa. Para Grosso (2010):

A língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade; a testemunhá-lo estão os vários métodos de ensino das línguas e a procura, durante séculos, do método ideal de ensino da língua estrangeira (GROSSO, 2010, p. 63-64).

Grosso (2010), ao definir os conceitos das línguas, mostra que a L2 e a LE não ocupam o mesmo lugar da LM; são as línguas do outro, aprendidas no contexto formal. A LE é considerada Língua Não Materna (LNM) que se aprende por meio de uma metodologia de ensino.

2.4.4 Língua Oficial (LO)

A LO é a língua que um Estado elege como língua de legislação, administração, comércio, educação e justiça. Nos países africanos, de expressão portuguesa, francesa e inglesa em contextos plurilingues, este termo é usado para legitimar a LO das outras línguas, nos diferentes órgãos estatais dos países. E em muitos casos desses países, a LO não corresponde à LM, para a maior parte da população; ela aparece como L2. No caso de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, a LO é o português, que também pode ser chamada de L2.

2.4.5 Língua Nacional (LN)

Aqui cremos que LN é a língua da identidade nacional, da expressão cultural e dos valores nacionais. Para Infante (2001, p. 239), “a questão da *língua nacional* que, sem dúvida, é um componente significativo na abordagem da identidade linguístico-cultural”. No entanto, existem países, como Cabo Verde e Guiné-Bissau em que à língua crioula é atribuído o estatuto de LN e falada por maior parte da população.

2.5 Crioulo Guineense, símbolo de identidade nacional

Antes da chegada dos navegadores portugueses na costa ocidental africana, cada etnia falava a sua língua materna. A Língua portuguesa foi levada ao continente africano devido à expansão colonial portuguesa. Não havia uma língua unificada no país como hoje se tem; cada grupo étnico se expressava a partir da sua língua local. Após a chegada dos

colonizadores ao continente, houve, então, a necessidade de comunicação entre as etnias. Com isso, o crioulo surgiu como a Língua de aproximação de todos os grupos étnicos e não só, mas, também entre os guineenses e os portugueses. Assim, foi do contato do português com as línguas étnicas que nasceu o crioulo guineense. Embaló (2008) lembra que a língua guineense formou-se:

[...] entre o fim do século XVI e início do século XVII. No entanto, as opiniões divergem quanto ao local onde ele teria surgido. Para uns teria sido em Portugal com a ida de escravos negros para lá ainda no século XV. De lá teria “emigrado” para a África. Outros estudiosos³⁰ defendem que o berço da língua crioula foi Cabo Verde e por fim, uma terceira corrente considera que foi na Guiné que ele se formou (EMBALÓ, 2008, p. 102).

Para Embaló (2008), as opiniões divergem quanto ao local onde teria surgido o crioulo guineense e ressalta ainda que o crioulo falado na região sul do Senegal, a Casamansa, parte integrante da colônia portuguesa, ou seja, o crioulo falado nesta região é também de base lexical portuguesa.

Alguns estudiosos afirmam que o crioulo surgiu na região dos rios da Guiné, do rio Senegal, a partir do século XVI. Augel (2006, p. 70) ressalta que, no percurso do século XVI, os viajantes e navegadores portugueses fizeram os seus primeiros contatos com as populações locais, desde os povos da costa da Senegâmbia até Cabo Verde. Com isso, tanto o crioulo guineense, quanto o caboverdiano e o de Ziguinchor foram se formando pouco a pouco e todos os três são considerados de base lexical portuguesa. Para a autora:

Os linguistas definem os crioulos como um sistema linguístico em que o léxico é tomado na sua maioria de empréstimos da língua base, a língua do dominador, e as estruturas são resultantes dos substratos das línguas africanas (AUGEL, 2006, p. 70).

Os crioulos³¹ cujo léxico é na sua maioria de origem portuguesa são chamados de base lexical portuguesa. O seu sistema gramatical é bem estruturado do ponto de vista do léxico. Existem variações entre o crioulo falado na zona rural e urbana. Na maioria das vezes, o crioulo falado no meio urbano é muito mais próximo do português do que aquele falado no meio rural.

³⁰ NARO, (1978), Peck (1988) & Kihm (1994) e (Rougé, 1986).

³¹ Os crioulos são línguas naturais de formação rápida, inseridos em comunidades multilíngues.

2.5.1 Do *Pidgin* ao Crioulo

A época colonial foi favorável ao contato linguístico e à formação do *Pidgin*. De acordo com Scantamburlo (p. 48), “o *Pidgin*, com o novo estatuto de língua materna, é já o *Crioulo*, quer dizer um meio de comunicação que no seu desenvolvimento tornou-se já língua materna de toda ou de uma parte da comunidade”.

Em situação de contato, o *Pidgin*, se dá pela necessidade de ordem social, entre os falantes de línguas maternas diferentes. O *Pidgin* ocorreu principalmente na tentativa do povo dominante a se comunicar com os povos dominados através de outra língua. A sociedade europeia, por sua vez, em nome da fé e do domínio, foi-se impondo aos povos colonizados. A formação das línguas crioulas ocorreu principalmente, em comunidades plurilingues onde passaram a erguer como símbolo da resistência e da identidade nacional com maior prestígio social e cultural.

2.5.2 Crioulo, língua da unidade e da identidade nacional

Vários autores têm se debruçado sobre o estudo da língua guineense, como Augel (2006), Embaló (2008), Kihm e Rougé (1992), Couto (1994), Scantamburlo (1997), Benson (1994), Diallo (1996) e outros, relacionando a identidade africana com a língua. Assim, o crioulo, enquanto língua surgiu da necessidade de comunicação de sociedades colonizadas com o regime colonizador.

Nas palavras de Embaló (p. 103), a partir do século XX, o crioulo passou a ser estigmatizado pelas autoridades coloniais, considerado uma língua inferior, do não “civilizado” e somente aquele que se expressasse em português era considerado “civilizado”. Este caso era verificado com maior intensidade nas zonas ocupadas pelos portugueses. No entanto, nas zonas libertadas pelo PAIGC, o crioulo teve uma grande expansão por todo país. Ainda segundo Embaló, “depois da independência, a utilização do *kriol* generalizou-se, invadindo as próprias administrações e conquistando lugares que até aí eram dominados pelo português”, como, por exemplo, na rádio, na televisão e nos jornais. Nesta perspectiva, Freire (1978), na sua obra *Cartas à Guiné-Bissau*, afirma que:

De reconstrução, digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar. De zero ela parte, com relação às condições materiais em que a deixaram os invasores quando, já

derrotados política e militarmente, em uma guerra impossível, tiveram de abandoná-la definitivamente após o dia 25 de abril, com um legado de problemas e de descanso que diz bem do “esforço civilizatório” do colonialismo (FREIRE, 1978, p. 15).

Nesta obra, considerada uma das mais importantes, Paulo Freire, pontua a construção da identidade do povo guineense, trazendo elementos importantes para refletir sobre processos de enfrentamento que este povo teve frente à colonização. Podemos situar a língua crioula enquanto um desses elementos de resistência frente ao processo de colonização.

À medida que o tempo passa, a “língua da unidade e da identidade nacional”, como nos lembra Augel (2006) e Embaló (2008), vai conquistando o lugar privilegiado na sociedade guineense como símbolo da identidade e da resistência cultural. Esse sentimento de pertencimento da nação guineense por meio da língua cria laços de unidade entre os diversos grupos étnicos. A sua importância e utilização é reconhecida em todo o país, como a língua da unidade nacional. Berenblum (2003, p. 22) lembra que “este sentimento de identidade através da língua, associado à ideia de nacionalidade que hoje nos parece tão “natural”, é produto da combinação de diversos processos históricos originados na modernidade”. Para a autora, as identidades se constroem e cada nação tem formas particulares de narrar a sua própria história. Deste modo, a construção da identidade guineense por meio da língua envolve tanto a identidade do sujeito quanto a identidade do país. Como observa Rajagopalan (2001, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. E sendo a identidade uma construção sociohistórica, a língua guineense foi uma forma de resistência e de afirmação frente ao colonialismo europeu. Como adverte Embaló (2008):

Ao servir de língua de comunicação entre os diversos grupos populacionais no processo independentista, o *kriol* tornou-se num elemento congregante da diversidade étnica nacional. A utilização de uma língua comum, outra que não a do colonizador e ao mesmo tempo símbolo de resistência cultural, contribuiu, juntamente com o objetivo da luta pela libertação do jugo colonial, para a criação de uma unidade nacional (p. 5, grifo do autor).

A língua guineense conseguiu o estatuto de língua nacional após a independência e evoluiu ao longo da sua história como “símbolo de identidade nacional”.

O crioulo é a língua de comunicação mais corrente no seio do povo guineense. Mas, não somente, outros povos e países também utilizam essa língua enquanto meio de comunicação e expressão social, dentre eles podemos citar: Cabo Verde; São Tomé Príncipe e Haiti. Isso nos remete à importância da língua crioula entre povos africanos e negros. Para

Augel (p. 72) “o guineense vem afirmando-se cada vez mais, tanto em número de utentes como em prestígio”. Hoje é cada vez maior o número de falantes do crioulo.

De acordo com Scantamburlo (2002):

A escolha do nome **Guineense** para designar a língua crioula da Guiné-Bissau, termo já utilizado por Marcelino Marques de Barros em 1897, ajudará a respeitar melhor o estatuto desta língua, verdadeiramente nacional, veicular e inter-étnica, e a evitar a conotação depreciativa que o termo crioulo tem ainda no país e no mundo (SCANTAMBURLO, 2002, p. 6, grifo do autor).

Scantamburlo, na introdução do seu *Dicionário guineense-português*, chama atenção da conotação depreciativa que este termo ainda pode causar na sociedade, defendendo o conceito da língua face à sociedade guineense. A língua crioula é veicular de maior prestígio falada e entendida pela maioria. Se considerarmos a realidade social dos guineenses que vivem no exterior, que aprendem a falar a língua estrangeira com competência e domínio linguístico satisfatório, a língua crioula sempre se faz presente nas suas relações. Esta situação real, em que os falantes do crioulo, privilegiam nas suas interações o crioulo, nos faz pensar como é importante o papel que a língua crioula ocupa na sociedade guineense. Cardoso (1996, p. 15) lembra que “estas línguas são utilizadas em intercâmbios sociais alargados, envolvendo um número de locutores cada vez maior”. Portanto, falar guineense em muitos casos parece-nos ficar mais íntimo da pessoa. Deste modo, a língua guineense é dada, então, por seu caráter sagrado.

Para além das várias questões que já abordamos ao longo do nosso trabalho, problematizamos se estas experiências vividas pelos imigrantes não seria uma forma de resistência e de afirmação da própria identidade nacional? Julgamos ser importante a escolha da nossa temática pelo fato de a discussão sobre as línguas (portuguesa e crioula) estarem inseridas numa sociedade plurilingue.

Importante frisar que o problema linguístico da Guiné-Bissau não deve ser visto como português em relação ao crioulo, mas que devemos levar em consideração que além das duas línguas, existem também 25 línguas étnicas. Portanto, é preciso definir o papel de cada uma das línguas e criar uma condição para que, de fato, o ensino plurilingue possa existir.

2.5.3 A língua guineense nas produções literárias e culturais

O fato da língua guineense estar inserida numa sociedade multilingue e de até hoje não ter havido uma regulamentação para sua escrita ocasiona uma grande insegurança quanto à maneira de grafá-la, sendo natural um certo número de variações e incertezas, a começar pela própria denominação: *crioulo*, *criol*, *kriol*, *kiriol* são algumas variantes mais frequentes (AUGEL, 2006, p. 74, grifo do autor).

A pesquisadora brasileira Moema Parente Augel, referência para a literatura africana e em especial da Guiné-Bissau, morou entre 1992 e 1998 no país, onde deu grandes contribuições. No seu ensaio *O desafio do escobro*, a autora, procura entender a trajetória literária desse território, detectando o papel que os seus escritores assumem na significação ou ressignificação da auto-afirmação da identidade nacional. Augel faz um mapeamento dos primeiros jovens escritores guineenses a tomarem as iniciativas inovadoras após a independência em escrever na língua guineense.

Segundo Augel, os escritores Manuel e Fernando Júlio conquistaram o público leitor com as suas obras como: *Tris N'kurbados*³² e *Ntori Palan*, como também os dois cadernos de Fernando Júlio, o primeiro com título *Lutu na polon di Bra*³³ e o segundo *Panha ku mon*. Para a autora, os temas refletem a realidade cotidiana e urbana guineense. Augel (2006, p. 81) também fala do Espaço crioulo, que foi um dos espaços que mais divulgou os poemas guineenses. Como ela mesma afirma “o Espaço crioulo, a mais extensa parte da segunda coletânea de poemas publicada no país: momentos primeiros da construção. Antologia dos jovens poetas (1978)”. A autora destaca que muitos dos poemas agrupados são de qualidade superior em relação a os de língua portuguesa, além de trazer a temática importante ligada à vida do povo. A própria escolha do vocabulário traz maior liberdade, leveza e criatividade.

Augel destaca que Félix Sigá (poesia) e Abdulai Sila (prosa) contribuíram com muita originalidade e vitalidade ao texto literário.

Segundo Augel, os poemas eram publicados em crioulo na revista guineense *Tcholona*. Ela lembra que uma das primeiras, e importantes ferramentas da divulgação da escrita literária guineense, depois da independência, foi a Editora Nimba, que editou contos da oralidade em crioulo, como, por exemplo, *Lubu ku lebri ku mortu i utrus storya di Guiné-*

³² Segundo Augel (2006), título que aqui poderia ser traduzido como “Os três malandros”. *Ntori Palan*, personagem criada na década de 1980, ainda muito conhecida.

³³ *Guerra na Polon de Bra e me pega com a mão*, os quadrinhos narram os acontecimentos da guerra civil 07 de Junho de 1998/99, onde as principais personagens são os chefes de dois partidos em conflito, apresentando todo o decorrer dessa guerra de forma caricatural.

Bissau,³⁴ de Augusto pereira. De acordo com Augel, também foi oferecido ao público o livro *Kebur*,³⁵ Barkafon³⁶ di poesia na kriol (1996). Segundo a autora, a publicação dessa coleção contribuiu grandemente para que este espaço fosse cada vez mais ampliado e respeitado pelo público. Nas suas palavras Augel, (2006) afirma que:

Tony Tcheka escolheu para abrir seu primeiro livro individual (1996) uma série de dez poemas que denominou “Kantu Kriol”. Odete Semedo decidiu-se por uma publicação bilingue (1996a), com poemas em português e em crioulo. Nas suas obras posteriores (**Histórias e passadas que ouvi contar**, 2000a e 2000b; 2003a) e (**No fundo do canto**, 2003b), já procede de forma diferente, lançando mão com frequência do guineense, inserido na tessitura textual em português. Da mesma forma, Filinto de Barros, em **Kikia Matcho** (1997), respinga seu romance com uma centena de termos em crioulo, explicados no final em um glossário (p. 83, grifo do autor).

Segundo Augel, Semedo (1996), no seu poema bilingue com título *na kal lingu ke n na skirbi nel – Em que língua escrever*, destaca o que seria escrever na língua do colonizador e na língua da própria tradição cultural, em que as raízes estão ligadas às memórias. Assim, Semedo (2000, p. 19), no seu livro *Histórias e passadas que ouvi contar*, em dois volumes, cada um, contendo cinco contos, explica que “são histórias, algumas delas inspiradas em histórias tradicionais que muitos de nós tivemos o privilégio de ouvir em crianças; umas basearam-se em piadas, ditos ou provérbios escutados”. Assim, lembra Augel (2000):

Na área da chamada literatura oral de Guiné-Bissau, são dignos de destaque, sobretudo, os trabalhos de Teresa Montenegro e Carlos de Moraes, publicaram, duas obras: *N sta li n stala*, um livro de adivinhas (1979), cujo título significa literalmente “estou aqui e estou lá”, referência à presença simultânea em mais de um lugar, sugerindo assim a ambiguidade e a multivalência das adivinhações. No mesmo ano, os dois estudiosos lançaram *Djunbai*, com a história do que se passara em Bolama. *Djunbaié* um termo do crioulo guineense que significa “convívio”, e, com esse título, os autores quiseram fazer sobressair o caráter comunitário de interação social (AUGEL, 2000, p. 11, grifo do autor).

Para a autora, esses contos ajudam a interpretar o mundo a partir da realidade e da existência, conhecendo melhor as raízes da tradição. Da mesma forma, os contos contribui para a regularização da língua guineense elevando-a, a conquistar a língua escrita e fazendo-a

³⁴ Lobo com Lebre com morte e outras estórias da Guiné-Bissau.

³⁵ Segundo Augel (2006, p. 83) ‘o título *Kebur*, que também foi o título da primeira cartilha de alfabetização depois da independência, mas que depressa foi posta de lado, significa “colheita”’.

³⁶ Barkafon “espécie de mala de mão ou cesto, com tiracolo e normalmente com tampa, para transportar os artigos de uso pessoal e os seus mantimentos” (SCANTAMBURLO, 2002, p. 66).

sobressair como a legítima expressão literária. A série *No bai*³⁷ – coleção de *stórias* de animais, organizada e editada por Montenegro, em edição bilingue, em crioulo e em francês também contribuíram grandemente para a difusão desse espaço.

O fato de não haver uma regulamentação na escrita gerou consequências que podem ser notadas até hoje. Existe um conflito entre duas variantes de alfabeto em crioulo: alfabeto de origem *bantu*³⁸ e de origem *lexical portuguesa*.³⁹ Houve várias tentativas a respeito da unificação da escrita; em 1987 foi criada, pela direção geral de alfabetização do Ministério da Educação, uma “Proposta para unificação da escrita crioula”, com uma ortografia fonética.

Augel (2006, p. 55) lembra que “apesar das dúvidas a respeito da codificação da escrita, existe um número cada vez maior de publicações em guineense, entre elas, sobretudo, trabalhos envolvendo a tradição oral ou publicações de cunho religioso”. Para a autora, as igrejas têm investido muito na evangelização da palavra, por meio da língua guineense, através dos textos bíblicos, livros didáticos, Bíblia e entre outros, não só no crioulo, mas nas outras línguas étnicas, como Balanta, Papel, etc. Apesar da não regulamentação da escrita, a língua guineense vem conquistando o código de língua escrita. Como escreve Scantamburlo:

Paralelamente, o léxico está numa fase de enriquecimento: há uma capacidade de assumir e de moldar novos vocábulos que ajudam o Crioulo Guineense a ser o instrumento adequado de comunicação, frente às mudanças da vida moderna e às necessidades dos locutores com línguas maternas tão diferentes entre si (SCANTAMBURLO, 2013, p. 35-36).

Luigi Scantamburlo deu importante contribuição ao escrever o *Dicionário*⁴⁰ *guineense-português*, dando a legitimação da língua guineense. Scantamburlo lembra que a gramática ainda está num processo de padronização.

Vale lembrar que tanto a língua crioula quanto algumas línguas étnicas⁴¹ têm escritas. Os alunos do Ensino Básico, não são alfabetizados nestas línguas, exceto no caso da alfabetização de jovens e adultos que é feita nas línguas maternas. Todas elas, com o mesmo estatuto de LM. Diante disso, nas turmas observadas percebemos como essas línguas interferem nos processos de alfabetização e letramento face à língua escrita (portuguesa).

³⁷ Vamos.

³⁸ Na origem *bantu* a letra C tem o som de TCH. Por exemplo, escreve-se a palavra CHUBA (chuva), de origem bantu, que é igual à palavra TCHUBA, de origem lexical portuguesa.

³⁹ Na origem *lexical portuguesa*, por exemplo, escreve-se a palavra “TCHUBA” em vez de CHUBA.

⁴⁰ “Infelizmente a grafia que tenho adotado não é uma grafia oficial” (p. 253).

⁴¹ Há Bíblias Sagradas escritas nas línguas étnicas, livros, manual do aluno e do professor, no processo de alfabetização de jovens e adultos.

2.6 O português como língua oficial

A colonização europeia deixou histórias nos países onde exerceu domínio e, neste processo, a língua foi um importante instrumento de dominação. Bourdieu (1996) afirma que “a imposição da língua legítima contra os idiomas os dialetos faz parte das estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização das conquistas da revolução pela produção do homem novo” (p. 34). Sendo a língua muito mais que um simples instrumento de dominação, o seu uso ou desuso implica em questões de poder. De acordo com Dicenta (2010):

O português, com a força de ter sido adotado como língua oficial por oito Estados [...]. Língua de conquista no início, língua de mestiçagens em seguida, língua douta, língua de cultura, língua de aprendizagem, a língua portuguesa não alcançou ainda, no entanto, o lugar que merece, tanto pela sua expansão como pela sua história (DICENTA, 2010, p. 15).

Para o autor (2010), apesar de o seu crescimento demográfico ser invejável e sua aprendizagem se desenvolver no meio da diversidade linguística, sobretudo na América do Sul e na África, não é hoje vista como língua de comunicação científica, de negociação internacional e de comércio internacional.

Assim, Berenblum (2003) lembra que o objetivo de construir um continente constituído por Estados nacionais homogêneos, tanto ética quanto linguisticamente, teve como consequência a expulsão ou aniquilamento de minorias. Na África não foi diferente; a diversidade cultural das línguas étnicas dificultou o processo de extermínio dessas línguas, devido a enfrentamento e à resistência frente à colonização. Se considerarmos a realidade social africana das múltiplas línguas convivendo sempre com as línguas ditas oficiais, na qual o discurso oficial sempre prevalece em relação aos outros discursos (línguas maternas) como a língua de estatuto e de prestígio social, a Língua Oficial tornou-se uma das mais importantes elementos da globalização e de dominação das nações africanas pelas potências colonialistas. Segundo, Gama (2010, p. 20), “o português é uma língua que se conseguiu enraizar, de forma definitiva, nos Estados africanos que foram antigas colônias portuguesas, contribuindo não só para o recorte da sua fronteira como também para a unidade interna das suas populações”. Ainda segundo o autor, os países da CPLP têm vindo a desenvolver o seu suporte institucional para a defesa e a promoção da Língua portuguesa.

A Língua portuguesa foi adotada em Guiné-Bissau, como a Língua Oficial e tornou-se a língua da administração, do ensino e das relações com outros povos. O português é considerado para a maioria da população como LE ou L2, por ter uma grande parte da

população que não fala, não lê e nem escreve o português. Segundo Nassum (p.68), “a escolha do português como língua do Estado da Guiné-Bissau tornou-se inevitável”. Essa escolha de política linguística adotada pelo Estado na definição do português criaria mais oportunidades ao país e aos cidadãos, teve a sua filosofia explicitada quando constatamos, na fala de Amílcar Cabral, que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram” (CABRAL, 1974a, p. 214 *apud* GADOTTI, 2010, p. 5). Pensando Cabral, que a língua portuguesa permitiria aos guineenses comunicarem-se com o mundo fora, ou seja, com outros povos falantes do mesmo idioma. Segundo Scantamburlo (2013, p. 120), para Cabral, “o Crioulo Guineense não estava ainda bem estudado para ser adotado como língua escrita. No entanto, o papel da Língua portuguesa, enquanto instrumento de comunicação responsável pela aproximação entre povos, ocupa o lugar privilegiado na sociedade guineense, sobretudo, em relação à escrita. As línguas guineenses são línguas de tradição oral.

Nassum (p. 60) destaca que “durante o período colonial, o português funcionava muito teoricamente como língua do ensino. Na prática, a língua do ensino era de fato o *Kriol*. Os alunos nas escolas aprendiam a expressar-se e ou expressavam-se mais em *kriol*”. O interessante a ser destacado aqui é que, mesmo nos dias de hoje, o português ainda se restringe apenas nos manuais escolares; a interação na sala de aula geralmente se dá na LM do aluno, neste caso, o crioulo.

Alguns autores, em estudos realizados sobre as relações entre a oralidade e a escrita, têm mostrado o papel que as palavras oral e escrita ocupam na sociedade. Por exemplo, Souza e Ribeiro (2007, p. 132) lembram que “o exercício oral/escrito da linguagem nem sempre supõe o jogo de maior ou menor prestígio”.

Em uma sociedade como Guiné-Bissau, menos letrada, muitos julgam que a língua escrita possui mais valor que as outras formas de interação, já que organiza e armazena os conhecimentos humanos; assim, as línguas expressas somente pela oralidade são desvalorizadas pelas elites e poder público do nosso país. Como foi constatado por Augel:

A oralidade não é apenas um meio de expressão estética de uma sociedade ágrafa. É muito mais: é, sobretudo, a expressão de uma comunidade, na qual a vida grupal desempenha um papel sumamente importante, onde a vida comunitária ainda é dinâmica e continuamente preservada pelos mais diversos instrumentos, pelo convívio e pela intercomunicação através da palavra (AUGEL, 2000, p. 8).

Vale ressaltar que, mesmo as línguas que possuem a forma escrita, há sentidos e significados que só podem ser compartilhados e expressos pela oralidade, tamanha a

importância desse fenômeno para processos de subjetivação e interação humana. Em suma, a tradição oral é um meio de expressão cultural de um povo.

Outro estudo foi de Galvão e Batista (2006, p. 417), que mostraram que “muitos estudos realizados no campo da oralidade e letramento afirmam que, com a introdução da escrita nas culturas de oralidade primária, ocorreram transformações profundas em todas as dimensões da vida social e cultural”. A escrita sem dúvida nos permite organizar os nossos pensamentos, memórias, emoções, desejos, como também a nossa existência no mundo, de forma diferente da oralidade.

Para Marcuschi (2011, p. 25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos variados contextos de uso”. Para o autor, a fala, enquanto manifestação da prática oral é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia, nas interações sociais e dialógicas que se estabelecem desde a fase inicial da vida.

O autor (p. 26) ainda ao definir o conceito da escrita diz que “a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades matérias e se caracterizaria por sua constituição gráfica”. De acordo com o autor, a escrita situa-se no plano dos letramentos, capaz de manifestar-se do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.

As línguas nacionais da Guiné-Bissau foram colocadas no nível inferior como as línguas de tradições orais e a língua portuguesa como língua privilegiada da cultura escrita. Benson (1993) salienta que o conhecimento da língua oficial traz oportunidades, sobretudo na questão do prestígio social. Souza e Ribeiro (p. 137) afirmam que “a imposição da forma escrita da língua, em prejuízo da oralidade, nos faz pensar o caráter diferente e específico nesta pedagogia linguística”. Assim, a opção pela língua portuguesa como língua de acesso ao conhecimento, nos faz compreender que a língua escrita goza de maior prestígio na sociedade guineense. Nogueira e Nogueira (2002, p. 28), apontam que, para Bourdieu, “a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes”.

Nas turmas estudadas para a realização deste trabalho, era visível a imposição da Língua portuguesa. Em muitos casos, as professoras chamavam a atenção dos alunos que se expressassem em crioulo e que expressassem de forma “errada” a Língua portuguesa. Os alunos eram obrigados a repetir as palavras quando erravam.

Pierre Bourdieu (2007a) mostrou que, além dos bens materiais que caracterizam a dimensão econômica, existem outras riquezas que circulam no mundo. Ele construiu os conceitos de capital cultural, capital social e capital simbólico, que, juntos, formam o capital global. Segundo ele, é a sociedade que cria as crenças e as legitimidades, ou seja, os bens a serem almejados. E a ideia de “capital” refere-se apenas a essas riquezas legitimadas pela sociedade. Para o autor, o capital cultural é um estado incorporado, objetivado e institucionalizado, que não se resume ao diploma possuído, mas também a outras riquezas culturais valorizadas pela sociedade.

Por exemplo, em uma das turmas que observamos, uma aluna ao se dirigir à professora disse: “*pursor nkaba*”,⁴² expressando-se em crioulo e a professora responde com uma chamada de atenção, dizendo: “*tais a falar o crioulo*”? Ela repetiu logo a frase em português.

Uma vez reconhecida como legítima, os estudantes guineenses são confrontados a aprender e a ter o domínio na língua portuguesa como condição indispensável para se relacionarem com outras culturas e para obterem sucesso escolar. Nogueira e Nogueira (2002, p. 31) lembram que Bourdieu “procura demonstrar que a escola valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguística, mas, também, um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber”. Para os autores, o sistema escolar tenderia a reproduzir duas maneiras básicas de se relacionar com a cultura- uma que procura desvalorizar a cultura legítima e a outra que procura valorizar.

Segundo Laborinho (2010, p. 53) “sabemos como a questão da língua foi central no debate humanista e como as defesas dos vernaculares legitimaram as línguas europeias”. Assim, reconhecemos o papel e a importância que tem a Língua portuguesa, como língua de ensino, de trabalho e de organismos internacionais dos PALOP, tais como, CEDEAO, UA, EU, SADC, etc. Contudo, sua imposição como única língua não ajuda no processo de ensino-aprendizagem.

2.6.1 O ensino-aprendizagem do português como L2⁴³

Sabemos que as questões envolvendo a língua a ser usada para o ensino nas escolas acarretam muitas controvérsias em Guiné-Bissau. Tal discussão envolve tanto a identidade do país como o papel das elites que estabelecem

⁴² Professora, já terminei.

⁴³ O termo L2 surge por vezes, como sinônimo de LE. E definida como uma língua de natureza não materna, mas com estatuto particular: pode ser reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues.

as diretrizes a serem seguidas e ainda o direito do povo à própria palavra e autodeterminação (AUGEL, 1996, p. 14).

A escolha da língua de ensino-aprendizagem é um ponto central do debate iniciado com o tímido processo de democratização em Guiné-Bissau. A perspectiva metodológica do ensino da L2 como LM tem sido alvo de muita discussão no campo da didática.

É através da L2⁴⁴ que se processa o ensino-aprendizagem em todos os níveis do Sistema Educativo Nacional. A Língua portuguesa medeia a inserção das crianças guineenses no mundo da cultura escrita escolar.

Diallo (1996, p. 10) nos apresenta uma visão de aprendizagem de L2 mostrando os seguintes pressupostos: “no plano sociológico, apesar do grande prestígio que lhe é conferido pela lei, o português repousa sobre bases sociais muito estreitas”. Embora a língua portuguesa goze, no plano jurídico, do papel da LO, não é a L1 dos alunos. Na maioria das vezes, os alunos aprendem a L2 já com a experiência da L1. Para o autor, a aprendizagem da LM ou L1, durante a infância é algo fundamental e inevitável, pois a primeira língua que a criança utiliza faz parte da experiência que tem do mundo a partir da sua existência e a língua acompanha-lhe sempre nesse processo de aprendizagem. Diallo deixa claro que a “aprendizagem de uma língua segunda é um acontecimento especial”. Esses lugares pelos quais o autor marca são de extrema importância para a compreensão do papel central que a LM desempenha no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma maneira, foi também constatado por documento da UNESCO, em 1951, o papel reconhecível das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem. Também vários estudiosos⁴⁵ desta temática comprovam que a aprendizagem em LM se justifica a partir de motivos pedagógicos.

Benson (1993, p. 38) explica que nesta perspectiva pode-se aproveitar a literatura mundial⁴⁶ sobre a educação bilingue: “do ponto de vista da pedagogia, o fato mais importante seria que a proficiência na segunda língua (ou terceira, etc.) depende muito da proficiência na primeira (a língua materna)”. Segundo a autora, o aluno que aprende na sua própria língua tem mais potencial e sucesso para a aprendizagem da L2, ou seja, os alunos que aprendem na L1 apontam melhores resultados na L2 que os que aprendem somente na L2. Assim a autora (p. 39) mostra que “o melhor pedagogicamente para o aluno é o contrário: desenvolver a

⁴⁴ O conceito das línguas que apresentamos anteriormente ajuda-nos a compreender os significados existentes entre a L2 e a LM.

⁴⁵ (Diallo, 1996); (Hovens, 1995); (Sena, 1995) e outros.

⁴⁶ Segundo Benson (p. 39), na Suécia (Skutnabb-Kangas, 1990), Índia (Pattanayak, 1981), México (Modiano, 1973), Estados Unidos (Ramiriz *et al.*, 1991), Nigéria (Bamgbose, 1993) e outros países.

primeira língua como fundação de um edifício forte de alfabetização e conhecimento bilíngue”.

É interessante a fala de Benson, de pensar o ensino de L2 a partir da perspectiva de L1, pois em Guiné é comum ver as pessoas pensarem que devemos desvalorizar o ensino de L1 para poder reunir todos os conhecimentos na L2, no caso o português. A autora ainda enfatiza que:

Um respeitado especialista na educação bilíngue de Canadá tinha mostrado que a aquisição de capacidades comunicativas na primeira língua, tanto leitura/escrita como compreensão/fala, influi positivamente a aquisição das capacidades na outra língua (CUMINS, 1981 *apud* BENSON, 1993, p. 38).

Em que medida as metodologias propostas pela literatura do ensino das línguas maternas podem (ou não) contribuir para a melhoria do sistema escolar em contextos plurilíngues?

No caso da Guiné-Bissau, muitos estudantes guineenses têm dificuldades em aprender o português nas escolas, pois os alunos são obrigados no ensino primário a aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, como se fosse a LM. Diallo reconhece que:

A utilização da língua materna ou usual garante a continuidade do desenvolvimento psico-motor, afetivo e cognitivo da criança: tirar-lhe esta oportunidade, significa colocá-la deliberadamente numa situação de desequilíbrio permanente (DIALLO, 2007, p. 11).

O autor apresenta alguns exemplos de pesquisas anteriores, apontando para o insucesso do ensino-aprendizagem a partir da L2. Para Diallo (1996, p. 11), “as etapas de aprendizagem de uma língua materna são as mesmas para todas, pois seguem a mesma via ou caminho; enquanto que a aprendizagem de uma segunda língua pode seguir caminhos diferentes”. Segundo ele (p. 12), esses processos comportam vários fatores: linguísticos, psicológicos e sociais.

Segundo Diallo, nos fatores linguísticos, as línguas podem ser tomadas pelas suas semelhanças e diferenças. Semelhanças do ponto de vista de pertencerem à mesma família ou grupo linguístico e este fato podem favorecer a sua aprendizagem. Para ele, as semelhanças nem sempre se devem exclusivamente ao fato de as línguas pertencerem às mesmas famílias. As semelhanças e as diferenças podem ser encontradas tanto na fonologia, na gramática quanto no vocabulário.

Diallo ainda ressalta que outro aspecto que se deve levar em conta na aprendizagem da L2 são as interferências (léxico, sintaxe, semântica, etc.). Por exemplo, se o aluno aprende a falar a sua língua materna, os esquemas que se enraizaram nele, no momento da aquisição, podem constituir um obstáculo à aprendizagem da L2; caso em que a aprendizagem da L2 depende da L1. Quanto aos fatores psicológicos, o autor mostra que:

As interferências dos fatores psicológicos na aprendizagem de uma segunda língua são diversamente interligadas e complexas ao mesmo tempo [...]. Segundo os especialistas a memorização involuntária só é possível quando a atenção do aluno está concentrada, não sobre a fixação de material na sua memória através de repetições constantes, mas sim, sobre a solução dos problemas mentais que estão em relação com esse material (p. 13).

Para o autor, aprender a L2 requer a atividade da memória (voluntária e involuntária). Nesse processo entra em jogo todo um conjunto de elementos como o pensamento, a motivação, a emoção e, entre outros.

Quanto aos fatores sociais, o autor enfatiza que a língua é um fenômeno essencialmente social. O uso que fazemos de uma língua depende em grande parte das interações sociais e esse uso pode manifestar-se em diferentes meios e situações: no contexto familiar, na comunidade em que vivemos, na escola, no trabalho, ou até mesmo dos meios de comunicação: a rádio, a televisão e língua escrita.

Em suma, levando em conta os fatores psicológicos apresentados por Diallo, gostaríamos de destacar aqui, com as palavras de Nassum (1994), quando salienta que:

A língua de ensino, desde o período colonial, tem sido teoricamente, o português. Mas os alunos, apesar de ferozes castigos nesse período e dos dolorosos esforços de memorização das normas gramaticais, tanto nesse período como no atual, não têm conseguido exprimir-se corretamente, nem de forma oral nem escrita, nesta língua (p. 72).

A fala de Nassum leva-nos a concluir que os estudantes guineenses são confrontados com duas dificuldades básicas- aprender a L2, no caso o português, e aprender os códigos da linguagem escrita. A língua portuguesa, sempre se restringiu às salas de aulas. As dificuldades em assimilar os conteúdos das disciplinas escolares e até mesmo do estudo das normas gramaticais sempre foi desafio enfrentado pelos estudantes. Muitos alunos têm dificuldades de aprendizagem na L2 e a sua atenção é voltada em maior parte para a memorização e para a repetição constante, para a solução dos problemas que podem aparecer.

Freire (2013), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, apresenta as duas concepções de educação: “a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão”, e a “concepção problematizadora e libertadora da educação”. Para Paulo Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (p. 80-81).

Freire (p. 81) apresenta a visão “bancária” da educação, onde considera que o “saber” é uma doação; não existe troca de saberes entre o educador e o educando. O saber só se encontra no educador; somente ele adquire os conhecimentos e os educandos serão sempre os que não sabem. Para Freire, a concepção da educação apresentada aqui é o ato de “depositar”, de “transferir”, de “transmitir valores” e “conhecimentos”. Enquanto que:

A educação libertadora, problematizadora, já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (p. 87).

Quando Paulo Freire, trás este debate da educação libertadora ou problematizadora, ele dá uma centralidade ao sujeito, no sentido de que ele é um sujeito que tem um conhecimento, uma experiência. Então, neste processo de escolarização, não dá somente para olhar o que falta no educando, o que ele não tem ou do que ele não dá conta, mas a inversão do olhar é fundamental, se quisermos pensar no processo educativo.

A língua, além de ser elemento de comunicação de um povo, carrega consigo “símbolo de identidade”. E é através dela que se classifica a realidade. Nas palavras de Nassum (1994):

A língua portuguesa tem sido ignorada pelas populações rurais e até urbanas. Nas relações escolares, por exemplo, o *kriol* fazia-se vincar mais do que o português, tanto nas escolas oficiais como nas missionárias. Os próprios agentes da administração, para se entenderem com as populações, em particular a das praças, eram por vezes obrigados a expressarem-se em *kriol* sendo que a própria tarefa da imposição da língua portuguesa no Ultramar era da sua responsabilidade, bem como das escolas missionárias (NASSUM, 1994, p. 54, grifo do autor).

O autor chama atenção para a questão do plano da resistência cultural africana, para explicar a razão por que o colonialismo português não conseguiu implantar a língua portuguesa, tanto como desejaria, com a sua política de imposição linguística. Na mesma direção, Calvet (2002, p. 148), não deixa de suscitar uma interessante questão ao dizer que: “é difícil impor a um povo uma língua nacional que ele não quer ou que ele não considera”. O diálogo em língua portuguesa tem limitado muitas das vezes a relação professor/aluno, devido ao obstáculo que têm da língua.

Na concepção Freireana, vimos que a educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, chegaria à *transitividade crítica*, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas humanos. Isso cria um ponto para se pensar a importância da língua crioula nos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Freire:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2011, p. 83, grifo do autor).

A “dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade” – nos aponta caminhos possíveis a partir do diálogo. Dialogar é abrir espaço para ouvir o outro e ser ouvido. É a comunicação “operando a superação da contradição educador-educando”; é, pois, o encontro entre os atores, mediatizado pelo contexto social, construindo a realidade em transformação.

As nossas crianças, por não terem a competência linguística na língua portuguesa, fazem com que os seus processos de alfabetização se resumam na “educação bancária”, em que são apenas “depósitos”. Julgamos ser importante a “educação problematizadora” para os estudantes guineenses poderem dialogar e serem ouvidos.

2.7 Língua e linguagem no contexto da interação

A ideia da interação social é fundamental para o entendimento da língua e é claramente inspirada na leitura marxista da sociedade. Como observa Bakthin (2006, p. 93), “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Na evolução histórica da língua, é possível perceber a presença de valores ideológicos que expressam necessidades conscientes e desejadas dos sujeitos que buscam se comunicar. Para Bakthin:

[...] O fato é que não existe nenhuma língua onomatopaica primitiva, comum a todos os povos e, como veremos, tal língua jamais existiu nem poderia ter existido. A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Segundo Bakhtin, a fala está sempre ligada às condições sociais de interação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. Portanto, a comunicação verbal revela e confronta valores sociais contraditórios que lutam entre si estabelecendo relações de dominação, de resistência, de adaptação ou resistência à hierarquia. A comunicação verbal implica, também, a utilização da língua pela classe dominante como recurso para reforçar seu poder. E essas relações são analisadas por Bakhtin no uso dos recursos linguísticos que constituem a materialidade do enunciado, graças às formas de apresentação do discurso do outro. A filosofia marxista da linguagem deve colocar, como base de sua doutrina, a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica. Bakhtin vê a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo, mas, sim, numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana.

A partir desta perspectiva de integrar a linguagem à vida humana, Soares (2008, p. 16) declara que “o papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural”. Então, a linguagem seria meio de comunicação e expressão da cultura de um povo e da própria construção da identidade.

Assim, Berenblum (2003) adverte que a língua foi se transformando numa função extremamente política e cada vez, mais legitimada neste processo de construção. Para a autora (p. 22), a linguagem é uma realidade exterior, criada pelo homem. “Essa “realidade” foi, então, percebida tanto em termos de “sociedade” e “cultura”, quanto de “ideias” produzidas pela atividade mental humana”. Nesse sentido, a língua tem importante tarefa nas relações humanas. A autora ressalta ainda que na mesma linha de pensamento, Geraldi (1993):

Concebe a linguagem como um trabalho simbólico, uma atividade histórica e constitutiva. Para o autor, a língua se produz no processo de interlocução, construindo-se e reconstruindo-se na própria atividade linguística. Nesse processo, o sujeito constitui a linguagem na interação com os outros, ao mesmo tempo em que é constituído pela linguagem, a partir dessas interações (GERALDI, 1993, p. 1999 *apud* BERENBLUM, 2003, p. 23).

Para o autor a linguagem é um sistema simbólico. E nesse processo o homem é o único animal capaz de criar símbolos, em relação ao objeto que representa. Na mesma direção, Freire (2013) vê a linguagem como algo comprometido, também, com as classes

sociais. Por essa razão, a estrutura da enunciação é puramente social, pois só se realiza entre os falantes. De acordo com Freire (1979), a consciência do sujeito é formatada por meio de sua interação social, em que estar no mundo é ao mesmo tempo fazer-se estar nas relações sociais e se formar a partir delas. Portanto, para Oliveira (2008, p. 10) “a interação verbal é o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que se constituem pela linguagem”.

2.8 O bilinguismo Crioulo-Português

De acordo com o dicionário Aurélio (2009, p. 177), o *bilinguismo* é definido como “utilização regular de duas línguas por indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato linguístico”. Deste modo, a definição mais comum de bilingue é a do indivíduo que fala duas línguas. Segundo Veiga (2004, p. 9), “um real bilinguismo exige ainda que a língua primeira e segunda sejam complementares, possuindo ambas um estatuto social e funcional útil e prestigiante”. Portanto, para nós, a L1 e a L2 têm a mesma importância do ponto de vista de ensino-aprendizagem. As opiniões quanto à definição do bilinguismo se diferenciam a partir do ponto de vista de cada estudioso. Assim Infante (2001), explica:

Como se sabe, essa questão tem sido abordada de modos diversos, conforme as perspectivas, indo da definição: “bilingue é a pessoa com competência em dois sistemas linguísticos tal qual a de falante nativo”, até: “bilingue é quem possui uma competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas- compreender, falar, ler e escrever- em uma língua diferente da sua” (INFANTE, 2001, p. 241, grifo do autor).

Para a autora, essas competências linguísticas podem depender das diferentes modalidades de aquisição. Segundo ela, pode-se falar do *bilinguismo precoce*, em que as línguas são aprendidas simultaneamente; *bilinguismo tardio*, que é quem aprendeu a segunda depois de ter aprendido a primeira; *bilinguismo residual ou regressivo*, quando o falante mantém somente algumas competências reduzidas.

Maher (2007), citado por (SANTOS e CAVALCANTI, 2008), ressalta que o bilinguismo seria a capacidade que o indivíduo tem em fazer uso de mais de uma língua. Deste modo, não podemos ignorar que tanto a língua portuguesa como a língua crioula, embora diferentes, fazem parte da realidade cultural guineense; a valorização dessas duas línguas deve ser tomada em consideração a partir das necessidades das suas populações. Como lembra Augel (2000), ao escrever no prefácio do livro bilingue de Semedo, *Entre o ser e o amar*, é por “*atitude*” e “*posicionamento*” que a autora escolheu escrever em bilingue.

Segundo Augel, escrever em bilingue para Semedo poderia significar em parte o pertencimento às duas culturas. Como afirmado pela própria autora, “considerando-me pertencente às duas culturas, senti-me encorajada a publicar alguns dos meus escritos em edição bilingue: português e crioulo, do modo a proporcionar aos leitores um espaço de lazer, reflexão, crítica e encontro consigo mesmo” (SEMEDO, 1996, p. 7). A fala de Semedo nos faz perceber ainda que a pessoa bilingue tem a facilidade de saber se expressar e escrever em qualquer uma das línguas, sem nenhuma dificuldade de pensar o código linguístico.

Scantamburlo (2013) lembra que foi adotada uma grafia, uma gramática e um dicionário bilingue (Crioulo Guineense-Português), que orientasse melhor para o ensino-aprendizagem da segunda língua (portuguesa). Assim o autor sugere:

É necessário valorizar o bilinguismo de fato, oral e escrito: um dos erros das escolas no Arquipélago é que os alunos e os professores não sabem escrever a própria língua materna ou veicular e aprendem mal a escrever o Português, porque na sala de aula falam em Crioulo Guineense e são obrigados a escrever em Português (SCANTAMBURLO, 2013, p. 159).

Notamos, na fala do autor, certa preocupação com os erros cometidos e reproduzidos pelas escolas. Os estudantes não são ensinados nas suas línguas maternas e nem na língua veicular (crioulo). O que muitas vezes faz com que os alunos cometam erros graves em português, pois falam numa língua e são obrigados a escrever numa outra. É de se lembrar que as crianças guineenses que frequentam o EBU não são alfabetizadas em crioulo, excepto as das escolas bilíngues. Então, o que na maioria vezes acontece é isso: os alunos não dominam a escrita da língua veicular e acabam cometendo erros em português, como se apontou acima.

As experiências⁴⁷ das escolas bilíngues no país mostraram que a escolha da língua crioula, no contexto bilingue, não prejudicou os fins pedagógicos, mas, sim, fez pensar as duas línguas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, Benson (1994), na sua tese, conclui o seguinte:

Os alunos dos três Centros rurais demonstraram não somente de ser capazes de ler e de escrever o Crioulo Guineense, mas também de transferir com sucesso estas habilidades para o Português (ao nível equivalente). Isso tem evidenciado que o programa de ensino bilingue transitório pode ser eficaz na Guiné-Bissau, no caso de o modelo ser adequado (BENSON, 1994, p. 250 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 153).

⁴⁷ No próximo capítulo falaremos das experiências das escolas bilíngues em Guiné-Bissau.

Consideremos esta constatação feita pela autora fundamental. Suas conclusões mostraram que o ensino bilíngue pode ser resolução da problemática linguística e essencial para o sistema educativo nacional. As escolas bilíngues nos permitem entender que não dá para limitar os conhecimentos dos alunos somente no ensino da LO, mas é fundamental o ensino da LN quanto da LO no processo de ensino-aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos.

2.9 Alfabetização e letramento em contexto plurilíngue

A problemática da língua de ensino tem levado graves problemas ao setor educativo, uma vez que não dialoga com as práticas plurilíngues; então, a língua passa a ser um dos principais fatores para o insucesso escolar. Vários estudos (UNESCO, 1951; DIALLO, 1996; MART HOVENS, 1995; BENSON, 1993; SCANTAMBURLO, 2005) e, entre outros, têm debruçado na ideia de que a criança aprende melhor na sua língua materna (LM), na língua que mais domina o que tornaria mais fácil o processo de ensino-aprendizagem.

Um estudo realizado em quatro regiões- no Sul, no Norte, no Arquipélago dos Bijagós e em Bissau, por Hovens, publicado na revista *Tcholona* (1995, p. 2-3), mostrou que o levantamento sociolinguístico alcançou 1200 (mil e duzentos) alunos, nas sucessivas classes- da primeira a quarta classes. As línguas étnicas encontradas nas referidas regiões pesquisadas são: Balanta, Manjaco e Bijagó, as três línguas dominantes. O estudo mostrou que:

Desses alunos, 81% dominam pelo menos duas línguas; dentre eles, 28,6% têm o crioulo como a primeira língua e 62, 1% como a segunda língua. 92,6% desses alunos têm o crioulo como primeira língua ou até mesmo como a quarta. A título de comparação, apenas 3,4% dos alunos falam o português como primeira ou até quarta língua. Dos pais desses alunos, 97% dominam pelo menos duas línguas e a percentagem dos falantes do crioulo como primeira ou até quarta língua alcança os 91%. Das mães das crianças examinadas, 93% falam mais do que uma língua e o crioulo é falado por 85% delas (HOVENS, 1995, p. 2-3).

Os dados apresentados pelo autor nos fazem perceber o quanto a língua crioula pode ainda ajudar a melhorar o ensino guineense. Segundo Hovens (p. 3), o referido estudo indicou ainda que os alunos que não falam o crioulo em casa, por sua vez, correm mais o risco de abandonar a escola do que aqueles que para os quais o crioulo é a língua corrente na família. Cardoso (1996, p. 14) lembra que “a competência linguística do locutor plurilíngue

consiste na sua habilidade relativa em usar vários sistemas linguísticos, conforme as circunstâncias”, uma das razões, pelas quais o sistema educativo não deve limitar-se diante da grande diversidade linguística. É preciso aceitar os desafios diante das necessidades colocadas. Segundo Calvet (2002, p. 35), “o plurilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato. O lugar desses contatos pode ser o indivíduo (bilingue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade”.

Para o historiador africano, Joseph Ki-Zerbo (2009, p. 72), “pensar o Estado, a partir da natureza plurinacional das sociedades, seria necessário, na minha opinião, regressar à alfabetização e à escolarização nas línguas maternas africanas”. Para o autor, alfabetizar nas línguas maternas seria necessário à sociedade africana como um todo.

De acordo com Benson (1993, p. 11) “a literatura mundial estabelece que a criança atinge níveis de alfabetização ótimos se aprender a ler e escrever na primeira língua”. E sendo a língua crioula a primeira língua de socialização de muitas crianças guineenses, pode, de fato, facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora:

O crioulo estaria no modo de se alfabetizar porque tem as seguintes características: tem uma função social, porque há necessidade de comunicação fora da comunidade; há organismos tais como missões e projetos de saúde e educação que estão a fazer dicionários e gramáticas; é utilizado pela rádio e pelos jornais; e tem um número crescente de falantes que criam cada vez mais situações onde se fala o crioulo (BENSON, 1993, p. 38).

Benson (p. 38) chama atenção a respeito da língua crioula, uma língua como qualquer língua, e que existem matérias produzidas, como, por exemplo, a fonologia (ver MBODJ, 1979) e um conjunto de matérias escritas nesta língua como bíblias, dicionários e alfabetos (ver SCANTAMBURLO 1981; CEEF 1985, 1987; ALMEIDA, 1991) e livros didáticos (entre outros, MECD 1987; FERNANDES e IALÁ 1991).

O problema da escolha da língua em que ocorreria a alfabetização é uma das grandes limitações no país até os dias de hoje.

A experiência de Paulo Freire em Guiné-Bissau foi de grande importância, principalmente no processo educativo do sistema de produção material e cultural.

Segundo Pereira (2012, p. 11) “Freire percebeu com clareza e precisão a presença da *práxis* revolucionária em Amílcar Cabral”. Freire buscou, com a alfabetização de adultos, repensar a história dos povos recém libertados do colonialismo português, e com o auxílio do governo guineense, procurou trabalhar palavras geradoras que ajudassem na construção de

uma identidade nacional e na formação de um novo homem. Nesta perspectiva, a dialética da autolibertação, inspirou os dirigentes da Guiné-Bissau na época pós-colonial, preocupados com a questão da alfabetização no País, Paulo Freire propunha uma alfabetização na língua materna, ou na língua mais próxima à materna, no caso, o crioulo. De acordo com Gadotti (2010, p. 5), na opinião de Freire, “a escolha do crioulo como língua oficial e nacional representaria a possibilidade de criar uma sociedade nova”. Freire deixou clara a importância de introduzir o crioulo como língua de alfabetização como fato que poderia ser um passo positivo no sistema escolar do país. No entanto, o PAIGC havia decretado que a alfabetização fosse em português, acreditando nas possibilidades de empoderamento de uma língua hegemônica.

Segundo Donaldo Macedo (2000, p. 84 *apud* GADOTTI, 2010, p. 5), a língua dos alunos “deve ser utilizada nos programas de alfabetização se se quiser que a alfabetização seja parte importante de uma pedagogia emancipadora”. O ensino da língua crioula passou, então, a ser discutido como condição do sucesso do processo de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos guineenses.

Faz-se importante o debate sobre cultura escrita; saber ler se tornou instrumento privilegiado para aquisição do saber. Assim, o modelo ideológico de letramento nos sugere considerar as práticas sociais associadas às práticas de alfabetização – escolarização do sujeito. De acordo com Street (2014, p. 44) “o modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes”. Assim, nas palavras de Cagliari (1993):

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quando mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de caminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (CAGLIARI, 1993, p. 9).

A aquisição do código não pode ser pensada de forma desarticulada com as práticas de leitura e escrita do contexto sociocultural dos educandos. De acordo com Magda Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da

escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (SOARES, 2003, p. 14, grifo do autor).

De acordo com Soares (2003), a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Para Marcuschi (2001):

A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever [...]. O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Segundo Marcuschi (p. 25), o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade e pode incluir desde o indivíduo que é analfabeto, mas letrado, na medida em que dá conta das diversas situações com que se depara na sociedade, como, por exemplo, em que identifica o valor do dinheiro, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc.

No *Dicionário Paulo Freire* (2010), alguns conceitos são escritos na forma de verbetes, como, por exemplo, a alfabetização, apresentada por Liana Borges, conceito chave de grande importância na obra freireana. Assim:

Sem sombra de dúvida, as intervenções de Freire passaram a demarcar, criticamente, sua concepção de alfabetização-educação, ou seja, de que há duas possibilidades de fazer pedagogia: uma, a partir de uma prática alienante e universalizante; outra, a partir de uma prática libertadora e dialógica, pois não há neutralidade em alfabetização-educação (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 31).

Freire, na sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, que tem como proposta a análise do “método Paulo Freire”, questão essa que tem extrema importância na obra freireana, aborda, em seu conjunto, as reflexões e avaliações elaboradas, em que o autor expõe o "Método" de Alfabetização de Adultos, de maneira minuciosa, contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos.

A *práxis* pedagógica de Paulo Freire mostra, conforme afirma Weffort, respeito à liberdade dos educandos. Deste modo, o diálogo da pedagogia da libertação consciente, reflexiva e crítica conduz-nos a um pensamento incessante sobre os processos de alfabetização em Guiné.

Freire (1978), fala a respeito da forma como o povo apreende a realidade, e diz ser necessário saber como o povo pensa para, de fato, compreendê-lo, se fazer compreendido e poder, enfim, orientar no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele, a consciência crítica se faz presente não apenas no mundo, mas com ele, já que:

Para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc. que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1978, p. 16).

Freire (1978) traz a questão de que os processos de alfabetização devem levar em consideração a cultura daqueles que serão alfabetizados e coisas que façam sentido para eles. Isso se constitui um ponto de reflexão para pensarmos a alfabetização em Guiné-Bissau, pois as crianças, ao entrarem na escola, têm que desconsiderar todo o seu aprendizado na língua crioula para entrar em um mundo linguístico totalmente novo, que é o da língua portuguesa, sem levar em conta a situação real vivida pelo educando.

Na avaliação da Alfabetização de adultos feita nos anos 1976-77, o Português foi considerado um obstáculo: por isso o DEA (Departamento pela Educação dos Adultos) investiu estudos nos anos '80 na preparação de manuais nas quatro línguas principais do país: o Crioulo Guineense, o Balanta, o Fula e o Mandinga. Em 1987 foi elaborado um ante-projecto de regras de ortografia em língua Crioulo Guineense e também foram preparados manuais de alfabetização de adultos nas outras três línguas: até agora estes instrumentos tão necessários para o desenvolvimento escrito numa língua não tiveram nenhum reconhecimento oficial pela Assembleia Popular Nacional (SCANTAMBURLO, 2013, p. 124).

O próprio Ministério da Educação reconheceu o papel importante das línguas maternas no programa de alfabetização de adultos.

Freire defendia que o povo guineense deveria conquistar suas próprias palavras. Ao escrever “o povo diz a sua palavra, a sua alfabetização em São Tomé e Príncipe” discute a importância da participação consciente na reconstrução da sociedade, a importância da palavra na reflexão crítica da realidade como forma de conscientização.

Neste sentido, a alfabetização e a pós-alfabetização, através das palavras e dos temas geradores numa e noutra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com seus desafios responder e suas dificuldades a superar (FREIRE, 1989, p. 23-24).

Freire valorizava a linguagem como meio de comunicação e expressão da cultura de um povo e da própria construção da identidade.

Para Cagliari (1993), a alfabetização sem dúvida, é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade. Ainda que hoje o conceito de escrita tenha sido ampliado para além da visão eurocêntrica da grafia alfabética, não é possível negar sua importância já que medeia diversas interações sociais, sejam elas em instâncias da vida econômica, social ou cultural. A escrita subjaz a muitas práticas de exclusão na sociedade do capital.

Assim, Hovens (1995) conclui que a pesquisa feita por Benson, apontou que o uso do crioulo no ensino, ao contrário do português, serve perfeitamente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, o crioulo tem um papel fundamental no contexto social, político, educativo, econômico e cultural na sociedade guineense.

2.10 A Política linguística em Guiné-Bissau

Quando falamos da política linguística, numa perspectiva educacional, há diversas opiniões que influenciam nas tomadas de decisão. E “sendo a língua muito mais do que um simples instrumento de comunicação, o seu uso ou desuso implicam naturalmente na questão de poder e de prestígio, de influência e de dominação” (AUGEL, 1996, p. 14).

O cenário linguístico em Guiné-Bissau tem mostrado o resultado do processo de colonização, onde se impôs também a colonização linguística da língua oficial. Nassum (p. 53) lembra que “o colonialismo português tinha como finalidade a homogeneização linguística através do uso generalizado da língua portuguesa nas colônias”. Para o autor, o português sempre se deparou com as dificuldades de integração no país e essa imposição não obteve grandes sucessos, pois os nativos continuaram a falar as suas línguas.

Assim, Diallo (2007), traz elementos importantes para essa discussão, ao argumentar no seu texto *Que papel e que lugar para as línguas nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração subregional?* O autor reconhece que não há uma política linguística definida no país e vai ainda mais longe, ao dizer que, apesar de grande

prestígio que lhe é atribuído pela Lei, o português convive sob bases sociais estreitas. Para Fonseca:

A política linguística em Guiné, através de um decreto-lei nº 7/2007 de 12 de Novembro de 2007, obriga a utilização da língua portuguesa em todas as instituições públicas, nomeadamente nas escolas e, especialmente, dentro da sala de aula e no recinto escolar (FONSECA, 2011, p. 92).

A língua portuguesa escolhida como oficial tem demonstrado que, de fato, não tem o mesmo estatuto e função que o crioulo desempenha na sociedade guineense, pois é a única língua com estatuto de língua nacional. Como afirma Couto (1990, p. 51), “a única língua que representa a união país-estado Guiné-Bissau é o crioulo uma vez que ele surgiu justamente da convergência das diversas línguas locais sob o policiamento português”.

Apesar da legitimidade que a LP possui, a língua crioula é hoje a língua predominantemente falada e compreendida pela maioria da população. Para Fonseca (p. 93), “o português deve ser considerado como língua segunda (L2)”. Em alguns casos o português aparece como a L2 para uns e para outros como a L3 e assim sucessivamente.

A obrigatoriedade de uso da língua portuguesa, dentro da sala de aula e no recinto escolar, é considerada ainda muito fraca, tendo em conta a frequência da utilização do crioulo nesses ambientes, pois não é a LM/L1 dos alunos.

Diallo (1989, p. 211), no seu artigo sobre as questões da educação multilingue, lembra que, no “recenseamento de 1979, das línguas mais faladas, o Balanta representa 25% da população do país, o Fula 20%, o Português 11%, o Mandinga 10%, o Manjaco 8% e o Crioulo 44%”. De acordo com o autor, observa-se que 30% da população é bilingue (nisso apenas 2% em crioulo e português) e 12% trilingue. Diante dessas línguas, (Crioulo, Balanta, Fula, Mandinga e Manjaco), pode ser feita uma boa escolha, *a partir de uma perspectiva pedagógica*, não prejudicando nenhuma, o que certamente, seria um dos grandes passos para a solução da problemática das línguas nacionais no processo de ensino-aprendizagem. Scantamburlo (2002, p. 126) inclusive diz que “uma das causas desta falta de decisões é o medo de prejudicar a unidade nacional”.

Assim, é preciso definir o papel e o lugar que cada língua ocupa por meio da política linguística. O autor ainda nos esclarece que:

Na Guiné-Bissau o multilinguismo é uma realidade e esta realidade deve ser encarada como uma riqueza e não como uma ameaça à unidade nacional. Além disso, o multilinguismo, se bem gerido, garante aos cidadãos o direito

linguístico, que foi reconhecido como um dos direitos fundamentais no Artigo 29 da “Declaração Universal de Direitos Linguísticos” (SCANTAMBURLO, 2002, p. 40, grifo do autor).

A coexistência de muitas línguas num território pequeno tem levado à falta de decisões dos órgãos de poder a definir o papel que cada língua ocupa na sociedade guineense. O linguista brasileiro Hildo Couto (1990, p. 56) mostra que “o que ocorre na Guiné-Bissau em termos de planejamento e política linguística é o dilema de todo país multilíngue”. Na definição do que seria a política linguística e o planejamento linguístico Calvet (2007, p. 15) alega que “as relações entre a política linguística e o planejamento linguístico são relações de subordinação: assim, para Fishman, o planejamento é a aplicação de uma política linguística”. Calvet ainda lembra que as políticas linguísticas são iniciativa do Estado.

2.11 Estado-nação e língua

Como já reiterado neste estudo, em Guiné-Bissau, a língua lícita, dada pelo Estado, é a língua imposta pelos colonizadores, uma língua de minoria. Por esta razão é preciso definir o papel e o lugar que cada língua ocupa na sociedade guineense. Calvet (2007) mostra que o Estado sempre elegeu essa ou aquela língua, escolhendo governar numa sociedade, impondo à maioria a língua de uma minoria. No entanto, para o autor (p. 74), “quando uma decisão é tomada, uma opção é escolhida, é preciso fazer com que ela se encaixe nos fatos”.

O fato de o crioulo estar inserido numa comunidade multilíngue e mesmo assim, se destacar em relação às outras línguas pelo seu valor social, cultural e até mesmo político, caso verificado nas campanhas eleitorais e nos debates da ANP, é motivo suficiente para se rever o posicionamento do governo quanto à oficialização e a tomada de decisão sobre a problemática da língua de ensino no país. No entanto, feita uma boa escolha das línguas, certamente o problema linguístico não será obstáculo para os nossos alunos. É de conhecimento geral que, em Guiné-Bissau, a competência linguística em crioulo do ponto de vista social é maior em relação ao português.

Diallo (2007), no seu texto, nos deixa claro que não existe uma política de língua definida no país. O que podemos notar é que há uma resistência política em relação à não oficialização e introdução da língua crioula no processo de ensino. E se levarmos em conta que o processo de alfabetização é facilitado quando se trabalha com a língua materna do aprendiz, por que não começar a partir dessa perspectiva?

No próximo tópico apresentaremos algumas considerações sobre as experiências da educação bilíngue na Guiné-Bissau nos Projetos CEPI, CEEF e PAEBB.

CAPÍTULO III

AS EXPERIÊNCIAS DO BILINGUISMO NO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE

3.1 A Experiência do CEPI

Os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) faziam parte destas experiências inovadoras. O projeto, elaborado por uma equipa nacional com o apoio do Institut International de Recherche et de Formation em Education et Développement (IRFED), foi aprovado em 1976 e começou a trabalhar em Fevereiro de 1977, na Região de Tombali, no sul do país (SENA, 1995, p. 65).

De acordo com Sena, o projeto começou na base de uma experiência vivida por uma equipe de jovens quadros que assumiram, a partir dos anos de 1977, o papel de professores no Projeto dos CEPI. A preocupação era pôr em evidência grandes questões de ordem social sobre o sistema educativo.

O CEPI inspirou-se nas experiências da luta por independência política que, no campo da educação, foram marcadas fortemente pela visão da educação libertadora. Cabral, não era só um revolucionário da luta política pela libertação nacional, mas, assim, como Freire (1978, p. 6) escreve: “a *Amílcar Cabral*, educador-educando de seu povo”.

Importante destacar que as primeiras experiências dos CEPI ocorreram ao longo de oito anos, entre 1977 e 1984. O CEPI funcionou nas zonas rurais, onde obteve grandes resultados do ponto de vista das experiências capazes de contribuir para a transformação do sistema educativo. Nas palavras de Sena (p. 67), “as zonas rurais apresentavam os desafios mais típicos para a construção do país”. Nessas zonas, era difícil encontrar as pessoas que falavam o crioulo como L1. Normalmente falam as suas línguas maternas e em seguida o português. Sena (1995), em seu estudo *Uma Experiência de Integração da Educação na Guiné-Bissau*, lembra que:

Cada centro CEPI devia desenvolver três eixos de atividades: a educação de jovens, a animação da comunidade sob a forma de animação direta ou a partir de atividades escolares, e a formação de “professores”, considerados quadros do desenvolvimento rural (p. 67).

Além dos eixos das atividades desenvolvidas, foram também definidos quatro grandes temas a estudar através de uma abordagem interdisciplinar: a agricultura e a pecuária,

a saúde, o artesanato e a técnica, o povo e a cultura. Os conteúdos das disciplinas escolares tradicionais deveriam ser trabalhados a partir dessas perspectivas. Adaptou-se o calendário escolar em conformidade ao calendário⁴⁸ agrícola das comunidades. É interessante pensar, que a comunidade não se adaptou à escola, mas, sim, a escola adaptou-se à comunidade. A área de animação como eixo do Projeto CEPI tinha as suas restrições. Os temas colocados para o ensino nas comunidades suscitavam grandes questões para pensar um novo sistema de ensino informal, a partir de uma perspectiva inovadora. De acordo com o autor, “o procedimento didático compreendia três momentos”:

- A observação de fenômenos na realidade do ambiente da tabanca;
- O tratamento escolar do fenômeno, em que se procurava uma interpretação científica da realidade observada;
- O progresso à realidade para transformar através de trabalhos práticos ou produtivos, concebidos como verdadeiras interpretações na realidade física e social das tabancas (SENA, 1995, p. 68).

Nos primeiros anos da independência, eram ministradas as disciplinas Hortas Escolares em todas as escolas, quando estas foram abandonadas. Hortas escolares existiam em todos os centros do Projeto CEEF, para além de questões ambientais, questões de nutrição, entre outros. A grade curricular era também composta pelas disciplinas: Português, Matemática, Ciências Integradas e Expressões. Os materiais didáticos de 1^a à 2^a classe eram produzidos pelos próprios professores. Sena (1995, p. 68) lembra que “a organização do ensino tinha como referência o trabalho da comunidade rural, na relação desta com o seu meio físico e social. Aí é que íamos buscar a temática do ensino e os seus conteúdos”.

Os professores e os alunos realizavam as atividades orientadas para a animação: eram feitas reuniões com os “homens grandes”,⁴⁹ com os jovens, visando à criação do projeto de pesquisa para a comunidade. Segundo Sena:

A comunidade rural estava associada às várias atividades escolares do Centro de Educação: o comité de tabanca era consultado sobre os assuntos da escola, como por exemplo, a questão de avaliação que definia o rendimento escolar dos alunos (SENA, 1995, p. 67).

A iniciativa dos CEPI foi louvável do ponto de vista do desenvolvimento da comunidade e de pensar uma educação voltada para a realidade dos alunos, em que todos

⁴⁸ Os estudantes ajudavam os pais nas lavouras, nas pastagens dos bois, etc.

⁴⁹ “homens grandes” referem-se aos mais velhos da tabanca (vila).

(alunos, pais e encarregados de educação, homens grandes e jovens) da tabanca pudessem participar.

Vale frisar que o CEPI manifestou-se em torno da problemática da língua de ensino e do ensino da língua nacional (crioulo). Sena lembra que:

O CEPI colocou o problema da língua de ensino e do ensino da língua nacional, neste caso o português que era, sobretudo, uma língua estrangeira. Na realidade, um guineense deveria “possuir” três línguas- a língua da tabanca, que é em geral a língua da sua etnia, o crioulo-português, língua franca das zonas de mestiçagem cultural como as cidades e seus subúrbios e o português adotado como língua nacional, mas na realidade pouco falado e compreendido nas cidades (p. 75).

Interessante a proposta colocada pelo autor nesta óptica a questão do trilinguismo, ou seja, por que não um plurilinguismo a partir de uma perspectiva inovadora e inclusiva dos membros da comunidade (alunos, professores, pais e encarregados de educação e homens grandes). Scantamburlo (2013) afirma que:

Na Guiné-Bissau não faltaram as boas intenções de utilizar o Crioulo Guineense como língua de ensino, de criar uma escola ligada à Comunidade e de qualidade, isto é, uma escola que aos vários níveis de escolaridade (IV Classe, VI Classe, IX Classe e XI Classe) permitisse ao aluno com o respectivo Diploma de exercer uma profissão na sua Comunidade (SCANTAMBURLO, 2013, p. 150).

O resultado alcançado mostrou que esse modelo não deveria limitar-se somente à Educação Popular Integrada, mas que seria necessário levar suas práticas a toda sala de aula. Então, foram substituídos os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) pelos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF), que, por sua vez, entraram com a nova componente: Formação. A falta de outros Projetos, investindo para o desenvolvimento na zona rural, dificultou o avanço do mesmo.

Durante a vigência dos CEEF, os materiais eram produzidos todos em crioulo, a partir de alfabeto de base lexical portuguesa, porém baseado nos fonemas da língua crioula, com o objetivo da difusão do bilinguismo no ensino guineense.

3.2 A Experiência do Projeto dos CEEF

As escolas bilingues do Projeto dos CEEF do INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação) do Ministério da Educação funcionavam em três centros: um

centro em Cufar (Catió), outro em Uno (Ilhas) e em Bará (Canchungo). Os professores e pesquisadores que participaram do Projeto CEEF produziram diversos trabalhos sobre a experiência que nos permitem ter uma avaliação consistente dos avanços e dificuldades encontradas.

Segundo Sena (p. 71), “na verdade, os seis centros do CEPI foram desativados. Aproveitou-se as infra-estruturas de três deles para instalar as novas estruturas dos CEEF”. Havia diretores em cada Centro e seus supervisores, que eram também responsáveis pelas produções dos materiais didáticos. Encontros e reuniões de coordenação eram realizados duas vezes ao ano entre o mês de Abril e Outubro, para o planejamento do ano letivo seguinte. Os professores preparavam, também, as apresentações de relatórios das atividades de cada centro CEEF.

O Projeto tinha financiamento de Comunidade Econômica Europeia (CEE) que depois foi transformada na União Europeia (EU). Mas o financiamento era canalizado diretamente pela ONG Centro de Informação Documentação Amílcar Cabral (CIDAC), em Portugal, que geria os fundos e dava apoios técnicos. Tinha também apoio técnico e financeiro do Serviço Holandês de Cooperação e Desenvolvimento (SNV). O governo nacional não apoiava o projeto financeiramente. Na entrevista⁵⁰ por nós realizada, um dos professores afirma na E1 que:

E1-D5

Surgiu a ideia de alfabetização de crianças em crioulo / até porque existia uma metodologia própria para a transição de crioulo para português / que devia ser trabalhada de 1ª a 2ª classe /

D5 foi um dos membros da equipe nacional dos professores do Projeto CEEF, que vivenciou a experiência do ensino bilingue nos três centros (Bará, Cufar e Uno) na região sul do país. Nos dois primeiros anos, os ensinamentos aconteciam em crioulo. Existia uma metodologia própria para a alfabetização de transição de crioulo para português de 1ª a 2ª classe, que facilitava a compreensão por parte dos alunos.

Já na 3ª e 4ª classes, as aulas aconteciam na língua portuguesa. Os alunos tinham algumas dificuldades quando seus processos de ensino-aprendizagem fossem em português. Semedo (2011) salienta que:

⁵⁰ Utilizaremos estas convenções para a transcrição do *corpus* como, por exemplo:

E = excerto de entrevista / **A1**= aluna 1 / **A2**= aluna 2 / **D**= docente / **D1**= docente 1 / **D2**= docente 2 / **D3**= docente 3 / **D4**= docente 4 / **D5**= docente 5 / **Ped.**= pedagoga / **Dir.**= diretor / **Cor.**= coordenador pedagógico / **T.I**= técnico-investigador // = separação de unidades de fala

O ensino em crioulo, “língua franca” foi ensaiado em alguns centros. Teve sucesso nos dois primeiros anos, para vir a chumbar⁵¹ no terceiro por falta de uma adequada metodologia de transição do crioulo para a língua portuguesa (SEMEDO, 2011, p. 18).

A fala de Semedo expressa as tentativas com erros e acertos desse processo. A língua portuguesa como língua oficial, do ponto de vista didático, não passa de uma língua estrangeira para a maioria dos alunos guineenses. Além de contar com número limitado de falantes, tendo em conta as dificuldades linguísticas enfrentadas, a inadequada metodologia no processo de transição pode causar dificuldades de aprendizagem. Em nossos dados, notamos essa mesma constatação, em entrevista feita com técnico-investigador do INDE e pesquisador do Projeto CEEF na E2 conclui que:

E2-T.I

Chegamos a uma conclusão / se soubermos articular a língua portuguesa e a língua nacional (crioulo) / com uma dosagem certa neste caso / o resultado pode surpreender / Pensamos que no 1º trimestre de 2ª classe / deve ser introduzida a oralidade (língua portuguesa) com o aluno / assim quando chegar na 3ª classe não terá muito problema com a língua portuguesa /

Note-se, na fala de T.I, as conclusões metodológicas, tiradas a partir das experiências vividas em sala de aula: articular a LP e a LN, introduzir o português a partir da habilidade oral no ano anterior, para que os alunos tenham bom desempenho na escrita no 3º ano. Também um dos coordenadores pedagógicos dos Centros CEEF afirma na E3 que:

E3-Cor:

Os nossos alunos passaram a integrar as escolas oficiais onde eram notados os seus rendimentos no nível muito elevado / matemática e ciências naturais / E só eram notado as desvantagens deles em relação aos alunos das escolas oficiais (língua portuguesa) em gramática e ortografia / pois saíam de uma transição de crioulo para o português /

Observa-se na fala de Cor. que ele estava se referindo às experiências feitas com dois grupos: os alunos que iniciavam em LP e os que iniciavam em LN. Verificou-se que os alunos que iniciavam em LN tinham melhores resultados em relação aos colegas que iniciavam em LP. Só perdiam em português, ou seja, “só era notado as desvantagens deles em

⁵¹ Chumbar refere-se à reprovação dos alunos no terceiro ano, pois a partir do terceiro ano, os professores introduziam o português.

relação aos alunos das escolas oficiais (língua portuguesa) em gramática e ortografia” (DIALLO, 2007), traz novos elementos para essa discussão, ao argumentar que:

Nas observações de aulas, nas turmas da 4ª classe, pode-se constatar que a comunicação entre o professor e os alunos é bastante fraca e, normalmente, as perguntas do professor nunca têm respostas concorrentes, quando não se tratar de «sim» ou «não» (DIALLO, 2007, p. 13, grifo do autor).

Essa linha de argumentação do autor chama a nossa atenção, na reflexão didática do ensino de LP. A oralidade no 2º ano LP pode auxiliar a melhorar a escrita e a compreensão no 3º ano, desenvolvendo as habilidades de interpretação. Assim, o aluno, ao chegar 3ª e 4ª classes, poderia, apresentar poucas dificuldades.

A hipótese que podemos levantar em relação a esses alunos que tiveram sucessos e os melhores aproveitamentos, principalmente nessas áreas (matemática e ciências em geral), é que seus processos foram mais significativos, porque têm o domínio da língua e os professores ensinavam a partir das suas realidades. Essa constatação também foi encontrada no estudo de Sena (p. 85), ao dizer que “o ensino procurava reinterpretar, à luz das ciências modernas, os gestos e as práticas das comunidades em que viviam”. Os alunos que começavam em crioulo para depois entrarem em português sempre se destacavam e transitavam de classe com melhores resultados.

Em outro estudo aponta favorável às práticas de bilinguismo em contextos de alfabetização e letramento de crianças em Guiné: Callewaert (1995, p. 41) mostra que “a razão principal de esta definição se aplicar aos centros CEEF é o fato de o ensino em língua materna ser utilizado, não para desenvolver a língua materna, mas para facilitar a passagem para a segunda língua”. Assim, Cor. faz a seguinte apreciação na E4:

E4-Cor.

Não se pôde ensinar a língua portuguesa a não recorrer ao uso da língua crioula / pois a realidade atual confirma isso / Não se pode alimentar o ato pedagógico hoje senão recorrer ao crioulo / Crioulo tornou-se um elemento privilegiado de facilitação de aprendizagem / Na época que eu dava as aulas no Liceu / eu tinha este tipo de atitude porque fazia intencionalmente de propósito / Eu recorria à utilização do crioulo quando houvesse a necessidade de facilitação de compreensão de uma determinada matéria / Mas não para falar constantemente na sala de aula / A informação que eu tenho atualmente muitos professores explicam em crioulo na sala de aula /

É interessante o depoimento de Cor. de mostrar a importância da utilização da língua crioula durante o processo de ensino-aprendizagem. (*Não se pôde ensinar a língua*

portuguesa a não recorrer ao uso da língua crioula), de mostrar ainda, seu posicionamento em relação ao uso intencional do crioulo em sala de aula e declarar que o crioulo já é usado.

Os professores no cotidiano de suas ações convivem com dilemas e conflitos que precisam constantemente de práticas intencionais que exigem reflexões no exercício da profissão, a fim de adquirirem e produzirem saberes adequados às realidades que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Como foi enfatizado pelo Cor., o crioulo tornou-se um suporte pedagógico privilegiado para facilitar o ensino-aprendizagem dos estudantes guineenses. Os docentes, para terem sucesso nas suas disciplinas, precisam expressar-se em crioulo, para melhor os alunos esclarecerem suas ideias e conhecimentos. Assim Scantamburlo (p. 152) lembra que “a aprendizagem do Português é construída sobre os mecanismos da leitura, da escrita e da competência expressiva adquiridas na língua materna ou numa outra língua que o aluno domina ou pode aprender facilmente”.

O ensino/aprendizagem da língua escrita envolve saberes prévios para uma educação de qualidade e para uma boa apreensão por parte destes professores que usavam como recurso a língua crioula para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Nos testes feitos por Benson (1994) conclui-se que:

- a) **o uso do Crioulo Guineense nas escolas primárias não prejudicou aprendizagem dos estudantes;**
- b) para os alunos cuja língua materna não é o Crioulo Guineense, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe;
- c) **o Crioulo Guineense é uma língua válida para o ensino primário, que pode substituir as línguas maternas, quando há impossibilidade prática de utilizar uma das línguas étnicas por falta de meios didáticos ou de homogeneidade dos alunos** (BENSON, 1994, p. 19 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 153, grifo do autor).

Segundo Scantamburlo (2013), o projeto dos CEEF, em 1986, foi o primeiro projeto que adotou o crioulo como língua de ensino nalgumas escolas primárias. Assim Benson (1993) ilustra, na TAB, 13,⁵² as formas de ensino e o número de alunos com as seguintes informações: os dados incluem alunos de primeira a quarta classes de ensino primário em regiões rurais, semi-urbanas e urbanas.

⁵² Tabela retirada num artigo de Benson, *Línguas em Educação Primária na Guiné-Bissau*, no de 1993.

TABELA 13
Formas de ensino de alunos de 1^a à 4^a classe

Formas de Ensino	Número de Alunos	Língua de Alfabetização	Língua dos Conteúdos	Sítios no país
EE	443	Crioulo (1 ^a -2 ^a) Português (3 ^a +)	Crioulo (1 ^a -2 ^a) Português (3 ^a +)	Bará; Cufar/Catió e Uno (Bijagós)
EO	462	Português	Português	Bará; Cufar/Catió; Uno/Bubaque; Bulae Bissau
PP	237	Português	Português (Crioulo)	Bula e Bissau
EP	87	Português	Português (Crioulo)	Bissau
Total	1229			

Fonte: (BENSON, 1993, p. 36).

Segundo Benson (1993, p. 37), “para apoiar esta informação temos também os resultados dos testes de língua (para o crioulo e o português) em que cada aluno respondeu a uma série de perguntas e foi avaliado segundo a seguinte escala”:

- Nível 5: Fala a língua fluentemente, sem erros;
- Nível 4: Fala a língua bem, mas ainda faz erros;
- Nível 3: Pode sobreviver na língua, mas faz muitos erros;
- Nível 2: Percebe mas não fala muito;
- Nível 1: Não fala nem percebe⁵³ a língua (BENSON, 1993, p. 37).

Ainda que possamos questionar a precisão dos critérios entre os níveis, o trabalho de Benson nos traz reflexões importantes. Segundo a autora, os alunos nunca conseguiram atingir o nível 3, ou *sobrevivência*, na língua portuguesa, pois a maioria dos alunos não têm domínio do português principalmente no *meio ambiente*. Como ilustra a TAB. 14 dos resultados dos testes de língua:

⁵³ Entender.

TABELA 14:
As primeiras e segundas línguas faladas pelos alunos⁵⁴

CENTRO	NÚMERO DE ALUNOS	P. LÍNGUA	S. LÍNGUA	os que não falam CRIOULO 1 ^a /2 ^a
Bará (norte, rural)	211	Crlo. 3 (1%) Port. 0	Crlo. 96 (45%) Port. 0	111 (53%)
Catió (sul, rural e semi-urbana)	137	Crlo. 36 (26%) Port. 0	Crlo. 98 (72%) Port. 1(1%)	3 (2%)
Uno (ilhas, rural)	229	Crlo. 27 (12%) Port. 0	Crlo. 201(88%) Port. 0	1 (0,5%)
Bula (norte, semi-urbana)	186	Crlo. 31 (17%) Port. 0	Crlo. 151 (81%) Port. 0	4 (2%)
Bubaque (ilha, rural e semi-urbana)	182	Crlo. 69 (38%) Port. 0	Crlo. 113 (62%) Port. 0	0
Missira/Bissau (semi-urbana)	236	Crlo. 187 (79%) Port. 0	Crlo. 47 (20%) Port. 9 (4%)	2 (1%)
Praça/Bissau (urb.)	46	Crlo. 25 (54%) Port. 10 (22%)	Crlo. 12 (1%) Port. 24 (52%)	9 (20%)
TOTAL	1227	Crlo. 378 (31%) Port. 10 (1%)	Crlo. 718 (59%) Port. 34 (3%)	130 (11%)

Fonte: (BENSON, 1993)

De acordo com a autora, o estudo abrange um conjunto de informações sociolinguísticas feito pelos professores e os familiares dos alunos. Dentre os alunos que declararam falar a língua crioula como **L1** são 31% e portuguesa como **L1** 1% os que declararam falar a língua crioula como sendo a **L2** 59%⁵⁵ e portuguesa como **L2** 3%. E observa-se que 11% dos alunos não têm o crioulo como a **L1** e **L2**. A experiência da autora tem demonstrado que a maioria dos alunos rurais não têm o crioulo como sendo a **L1**, mas como a **L2** quando entram na escola. Analisando os dados, percebemos que muitos dos alunos são bilíngues, trilingues e plurilingues dadas as suas situações linguísticas mostradas pela pesquisadora. Assim ela escreve:

Os resultados dos ‘testes’ e as pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que o crioulo, língua segunda para muitos alunos, é meio possível e viável de ensino na ausência dos recursos didáticos da língua materna e, do ponto de vista pedagógico, superior ao Português, uma língua que também os professores falam com dificuldade (BENSON, 1994, p. 19, *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 153).

⁵⁴ Benson (1993 p. 39).

⁵⁵ Muitas crianças guineenses no meio rural têm a sua língua materna, que não é a língua crioula, e quando vão para escola, muitas das vezes, apresentam dificuldades nesta língua.

A autora, durante as suas pesquisas sociolinguísticas sobre a experiência de ensino dos Centros CEEF, percebeu que a língua crioula é L2 para muitos alunos no ambiente rural e que o ensino nesta língua tem maior resultado do ponto de vista didático em relação ao português, conforme os dados apresentados acima.

Callewaert (1995, p. 43) também chega a esta conclusão, que “o crioulo não é a língua materna dos alunos, com a exceção involuntária de algumas turmas no centro de Catió”. Em Catió, muitos alunos têm a língua crioula como a L1, pois alguns são filhos dos funcionários administrativos que, por motivos de enquadramento, levam a família, e os filhos passam a frequentar o ensino.

3.2.1 Alguns aspectos didáticos do projeto dos CEEF

- Os professores criavam clima de compreensão e carinho que facilitava a adaptação da criança à escola;
- Programavam as atividades docentes dos temas a partir da realidade local;
- Utilizavam as metodologias adequadas para a realização do programa (Fase Propedêutica) onde os alunos realizavam jogos lúdicos, dramatização, picotagem, etc.
- Estimulavam a criatividade dos alunos mediante a orientação das atividades de expressão plástica, contempladas no programa Ensino Básicos (Fase Propedêutica);
- Orientavam e ajudavam os alunos na expressividade, através da música, sons, movimentos rítmicos, etc.

Importante dizer que as planificações das aulas eram feitas a partir da realidade concreta dos educandos, na base de um conhecimento na qual estavam inseridos: os alunos, a tabanca, a escola, o meio social e físico, etc, uma vez que, a participação de todos: alunos, professores, pais e encarregados de educação e homens grandes, era indispensável para uma educação inovadora em prol do desenvolvimento social. Assim, Cor. na E5, explica:

E5-Cor:

Teve resistência pela nossa parte de continuarmos com o trabalho / pois acreditávamos no nosso trabalho e fazíamos um acompanhamento dos nossos meninos / Quando o projeto acabou / os nossos alunos passaram a integrar as escolas oficiais onde é notado os seus rendimentos no nível muito elevado /

É importante frisar esta comparação que Cor. faz em relação aos seus alunos (*os nossos alunos passaram a integrar as escolas oficiais onde é notado os seus rendimentos no*

nível muito elevado), pois o resultado valeu a pena, a partir de uma educação bilingue, em que os conhecimentos da língua crioula auxiliaram o conhecimento da língua portuguesa, ao contrário do ensino oficial, em que a única língua de ensino é português.

O Projeto foi muito interessante para a difusão do bilinguismo ao nível do Sistema da Educação Nacional. Infelizmente não houve mais apoio político e financiamento para dar continuidade ao Projeto. Scantamburlo (2013, p. 153) confirma essa nossa afirmação, ao dizer que faltou também contribuição “ao nível do Ministério da Educação Nacional, pessoas sensíveis ao problema do bilinguismo”. Os representantes dos CEEF resolveram fazer as avaliações das experiências, produziram os relatórios com as propostas dos enquadramentos dos professores que eram excelentes profissionais do Projeto dos CEEF para atuarem nas cidades.

3.3 A Experiência da Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós (FASPEBI)

O Projeto CEEF terminou em 1994, por falta de financiamento, no entanto ainda havia interesse e boa vontade de alguns profissionais em dar continuidade ao ensino bilingue: o professor Luigi Scantamburlo foi um desses profissionais que tiveram a louvável iniciativa em dar continuidade ao Projeto.

Como destaca o autor, o Projeto de Apoio ao Ensino Bilingue no Arquipélago das Ilhas Bijagós (PAEBB) foi implantado no ano de 2000. Na sua tese de Doutorado, Scantamburlo (2013) apresenta algumas propostas sobre o Projeto PAEBB:

- a) ligação entre a escola e a comunidade envolvente;*
- b) relação entre o Crioulo Guineense e o Português;*
- c) interação entre o ensino básico e os projetos de desenvolvimento;*
- d) formação dos professores* (SCANTAMBURLO, 2005, p. 69 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 154 grifo do autor).

Segundo o autor, na implementação desse Projeto, fizeram uma Mesa Redonda em três dias com os professores de ensino primário e outros componentes de organizações não governamentais e de instituições públicas e privadas. De acordo com Scantamburlo:

Durante a Mesa Redonda saíram as seguintes recomendações visadas a melhorar o ensino aprendizagem do Crioulo Guineense, a utilizá-lo como língua de ensino e a superar as dificuldades que existem, em termos de

metodologias de ensino, na transição do ensino-aprendizagem do Crioulo Guineense para o ensino-aprendizagem do Português:

- *Adotar um documento legal que fixe a ortografia e a fonologia do Crioulo guineense;*
- *Adequar metodologias para a transição do ensino em Crioulo Guineense para o ensino em Português;*
- *Apostar na formação dos professores;*
- *Diferenciar o ensino do Português como língua materna do ensino de Português na Guiné-Bissau, onde tem o estatuto de língua estrangeira “privilegiada” por ser a língua oficial e por ser uma das bases do Crioulo Guineense.* (SCANTAMBURLO, 2005, p. 70 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 155, grifo do autor).

3.3.1 O ensino Bilingue no Projeto PAEBB

Para Scantamburlo (p. 157), o Projeto foi financiado em 2000 pela EU, deu início ao ano letivo de 2001 a 2002, com primeira classe envolvendo cinco escolas e cerca de 200 alunos, nos três anos consecutivos houve grande aumento dos estudantes. O autor mostra que, no quadro deste Projeto, os programas a desenvolver nos seis anos do EBU são os seguintes:

- a) *PRIMEIRA FASE (1^a-2^a Classes): começar com a oralidade em Crioulo Guineense, e depois passar à alfabetização em Crioulo Guineense e à oralidade em Português. Ao mesmo tempo são lecionadas as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas (Ciências Sociais, Ciências Naturais), Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.*
- b) *SEGUNDA FASE (3^a-4^a Classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em Crioulo Guineense iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. É uma fase em que o professor e os manuais didáticos devem prestar muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem os dois códigos linguísticos.*
- c) *TERCEIRA FASE (5^a-6^a Classes): segundo o autor (p. 157), “com o novo estatuto do EBU foi possível abrir a 5^a e 6^a classe também nas aldeia a, permitindo assim aos alunos uma formação mais integrada na cultura e no meio ambiente da comunidade” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 157-158, grifo do autor).*

O Projeto PAEBB tinha como preocupação uma nova tarefa de definir uma metodologia que visasse preencher algumas lacunas para o ensino bilingue. Nas palavras de Smedo (2011, p. 18), “[...] vários problemas têm vindo a ser levantados há anos, assim como muitas tentativas de adequação de metodologias vêm sendo experimentadas, sem grandes sucessos, porém, com resultados encorajadores”.

As questões apresentadas para o ensino bilingue, tendo em conta os problemas mencionados na adequação de uma metodologia apropriada na transição de crioulo para português. Scantamburlo (p. 153) lembra que “a nova metodologia é planificada para ajudar os alunos a aprender, entre outras coisas, os conteúdos das várias disciplinas e o Português, língua oficial, como língua segunda”. O autor, em sua tese, explica:

No ano letivo de 2005-2006 o PAEBB foi buscar alguns professores de Bissau com Diploma de Magistério, os quais foram integrados no Projeto de ensino bilingue e aceitaram de lecionar nas Ilhas de Canhabaque, de Orangozinho e de Bubaque: assim foi possível abrir as primeiras turmas de 5ª classe de ensino bilingue nas Ilhas. O objetivo destas três fases é de os alunos atingirem o nível de Português exigido pelos programas do ensino oficial. Nestas fases o Crioulo Guineense continua como disciplina e como língua de ensino, junto com as outras disciplinas do ensino oficial, e o Português é ensinado como língua segunda, não somente nas aulas de língua, mas também nas aulas de outras disciplinas, quando o professor utiliza o Português como língua de ensino (SCANTAMBURLO, 2013, p. 158-159).

É interessante a iniciativa de Scantamburlo, de convidar e buscar os professores para trabalharem em equipe e também de dar visibilidade à língua crioula como língua de ensino e a língua portuguesa ser abordada a partir de uma perspectiva de segunda língua. As experiências das escolas bilingues têm nos mostrado até agora a preocupação com a língua de ensino como meio de comunicação e de expressão no universo escolar.

3.3.2 Os aspectos importantes do PAEBB

É importante destacarmos os principais objetivos do PAEBB, tendo em vista os fatores (social, linguístico, cultural, afetivo, etc.) relacionados à Comunidade. Para Scantamburlo:

O objetivo geral do PAEBB é apoiar algumas estruturas educativas do Ensino Básico do Arquipélago de Bijagós, através da integração das lógicas subjacentes aos saberes locais e da que pressupõe o desenvolvimento econômico, do relacionamento das atividades escolares com as atividades de desenvolvimento local e da aproximação da escola à comunidade (SCANTAMBURLO, 2013, p. 159).

Scantamburlo (p. 159) mostra a motivação e o interesse dos pais e dos responsáveis da Comunidade em adotar o Regime de Autogestão para o Arquipélago, uma vez

que o Estado é responsável pelas escolas e também em enviar os professores para a Comunidade.

O autor ainda pontua a melhoria da qualidade de ensino: investir na formação contínua dos professores voltada para o ensino bilingue, que é um aspecto crucial; na relação professor/aluno existe uma educação dialógica e problematizadora;⁵⁶ sobre a valorização da cultura daqueles que serão alfabetizados. O autor destaca:

Preparar esquemas de formação e de reciclagem dos professores, especialmente na área da didática para que o professor aprenda uma maneira mais ativa de dar aulas: o aluno deve interagir com o ensino do professor, deve ser capaz de responder de maneira criativa e de ter a oportunidade de fazer perguntas, porque ele não é um ser passivo, obrigado somente a repetir ou a escrever o que o professor diz ou escreve no quadro. Por isso ao professor exige a preparação antecipada de cada aula e a adaptação do ensino conforme o ambiente e a capacidade dos alunos.

Preparar os professores a serem mediadores culturais entre o tradicional e a modernidade. O professor deve compreender o termo “*cultura*”, que é o resultado de um processo longo de respostas de uma comunidade às condições ambientais, a fim de resolver problemas específicos de sobrevivência: além disso, ele deve ter clara a diferença entre o termo “*aculturação*”, que é um processo positivo e normal de aceitação de alguns aspectos culturais de uma outra cultura, sem perder a própria identidade, e o termo “*assimilação*”, que é um processo negativo, “não normal”, de aceitação dos aspectos de uma outra cultura, até perder a própria identidade (SCANTAMBURLO, 2013, p. 160-161, grifo do autor).

Scantamburlo, na sua tese, fala da importância do papel dos professores. Não basta que eles sejam transmissores de conhecimentos, mas de serem ativos dentro de sala de aula em assumir as funções interacionais em todos (professor/aluno) em que todos possam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a cultura, principalmente dos educandos.

3.3.3 Manuais para os alunos do PAEBB

O PAEBB contou com um trabalho já preparado anteriormente pelo Projeto dos CEEF, seja para os alunos (“Fichas de Alfabetização”, “Orientações para o Português na fase de Oralidade” e “Lições de Português para as 3ª e 4ª classes” com 17 temas), como para os professores: foram muito úteis os “Cursos intensivos sobre Higiene, Nutrição, Primeiros Socorros e Cultura e Arte” e, sobretudo o Curso de didática para os professores (GARMÊNDIA, 1989 *apud* SCANTAMBURLO, 2013, p. 162, grifo do autor).

⁵⁶ Para mais detalhes sobre a educação problematizadora (ver Paulo Freire), *Pedagogia do Oprimido*. p. 86.

De acordo com Scantamburlo (p. 162), havia muitos materiais didáticos e muitos relatórios deixados pelo Projeto CEEF, que serviram de guia para o PAEBB preparar a elaboração do novo projeto de Ensino Bilingue nas Ilhas Bijagós. No entanto, precisaria aprimorar os manuais escolares existentes e também preparar livros de leitura em crioulo, do mesmo modo os materiais para o ensino da oralidade do português, ao nível da 1ª e 2ª classe, lembrando que, ao nível da 1ª e 2ª classe, a escrita e a oralidade acontecem em crioulo. Já ao nível da 3ª e 4ª classe, os ensinamentos da leitura e da escrita acontecem em português. Para a 5ª e 6ª classe, foram adotados os manuais da Editora Escolar (EE). Segundo o autor (p. 163), “Para enriquecer o conteúdo dos manuais, foi adotada a iniciativa do *“Jornal mural”* em cada escola. Este jornal é importante, sobretudo para despertar a curiosidade para a leitura e para encorajar a capacidade expressiva dos alunos e dos professores”.

No capítulo 4, apresentaremos análise dos dados sobre as duas salas de aulas estudadas e as escolhas metodológicas feitas no processo de coleta.

CAPÍTULO IV

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

Este capítulo procura apresentar a nossa pesquisa de campo, em diferentes inserções teóricas e práticas. Na análise e discussão crítica dos dados adquiridos por meio das entrevistas e das observações das aulas realizadas nas Escolas do Ensino Básico, procuramos estruturar o *corpus*, dividindo o capítulo em duas partes.

A primeira parte – Contextualização da Pesquisa – apresenta a caracterização e a situação das escolas pesquisadas, a escolha e a caracterização dos sujeitos de pesquisa, a caracterização e a situação das duas professoras da 1ª classe e o perfil linguístico dos alunos e dos professores.

A segunda parte – Alfabetização e Letramento em Contexto de Diversidade Linguística e Cultural em sala de aula – se inicia com a descrição e análise do material didático utilizado nas duas turmas, apresentação e discussão de algumas cenas escolares, eventos interativos na sala de aula e por último a língua como um dos principais fatores que contribui para o insucesso escolar.

4.1 Contextualização da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada na cidade de Bissau em janeiro e fevereiro de 2014, fizemos um estudo qualitativo de caráter exploratório. Diante disso, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Trabalhamos com duas escolas: uma pública e uma escola em Regime de Autogestão⁵⁷ com professoras de 1ª classe;
2. Fizemos a observação de sala de aula; realização das entrevistas semi-estruturadas com seis professores: quatro da escola pública e duas da escola em Regime de Autogestão do ensino das séries iniciais.

⁵⁷ As escolas, em Regime de Autogestão foram orientadas por muito tempo, desde a era colonial, pelos padres franciscanos. Após 25 de Abril, data da implantação do regime democrático e a instauração da nova Constituição de 1976 em Portugal, os padres residentes em Guiné-Bissau tiveram que regressar para Portugal e neste período as escolas passaram a ser geridas pelo Estado. Quando os padres regressaram, assumiram novamente as escolas e as privatizaram.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: gravações em áudio, vídeo das aulas e notas de campo. Nossa opção se deu, não no sentido da pesquisa tradicional, com fins a uma busca de verdade, “mas sim para estabelecer conexões parciais e multiplicar o campo dos possíveis” (MENDES, 2003, p. 1).

Levando em consideração a metodologia utilizada para elaboração do presente trabalho, optamos pela análise do discurso enquanto prática de linguagem. Castanheira (2007, p. 48), lembra que “essa perspectiva analítica provém de uma visão de linguagem como prática social”. As práticas linguísticas dos alunos e das professoras foram levadas em consideração como ato de interação social das comunidades estudadas, ou seja, a língua como “símbolo de identidade” (BERENBLUM, 2003).

Começamos pela escola de rede pública Escola do Ensino Básico, onde reunimos um conjunto de informações de caráter descritivo que nos facilitará entender diferentes problemas e situações levantadas ao longo deste trabalho.

As aulas foram observadas numa turma de 1ª classe. No primeiro mês da observação, sentimos a necessidade de procurar outra escola que tivesse regulamento diferente da que estava sendo observada para estabelecer as relações entre os sujeitos pesquisados. Então, fizemos o contato na segunda escola, que é uma escola em Regime de Autogestão. Como o horário das duas escolas era o mesmo, tivemos que dividir o tempo, tendo em conta as duas turmas no período da manhã. Foram observadas sete aulas na escola de autogestão e trinta e três aulas na escola pública.

Nas observações das duas turmas nas referidas escolas, procuramos mapear o uso das línguas maternas dos alunos (crioulo e outras) e da língua oficial (português), faladas durante o processo de ensino-aprendizagem, nos diferentes espaços escolares: na sala de aula, no pátio (em que os alunos ficam durante o recreio) e nos demais ambientes institucionais.

Os dados coletados foram resultados de uma análise sociolinguística da realidade das duas escolas, onde as crianças são confrontadas com dificuldades de aprender a língua falada em sala de aula e, ao mesmo tempo, aprender a estrutura da língua escrita.

Na medida em que convivemos com essas duas realidades por mais tempo percebemos a dimensão das línguas e das diversidades sociais e linguísticas dentro das duas salas de aulas. Nesta perspectiva analítica com base na sociolinguística, procuramos perceber como o meio em que os estudantes estavam inseridos influencia. A heterogeneidade linguística tornou-se visível nas relações professoras/alunos, nos seus modos de negociação, disputa e imposição e como esses elementos vão se constituindo na tensão entre a língua oficial e as línguas maternas.

Como dito por Castanheira (2007, p. 31), “o contexto da interação é delineado e organizado de determinada maneira como parte integrante dessa interação como encontro comunicativo”. Por isso, durante o intervalo, procurávamos conversar com os alunos, a fim de conhecê-los melhor e também conhecer seus círculos de amizade. Na nossa interação comunicativa com os alunos, professores, pais e encarregados de educação, buscávamos interagir de acordo com a língua permitida e falada de cada escola.

Em nosso trabalho de campo, procuramos nos orientar principalmente no que diz respeito à escuta sobre o que seja, para nossos sujeitos, a utilização da língua oficial e das línguas maternas, tomando a entrevista como um dos instrumentos de pesquisa. Adotamos esse instrumento, tendo em vista ressaltar a visão de mundo dos sujeitos pesquisados.

Em nossa busca por informações sobre as práticas linguísticas e suas implicações para o ensino em sala de aula, marcamos encontros em dias e horários diferentes com seis professores a serem entrevistados.

4.1.1 A caracterização e a situação das escolas pesquisadas

Neste item, faz-se uma apresentação sobre as duas escolas onde decorreu a pesquisa.

4.1.1.1 A caracterização e a situação da Escola do Ensino Básico (EEB)

A EEB localiza-se em um bairro de periferia, Luanda, em Bissau. A escola é de rede pública e a maior parte das crianças era de classes populares, assim, como outras escolas públicas do país. A FIG. 3 permite a visualização da EEB.



FIGURA 3 – Escola do Ensino Básico

A escola apresenta muitas demandas em relação à infraestrutura e carece de equipamentos adequados: a) não há biblioteca; b) as turmas são superlotadas (chegam a sentar três estudantes em carteiras duplas) o que leva muitos a perder a motivação para aprender; c) o início e o término das aulas são interrompidos por sucessivas greves de professores, reivindicando o aumento salarial, o que leva ao início tardio de aulas e indica desvalorização deste profissional; d) o regime da escola triplo do horário de aulas (das 07 h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h), o que não favorece para os estudantes; e) há carência de materiais que estimulem a aprendizagem da leitura e da escrita – muitos alunos não têm os materiais escolares (livros, cadernos, lápis, canetas, borrachas, etc.). Apenas os alunos que começaram no início das aulas receberam os livros dados pelo diretor da escola com recurso do Ministério da Educação. Como afirma a D1 na E6:

E6-D1

No início das aulas o diretor deu os livros para alguns alunos /⁵⁸

Com isso, muitos alunos tiveram que enfrentar grande dificuldade para acompanhar as aulas, às vezes sentando com colegas, às vezes tentando um livro emprestado. Certamente, uma situação.

⁵⁸ Usamos barras como separação de unidades de fala substituindo a pontuação usada no texto.

4.1.1.2 A caracterização e a situação da Escola em Regime de Autogestão

A escola localiza-se no centro da cidade (praça), a maior parte das crianças que frequenta esta escola é de classe média e classe média alta e alguns alunos filhos dos funcionários de governo que ocupam grande cargo político. Assim, explica a Ped. na E7:

E7-Ped.

Aqui foi escola dos padres na era colonial / orientado por muito tempo pelos padres franciscanos e só depois de 25 de Abril⁵⁹ / que as escolas passaram a ser geridas pelo Estado / não só esta escola, mas muitas outras escolas no interior do país / os padres tinham muitas escolas no interior do país / ao encargo deles / inclusive o meu pai foi professor da escola missão católica durante muitos anos / o Estado passou a orientar as escolas durante 10 a 15 anos / Quando os padres voltaram / o Estado resolveu devolver as escolas e estes por sua vez / quiseram privatizá-las /

Após um tempo, sob a supervisão do Estado, a escola voltou às mãos dos padres franciscanos, que a privatizaram. Os professores são pedidos do Ministério da Educação, ou seja, o Ministério da Educação é responsável por enviar os professores para a escola.

Ped. é professora e pedagoga formada em magistério primário no Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação de Setúbal. É professora e pedagoga da escola.

E8-Ped.

Na direção pedagógica já cá estou há 4 anos / mas antes / já tinha sido professora em 1999 / mas houve a interrupção onde fui colocada na UCLA e depois voltei para cá em 2007 / onde trabalhei como professora dando aula durante 3 anos / e em 2010 como diretora pedagógica /

A Ped. explica o processo de formação marcado por interrupções. Segundo ela escolheram alguns professores para participarem de formação complementar 1º ciclo de Licenciatura em Setúbal, onde participou. Quando voltou para retomar o seu lugar, já não podia continuar, foi substituída. Com o convite do padre passou a dar aulas na escola em Regime de Autogestão, e em 2010 deixou de dar aulas e assumiu a direção pedagógica.

A FIG. 4 permite a visualização da escola em Regime de Autogestão.

⁵⁹ Fim do regime ditatorial do Estado Novo, liderado por António de Oliveira Salazar, que governava Portugal desde 1933.



FIGURA 4 – Escola em Regime de Autogestão

A escola apresenta condições de infraestrutura e equipamentos adequados. Oferece condições para aprendizagem: a) a sala de aula muito organizada; b) o regime da escola duplo horário de aulas (no período de manhã das 08h às 12h e no período da tarde das 14h às 18h; tem 8 turmas); c) há materiais suficientes que estimulem a aprendizagem.



FIGURA 5 – Escola em Regime de Autogestão

4.1.2 A escolha e a caracterização dos sujeitos de pesquisa

Neste estudo, achamos importante compreender os diferentes comportamentos dos nossos sujeitos de pesquisa.

4.1.2.1 Sujeitos da EEB

A escolha da turma observada deu-se a partir da indicação do diretor da escola, que sugeriu a professora de classe, por ter 38 anos de experiências.

Ao modo de Castanheira, “ao chegar à turma a ser observada, decidi explorar, sem privilegiar um único foco” (2007, p. 68). As salas de aula eram organizadas de modo tradicional: os alunos sentavam-se em fileiras, de frente para professora. Na sala⁶⁰ 03, a turma era heterogênea do ponto de vista de gênero, idade e da diversidade cultural e linguística. Tinham entre 6 a 11 anos de idade e totalizam 30 alunos (Masc. 11 e Fem. 19). Os dados coletados abrangem um total de 33 aulas (cada aula com a duração de 3h: 30min). No primeiro horário são lecionadas as disciplinas de português, ciências naturais e sociais e no segundo matemática, após o intervalo de 30min. O intervalo ocorre no segundo horário de aula.



FIGURA 6 – Alunos da Sala 3 da EEB

⁶⁰ Nesta sala, há crianças de diferentes línguas maternas.

Na E9, a D3 manifestou a sua preocupação a respeito das idades dos alunos:

E9-D3

Temos algumas alunas com a idade maior como o caso da A1 que já tem 12 anos de idade / porque há aqueles que ficam em casa sem ir para escola / mas eu não sei quais são os seus motivos / a idade da A1 e da A2 que também tem 11 anos / não era para estar na 1ª classe /

Percebemos a inquietação na fala da professora, pois, a situação em que estas estudantes se encontram é preocupante, do ponto de vista da exclusão. A idade oficial para os alunos da 1ª classe é de 6 a 7 anos de idade. O conhecimento do mundo dessas alunas e as suas realidades são diferentes dos alunos que têm 6 a 7 anos de idade. A desmotivação e o desinteresse eram visíveis por parte destes alunos ou alunas. “É verdade que a realidade que se nos apresenta só por si é suficiente para prever quanto será violenta” (DIALLO, 1989, p. 204).

A variante idade deve-se muito aos fatores de ordem social e econômico, que levam os pais e encarregados de educação, desses alunos a matricularem seus filhos tardiamente na escola e muitas das vezes os pais são impossibilitados economicamente de colocar seus filhos nos jardins (creche). Então, esses alunos vão para a escola com idades já avançadas. Como ilustra a TAB. 15:

TABELA 15
Idade

Idade	Nº de alunos
Entre 6-7 anos	9
Entre 8-9 anos	8
Entre 10-11 anos	13

Os alunos que têm entre 10 e 11 anos apresenta números superiores em relação aos alunos que têm entre 6, 7, 8 e 9 anos de idade, lembrando que a idade oficial de entrada na escola estabelecida pela Lei de Base do Sistema Educativo até 2009, é de 7 anos.

É de salientar que a maior parte dos alunos que frequenta a EEB pertence às famílias com as dificuldades financeiras e uma boa porção é órfã, meninos de criação e ainda de outras categorias similares e, que geralmente carecem de meios financeiros. Na E10, a D1 lastima:

E10-D1

Na Guiné-Bissau / não se pode culpar ninguém pelo fato de não ter colocado o seu filho no jardim infantil / é do nosso conhecimento que há muita carência em termos financeiros no país / os alunos que frequentam jardins (creche) antes de vir para cá / a maioria desses alunos sabem manejar o lápis e já escrevem / há também aqueles que os pais não têm condição financeira para pagar jardim e estes chegam aqui com nível zero / sem ter nenhum conhecimento / daí o professor tem que esforçar muito para ajudar aqueles que não sabem fazer nada e dando-lhes trabalhos para fazer em casa /

As dificuldades econômicas encontradas por pais ou responsáveis dos alunos não permitem que muitas crianças tenham o privilégio de passar pelo jardim, antes de fazer a 1ª classe, lembrando que, desde a reforma⁶¹ de 2010, o Ensino Pré-escolar está previsto para as crianças dos 3 aos 5 anos de idade, que funciona nos jardins de infância ou nas creches.

Sabemos que, ainda que todos os alunos tenham seus conhecimentos de mundo, a prática de letramento dos alunos que fazem o jardim coloca-os em situação de vantagem em relação aos que não tiveram acesso à pré-escola. Essa questão foi notada em algumas atitudes da professora, como, por exemplo: ao final de cada aula, ela passava trabalho para casa nos cadernos dos alunos que tinham “dificuldades”. Notamos que essas dificuldades se referiam mais a aspectos relacionados à coordenação motora, ao uso de lápis e canetas, do que propriamente dificuldades relacionadas à dimensão cognitiva: Na E11, a D1 afirma:

E11-D1

Alguns alunos chegam com dificuldades sem saber segurar no lápis e outros com aprendizagem mais proveitosa / mas tenho que dar atenção para aqueles alunos que apresentam maior grau de dificuldades / não posso correr com aqueles que estão mais na frente /

Observe-se a preocupação da professora em não deixar nenhum aluno para trás. Sua ponderação confirma a importância da pré-escola para que as turmas de 1º ano sejam mais homogêneas.

Algumas crianças não terminam o ano letivo; desistem das aulas. Mas o caso mais frequente, que percebemos na Sala 03, é que sempre há um aluno que, ao sair para o recreio, não volta para sala de aula; sai diretamente para sua casa e sem que a professora o veja. Ao voltar do recreio, a professora percebe, pergunta aos colegas, eles confirmam que o colega foi para casa e a professora, por sua vez, lamenta dizendo: “*é sempre assim todo o ano letivo*”. A persistência destes problemas, ao longo do ano letivo, leva-nos a compreender as razões de

⁶¹ Ver Guiné-Bissau- Relatório da Situação do Sistema Educativo. 2013.

grau de dificuldade de assimilação da aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos. A FIG. 7 permite a visualização da Sala 03 que acompanhamos durante dois meses.



FIGURA 7 – Sala 03

Nesta imagem, é possível perceber os alunos sentados três em uma carteira dupla. A sala é bem espaçosa e arejada; do lado esquerdo há mais uma fileira de carteiras. A professora explica que, no ano passado houve por volta de 40 alunos nesta sala. Na E12, a D1 comenta:

E12-D1

Tenho o número um pouco menor em relação ao ano passado que tive 40 alunos matriculados / mas isso / deve-se ao fato das aulas iniciarem um pouco tarde por razão das greves / então alguns alunos foram para escola privada /

Como podemos perceber, os alunos estão sentados e a professora está no quadro passando os exercícios. É frequente ver, quando a professora passa alguns exercícios no quadro, os alunos saírem dos seus lugares para conversarem com colega, pedir emprestado lápis, caneta, borracha, etc., motivo causado por diferentes fatores, que podem ser de ordem social, econômica, etc. A TAB. 16 mostra a distribuição dos alunos por sexo da EEB.

TABELA 16
Distribuição dos alunos por sexo da Escola do Ensino Básico segunda classe, 2014

NÍVEL	Masculino		Feminino		TOTAL	
	F.E	(%)	F.E	(%)	F.E	(%)
1ª Classe	42	3,39	79	6,3	121	9,42
2ª Classe	58	4,68	63	5,08	121	9,76
3ª Classe	63	5,08	114	9,20	177	14,28
4ª Classe	97	7,83	121	9,77	218	17,6
5ª Classe	92	7,43	139	11,2	231	18,63
6ª Classe	92	7,43	109	8,80	201	16,23
7ª Classe	62	5	107	8,64	169	13,64
TOTAL	506	41	732	59	1238	100

Fonte: Escola do Ensino Básico, 2014.

Os dados da TAB.16 mostram a distribuição dos alunos da EEB, nas diferentes classes e sexo. A TAB. 16 permite observar que, das sete classes registradas na escola, foram matriculados 1238 (mil duzentos e trinta e oito) alunos no ano letivo de 2014, sendo 41% do sexo masculino e 59% do sexo feminino. Analisando a frequência no seio das classes, nota-se que a proporção de mulheres que frequentam a EEB é maior em relação aos homens, o que muitas das vezes não é comum como apresentamos no primeiro capítulo, que as mais elevadas taxas de analfabetismo situam-se principalmente em relação às mulheres. A 5ª classe apresenta maior percentagem de alunos matriculados, que se situa em 18,63% do total. A 4ª classe situa em segundo lugar, com 17,6%. A 6ª classe em terceiro lugar com 16,23%. A 3ª classe em seguida com 14,28%. A 7ª classe com 13,64%. A 2ª classe e a 1ª classe, consideradas com menor percentagem dos alunos matriculados nesse ano letivo, e situa entre 9,76%, para 2ª classe, e 9,42%, para 1ª classe, do total dos alunos.

Conforme a TAB. 16, a escola possui 16 pavilhões com 48 turmas. Os alunos estudam no regime triplo horário de aulas (das 07 h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h). Normalmente as 1ª classes estudam no período de manhã, das 07 h às 11h.

4.1.2.2 Sujeitos da escola em Regime de Autogestão

Nesta escola, os alunos tinham entre 6 a 7 anos e eram no total de 32 alunos (M. 16 e F. 16). Os dados coletados abrangem um total de 7 aulas (cada aula com a duração de 3h:

30min). As salas de aula eram organizadas de modo tradicional: os alunos sentavam-se em fileiras, de frente para a professora e uma carteira para cada aluno.

Este grupo foi escolhido porque a pedagoga da escola demonstrou o interesse em indicar a D2 da 1ª classe, formada na Escola Superior 17 de Fevereiro.

Nesta turma, a professora dá aula em pé, não se senta enquanto dá aula, mesmo corrigindo os cadernos dos alunos. Ela corrige e coloca o carimbo nos cadernos. Percebemos logo que, para os alunos, é importante ter o carimbo da escola, quando a D2 avisa:

E13-D2

Os que fizeram barulho não vão levar o carimbo no caderno /

Percebia-se que todos ficavam quietos por alguns minutos. Víamos o interesse por parte de alguns alunos em querer aprender. Alguns alunos, quando não terminavam de copiar e fazer os exercícios, não saiam para o intervalo, até que terminassem. Quando terminavam, levavam os cadernos para a professora corrigir e colocar o carimbo.

As aulas são dadas em português. A professora escreve no quadro negro “Língua Oficial”. Passa de carteira em carteira observando cada aluno a fazer o exercício proposto por ela. O aluno que não consegue fazer as atividades, ela coloca numa cadeira separada, logo na frente, justamente para poder acompanhar de perto. De segunda a sexta os alunos levam, nos seus cadernos para casa e fichas (folha A4), os exercícios de português e matemática para fazerem em casa e trazerem no dia seguinte, lembrando que muitos desses alunos já chegam com uma base do jardim/creche. Na E13, a Ped. explica:

E14-Ped.

Aqui nesta escola / percebe-se que a maioria dos alunos tem o privilégio de estudar no jardim Despertar / as crianças saem do Despertar e vêm para cá / que já trazem algumas bagagens / e quando saem daqui / vão para a Escola Solidariedade que também é escola dos padres / e depois de concluir o ensino básico vão para Liceu João XXIII ambos dos padres /

A fala da pedagoga nos leva a compreender que a maioria dos alunos que estudam nesta escola *já trazem algumas bagagens*, por terem o privilégio de estudarem sempre nessas escolas. Todas essas são escolas de referências no país, da creche ao ensino médio. A FIG. 8 permite a visualização da Turma 07 da escola em Regime de Autogestão.



FIGURA 8 – Turma 07

Aqui, os alunos pagam a mensalidade de 10.000 XOF – Franco CFA (dez mil XOF), que corresponde a R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais). Este dinheiro é para ajudar na manutenção da escola. Como podemos perceber, é um valor simbólico que os pais e encarregados de educação pagam para ter uma educação de qualidade para os seus filhos, através de um acordo tripartite entre o Ministério da Educação, Missão Católica e Pais Encarregados de Educação.

Na FIG. 9, o quadro apresenta o aproveitamento escolar de 1º trimestre dos alunos. O quadro é afixado na parede da escola, para que os pais e encarregados de educação possam ter acesso às informações. O quadro é feito sempre no final de cada trimestre, quando são feitas as reuniões com os pais e encarregados de educação para discutirem o desempenho dos alunos.

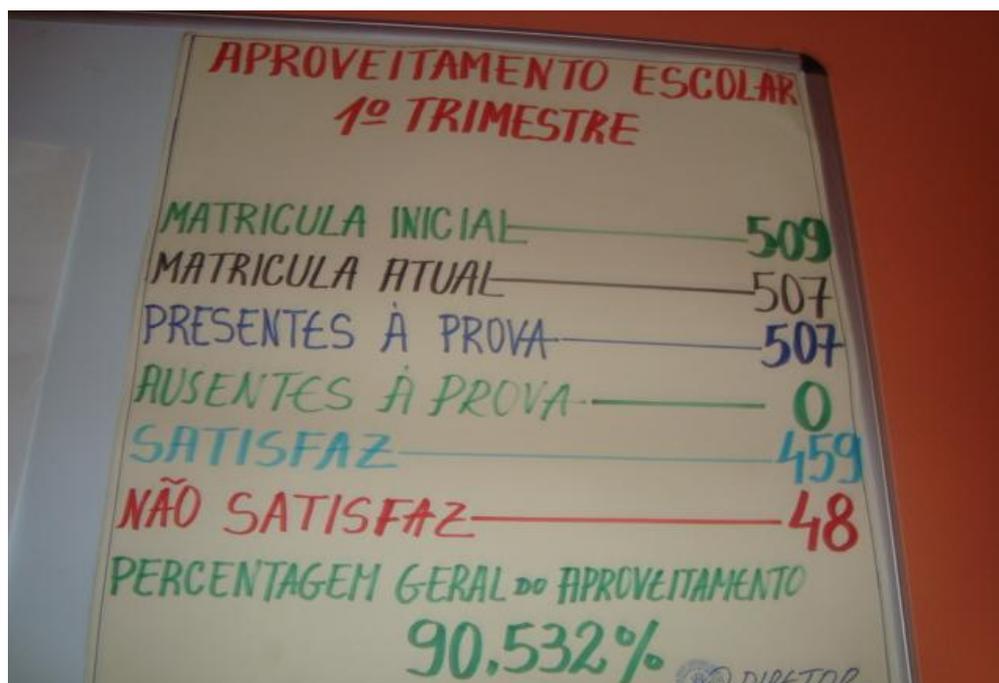


FIGURA 9 – Aproveitamento Escolar de 1º Trimestre dos alunos

Fonte: Escola em Regime de Autogestão

Observa-se que, no início do ano letivo de 2014, foram matriculados 509 alunos. Destes, dois alunos desistiram, restando 507. Observa-se ainda que todos estavam presentes na realização da prova trimestral, quando 459 tiveram resultados satisfatórios e apenas 48 alunos não alcançaram os resultados bons. Como podemos ver, os alunos tiveram, resultados extremamente positivos, com a percentagem geral do aproveitamento de 90, 532%.

Pode-se concluir que os resultados mostram a preocupação do corpo docente em estratégias de ensino. Os alunos sentem-se motivados em aprender e ir até o fim do ano letivo e obter bons resultados. Da mesma maneira, os pais e encarregados de educação sentem-se satisfeitos com a aprendizagem dos filhos.

4.1.3 A caracterização e a situação das duas professoras da 1ª classe

As duas professoras com que trabalhamos cada uma delas têm uma história de vida e experiência de trabalho diferente.

4.1.3.1 A caracterização da D1 da EEB

De acordo com Szymanski (2004, p. 25) “em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu

percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa”. Concordando com a autora, trazemos as seguintes informações para melhor caracterizar nossos sujeitos de pesquisa:

A D1 completou este ano 38 anos, de serviço. Ela é uma das professoras com mais tempo de serviço em relação às outras professoras. Começou a dar aulas na região leste do país, onde adquiriu várias experiências como docente: Como explica na E15:

E15-D1

O meu primeiro e segundo ano de serviço / foi na região de Gabu / numa tabanca chamada Dara /

Ela conta que formou-se em Curso Dirigido⁶². Após o término do curso, foi mandada para Dara, onde iniciou a dar aulas, nos anos de 1976/77. De acordo com a E16:

E16-D1

Segundo ano / fui trabalhar em Pitchi / que é o setor da mesma região que supervisionava a seção de Dara/ trabalhei com a turma dos alunos de 2ª classe / e / tinham alguns militares que iam assistir às minhas aulas / pois / o quartel era bem próximo /

A professora conta que esses militares gostavam de assistir às suas aulas, nos tempos livres. Em 1979 a professora retorna novamente a Bissau e, no mesmo ano, começa a trabalhar na escola Revolução, entre 1981 a 1982. Na E17, a D1 relata:

E17-D1

Em 1981/1982 trabalhei na escola Revolução / e só saí no final do ano letivo / porque morava longe / e logo transferi para escola Godofredo em 1982 /

A professora diz que sempre busca se aperfeiçoar na profissão, por isso, procura sempre participar dos Seminários e das outras atividades como Curso Intensivo e entre outros.

E18-D1

Participei de vários Seminários / não me lembro de alguns / fiz o Curso Intensivo em 1997 de Editora Escolar / participei de Seminário de Firkidja / Seminário do INDE / Seminário aqui na escola / também tive num outro Seminário do Liceu Dr. Agostinho Neto em 1993 quase dois meses / e fiz

⁶² O Curso Dirigido (Formação em Exercício) foi criado para que os professores que possuíam de 4ª e 6ª classes pudessem receber formação a nível acadêmico e pedagógico. O curso tinha a duração de 5 anos para os professores que possuíam a 4ª classe e, 4 anos para os que possuíam a 6ª classe, lembrando que esses níveis nos anos de 1970 e 1980, eram referência para quem possuía em Guiné-Bissau.

novamente outro Seminário do INDE, que foi somente para os professores da 1ª classe /

A participação nos Seminários, como relata a professora tem ajudado muito a melhorar a sua prática, por isso, procura sempre participar quando pode. Ela conta que sempre trabalhou com alunos de séries iniciais. Na E19, D1 explica:

E19-D1

Somos obrigados a iniciar com uma turma da 1ª classe até 4ª classe. Tudo começou quando o ensino foi unificado em 1993 /

Segundo a professora, tinha uma turma que concluiu a 4ª classe em 1993. E no mesmo ano, deram-lhe uma turma da 1ª classe e ela acompanhou esta turma até a 4ª classe, em 1997. E assim continuou. Ela fala de como é feito o plano de aula, e como o professor faz o seu plano diário. Na E20 descreve:

E20-D1

O plano quinzenal era um espaço que nós tínhamos para discussões / ou seja para tirar todas as dúvidas / e aproveitávamos para elaborar os planos diários sobre os conteúdos que íamos administrar na sala de aula /

A professora conta que os professores reuniam-se para fazer o plano quinzenal. Segundo ela, o Ministério da Educação deveria dar subsídio aos professores, uma vez que os encontros eram aos sábados, mas não havia nenhum pagamento por esse dia a mais de trabalho. Mesmo assim, continuaram a se reunir e fazer os trabalhos. Ela lamenta que esse encontro já não seja a mesma coisa de antes, quando ficavam o dia inteiro para trocar as experiências, e até mesmo para tirar as suas próprias dúvidas nas matérias. Ela fala que procura fazer o plano de aula em casa, porque não é possível fazê-lo na sala de aula. Como ilustra o Dir, na E21:

E21-Dir

Nós temos os planos quinzenais e diários / plano quinzenal é aquele que nós programamos nos encontros / é através desse plano que o professor tira os conteúdos para os planos diários / o plano diário é um instrumento fundamental para o professor / e quando tiver vai poder trabalhar como deve ser /

O atual diretor da escola tem 27 anos de serviço. Trabalhou durante nove anos na região norte e sul do país, para depois ser colocado em Bissau. Ele começou a lecionar na EEB a partir de 1995.

Segundo o diretor, o professor é obrigado a fazer o plano diário, pois não pode dar aula sem a preparação, senão, o professor limita-se e pode falar coisas que não estão dentro do conteúdo. Por isso, levando em conta que (*o plano diário é um instrumento fundamental para o professor*), quando o professor se prepara para dar aula tem que tirar os conteúdos dentro do plano quinzenal. Infelizmente o plano quinzenal foi extinto por não haver acordo entre o Ministério da educação e o Sindicato Nacional dos Professores (SINAPROF) em pagar o dia de sábado trabalhando aos professores. Sem desmerecer o importante papel do planejamento na prática docente cotidiana, é necessário ponderar que, nessa visão, o professor pode ficar restrito ao plano e incorre no risco de não perceber demandas sócio, culturais e linguísticas que surgem na interação professor/aluno.

4.1.3.1.1 A situação da D1

No primeiro dia de aula, a professora lamentou por não ter materiais suficientes e adequados para trabalhar com os seus alunos, a não ser alguns livros de português, ciências naturais, ciências sociais e matemática da 1ª classe. Como ressalta, na E22:

E22-D1

As dificuldades são enormes / até então / não comprei as cartolinas para poder cortar e escrever os nomes dos alunos e colocá-las em frete de cada nome / isso / é uma forma para cada um deles conhecerem as letras que compõem os nomes / por motivos de recursos financeiros que a escola enfrenta / tenho que comprar sempre as cartolinas com meu salário / e como não recebemos ainda / não tenho como comprá-las /o que está a passar no ensino da Guiné é alarmante / você viu a situação dos professores como vivem /

A D1 encontra-se desmotivada, devido às suas condições de trabalho e ao seu baixo salário, que não cobre as suas despesas. Queixa-se que muitos dos pais e encarregados de educação não acompanham a aprendizagem dos seus filhos e tampouco colaboram com esta. No final de cada trimestre, os alunos fazem as provas e, para isso, a professora pede para cada aluno levar um caderno novo para poder realizar a prova. Ela faz isso, devido à falta de recursos da própria escola. Como explica na E23:

E23-D1

Até para realizar as provas / os alunos têm que trazer o caderno novo de casa / porque não temos como tirar as cópias e depois distribuir na sala no dia da prova /

A prova é escrita no quadro verde e os alunos copiam nos seus cadernos para depois responderem as questões. Nesse ponto, a dimensão infraestrutural agrava ainda mais as questões superestruturais como a ideologia que subjaz à formação do professor ou as políticas linguísticas colonialistas. De fato, não podemos dissociar o impacto dessas duas dimensões que resvalam, em última instância nos interesses do capital em formar cidadãos pouco letrados e manter o controle da classe proletária.

4.1.3.2 A caracterização da D2 da escola em Regime de Autogestão

Na E24, a D2 narra:

E24-D2

A minha primeira formação foi Curso Dirigido em 1983 / mas antes desta formação / já tinha trabalhado na região de Oio concretamente em Nhacra-Dugal em 1974 durante um ano / depois fui transferida para Bissau em 1980 numa escola chamada Guerra Mendes / depois de Guerra Mendes / fui para 22 de Novembro / onde saí para a escola prof. José António de Sousa em 1995 até a data presente /

Nas décadas de 1970 e 1980, quando os professores se formavam, eram transferidos para dar aulas nas zonas rurais, de modo que pudessem adquirir experiências profissionais. Após alguns anos, o docente era transferido novamente para o capital, Bissau. Para a professora, todas essas mudanças de escolas são positivas, pois tem a ver hoje com tudo que tem aprendido e aprende na sala de aula.

A professora tem 35 anos de experiência profissional, possui formação superior e sempre trabalhou com séries iniciais de 1^a a 4^a classes. Trabalha também numa outra escola católica da sua paróquia.

Ela conta que, durante a sua experiência, os Seminários de formação contínua de professores têm lhe ajudado muito a melhorar a cada dia a sua prática.

Diz que sempre faz plano semanal no seu caderno com todos os detalhes para sua orientação durante a sua prática na sala de aula. Como expõe, na E25:

E25-D2

Somos obrigados a fazer sempre o plano de aula / onde faço o plano semanal /

4.1.3.2.1 A situação da D2

A professora encontra-se em melhores condições de trabalho. Ela atende somente esta turma da escola em Regime de Autogestão no horário de manhã, tem o tempo suficiente para preparar suas aulas. Há qualidade dos recursos didáticos existentes na escola, que ajuda a melhorar a autoestima em aperfeiçoar a sua prática.

4.1.4 Perfil linguístico dos professores e dos alunos das duas escolas

Os relatos, que abaixo apresentamos, nos demonstram os posicionamentos dos professores quanto à língua de ensino.

4.1.4.1 Perfil linguístico dos professores e dos alunos da EEB

Nesta parte, encontramos elementos importantes para afirmamos como esses sujeitos se constituem em seus processos de identificação na relação com as línguas Payer (2007). Assim comenta a D3, na E26:

E26-D3

Há muitos alunos com problemas da língua / como se sabe / aqui em Bissau / falamos mais o crioulo em casa / e na escola o português / na minha sala / todos falam o crioulo /

É interessante a fala da D3, de lembrar que (*em Bissau / falamos mais o crioulo em casa / e na escola o português*), “a contradição é tomada tanto como o motor interno do movimento do real, como categoria interpretativa do real- o real da língua e o real da história” (SILVA, 2007, p. 148). Notamos que tanto os professores como os alunos da EEB são trilingues: falantes da língua crioula, portuguesa e das suas línguas maternas. Assim, ao mesmo tempo em que temos o depoimento acerca das dificuldades e das resistências dos alunos perante as práticas de letramento escolar na língua oficial, a professora se contradiz, negando as habilidades de um falante que entra em contato com a língua portuguesa pela primeira vez na escola. Ela percebe esse fato como um problema e não como um aprendiz que traz consigo habilidades linguísticas de sua língua materna.

Diallo (2007, p. 4), lembra que “segundo o censo de 1979, 30% da população guineense são bilíngues e 12% são trilingues”. Nesta escola, os professores dão as aulas na

língua crioula e portuguesa, mas na maior parte a aula é administrada na língua crioula durante o processo de ensino-aprendizagem. Durante o recreio, os próprios professores sentam-se para conversar entre colegas em língua crioula como notamos em nossa pesquisa de campo. Assim também, nas conversas é recorrente entre os membros da comunidade é recorrente o uso do crioulo.

Os relatos dos quatro professores, que abaixo apresentamos, evidenciam a tensão entre a língua de ensino e a língua crioula.

E27-D3

*Na minha turma às vezes falo português com os meus alunos / acho bom começar a falar e ensinar o português para eles / mas / falo as duas línguas ao mesmo tempo / isto é / quando percebo que não estão a entender / logo entro com a língua crioula para poder melhorar / **a minha preferência acho falar sempre o português com as crianças** / porque as crianças apreendem rápido / não podemos passar todo tempo a falar crioulo como acontece nas escolas públicas / **é muito raro ver as pessoas a falar o português** / eu trabalhei numa escola no ano passado / mas lá é **inadmissível** falar o crioulo / somente o português / mesmo nos recreios os alunos têm que falar quer bem ou mal falado / é uma regra a ser obedecida / mas isso / não acontece nas escolas públicas / eu falo com os meus alunos e há alguns que percebem e os outros não / (grifo nosso).*

A ideia de expor o aprendiz ao máximo em contato com a língua alvo sempre esteve presente nos métodos de ensino de línguas estrangeiras (**a minha preferência acho falar sempre o português com as crianças**). Por outro lado, não usar a língua materna radicalmente – *mesmo nos recreios* - nos coloca no campo da subjetividade e identidade do aluno. Mais uma vez, parece-nos uma contradição discursiva imposta ao professor que deseja incluir seus alunos na cultura escrita de prestígio: ao mesmo tempo em que assume que as crianças apreendem rápido, sua concepção não leva em conta que a língua constitui seus sujeitos-aprendizes e que a negação radical do uso de suas línguas maternas em contexto escolar pode gerar imagens que valorizam a cultura do poder, mas também pode gerar resistências que interferem diretamente no processo de aquisição da língua oficial, tanto a escrita quanto a oral.

A D3 é natural de Bissau e é formada na Escola 17 de Fevereiro. No primeiro dia da visita à escola, pensávamos que íamos trabalhar com ela, mas esta, por sua vez, não foi indicada por ter 8 anos de experiências. Ao selecionar os professores a serem entrevistados, não tínhamos pensado em fazer a entrevista com ela. Durante a nossa presença na escola, o comportamento dessa professora nos chamou atenção, do ponto de vista da sua interação com colegas e alunos. Como mencionamos acima, durante o recreio, os professores costumam se

sentar para conversar entre eles e, desde que chegamos à escola, percebemos que a professora não participa dessas interações. Normalmente ela fica na sua sala, a corrigir os cadernos e a passar os exercícios no quadro, para não perder tempo quando os alunos voltam do recreio. Em sua opinião, prefere sempre falar em português com os alunos (*a minha preferência acho falar sempre o português com as crianças*). Diante de seu comprometimento, decidimos entrevistá-la. Percebemos ainda que ela, em algumas vezes, entrava na sala que estávamos a acompanhar, para tirar as suas dúvidas com a D1.

E28-D3

Na verdade / eu não sinto vergonha quando tenho uma dúvida porque sou novata da profissão / qualquer dúvida que eu tenho vou sempre tirá-las com a D1 que já tem muitas experiências como docente / ter a formação não é o sinônimo de ter experiências / mas sim / é preciso atuar para poder ter experiências no trabalho / não vou dizer que tenho uma formação superior / que a D1 não tem / portanto / não posso mostrar a superioridade porque ela tem muitos anos de serviço / por isso / vou sempre junto dela para tirar-me as dúvidas / e depois volto para sala de aula para poder aplicá-las / (grifo nosso)

É interessante a fala da professora, de valorizar o tempo da experiência e o trabalho da colega (*sou novata da profissão, qualquer dúvida que eu tenho vou sempre tirá-las com a D1*) remetendo-nos ao conceito de saber docente como formação adquirida no contexto escolar (NÓVOA, 1996). O fato de não estar com os colegas no recreio, não significa que ela não interaja com eles. Ao contrário, mostra vontade de garantir o máximo de interação com os alunos. Sem dúvida, administrar o tempo escolar é sempre motivo de ansiedade para os profissionais da educação seja pelo fato de não conseguirem “dar todo o conteúdo” seja pela limitação do tempo escolar em meio período diário.

Em relação à escolha da língua de uso entre os professores no recinto escolar, para ela é coerente o uso das duas línguas nestas conversas:

E29-D3

Você vê mesmo entre nós os professores/falamos sempre em crioulo/

Para a professora, o professor não deve deixar de falar o português, a não ser quando aparece caso em que o aluno não compreenda em português. Nesse caso, o professor pode recorrer o crioulo para explicar o conteúdo.

E30-D4

O professor não pode limitar-se a falar somente o crioulo / mas também / precisa falar o português com as crianças / falar as duas línguas /

D4 é formado na Escola 17 de Fevereiro, foi um dos professores que trabalhou com na escola bilingue no Arquipélago das Ilhas Bijagós (PAEBB). “Falar e refletir sobre a língua e o conhecimento na escola é explicitar e compreender os impasses, conflitos e contradições que marcam a relação entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a diversidade e a unidade” (SILVA, p. 141).

E31-D4

Nas Ilhas / muitas pessoas não sabem falar o português / por isso / falamos as duas línguas para os alunos poderem aprender / mesmo aqui na escola falo o crioulo e o português com os meus alunos / em minha opinião / acho que deve ser ensinada as duas línguas para as crianças / (grifo nosso).

Na fala do professor, percebemos sua experiência anterior (*Nas Ilhas, muitas pessoas não sabem falar o português, por isso, falamos as duas línguas para os alunos poderem aprender*) e como defende o ensino bilingue (*em minha opinião, acho que deve ser ensinada as duas línguas para as crianças*).

É importante ver o posicionamento do professor, quanto ao ensino bilingue, pois “é óbvio que o que está em questão nessa hipótese não é a ideia de que o acesso à L2 possa ter incidência positiva sobre o domínio da L1” (DAHLET 2003, p. 42), mas, sim considerar que o ensino em L2 pode ser melhorado através da L1, reconhecer a importância das duas línguas no processo de ensino-aprendizagem.

E32-Dir

Falando do ensino / o professor sabe quando vai dar aula / tem que falar o português / porque é a nossa língua oficial de ensino / caso o aluno veio a ter dificuldades em assimilar / o professor deve introduzir um pouco de crioulo para fazê-lo compreender / porque é a língua do dia-a-dia das pessoas / eu lembro muito bem na época que estudava a 1ª classe na era colonial / o aluno era obrigado a falar o português / quer ou não / na sala de aula /

O fato da obrigação da LP desde os seus tempos de escola (*na época que estudava a 1ª classe na era colonial, o aluno era obrigado a falar o português*) parece colaborar com a ideia de que se deve falar apenas o português na escola. “Em termos legais, a política de língua da Guiné-Bissau é enquadrada por um decreto-lei (nº 7/2007 de 12 de Novembro de 2007) que obriga à utilização da língua portuguesa em todas as instituições públicas,

nomeadamente nas escolas” (FONSECA, 2011, p. 93). Em alguns casos, quando os diretores das escolas são problematizados a respeito da língua de ensino, recorrem à questão da obrigatoriedade do uso da língua oficial, mesmo reconhecendo que a língua crioula é a língua do dia-a-dia ou veicular. Quando a criança chega à escola, já fala e compreende a sua língua materna e a escola, por sua vez, representa para ela uma nova situação- uma nova língua, que é a língua de ensino. Nos primeiros contatos com a escola, a criança ainda não está familiarizada com o meio escolar e nem com a língua de ensino.

E33-D4

Dou aulas numa escola evangélica / onde os alunos são obrigados a falar somente o português /

A fala do professor nos remete a outros discursos da questão da “proibição” da língua crioula no recinto escolar. Há escolas que aparentemente proíbem, mas na prática o professor é obrigado mesmo a falar o crioulo durante o processo de ensino-aprendizagem. Então, teoricamente é proibido, mas na prática é inevitável.

E34-D1

*Os alunos geralmente chegam com muitas dificuldades de casa e o professor tem que utilizar muito crioulo / **porque se começar a introduzir a língua oficial / não vão entender quase nada / porque o nível deles é da 1ª classe / não significa que o professor vai abandonar a língua oficial por completo / mas sim / falar pouco a pouco e conduzir para que eles possam apreender /** (grifo nosso).*

Dessa forma, percebemos que apesar de defenderem o predomínio da língua oficial, os educadores também reconhecem a importância do crioulo como ponte ou andaime, para usar a expressão vygotskyana, no processo de aquisição da língua oficial falada e escrita, principalmente quando a questão é “*não entender quase nada*”. Nesses momentos, percebemos claramente que no nível semântico-discursivo, a aprendizagem se dá de forma dialógica entre LM e L2 e/ou LE.

D1 é a professora que tivemos a oportunidade de acompanhar durante os dois meses (de Janeiro a Fevereiro). A fala da professora mostra que os alunos não têm um domínio satisfatório e nem trazem de casa uma base linguística que lhes permita o uso e a aprendizagem da língua portuguesa (*porque se começar a introduzir a língua oficial, não vão entender quase nada, porque o nível deles é da 1ª classe*). Com isso, reafirma a necessidade do ensino plurilingue.

D1 ainda deixa claro na sua fala que a aprendizagem dos alunos, da 1ª classe pode ser comprometida se começar somente com a língua oficial. Percebemos nas escolas pesquisadas essa **tensão entre a língua de ensino e as línguas maternas dos alunos**, que resvalam em contradições discursivas. Concordamos com Payer ao afirmar que:

Consideramos esta tensão entre o nacional e o materno-familiar como uma questão teórica e prática bem delicada, que coloca a necessidade de, a cada contexto, pensar sobre o estatuto e o funcionamento de cada uma das línguas (p. 117-118).

Quando a professora introduzia as disciplinas de ciências naturais e sociais, havia palavras em crioulo com empréstimos em português, pois o crioulo que se fala é de base lexical portuguesa. Na verdade, este é mais um ponto positivo a ser considerado em um ensino bilíngue em contextos escolares na Guiné-Bissau, pois já a presença de cognatos e outras semelhanças aproxima a distancia entre línguas, facilitando a aprendizagem. Línguas que apresentam sistemas de escrita diferentes, por exemplo, requerem mais esforço dos aprendizes.

Existem várias semelhanças no nível lexical e sintático entre o crioulo e o português:

QUADRO 1	
Semelhanças entre a língua crioula e portuguesa	
Abertu ⁶³	
Porta sta abertu	= a porta está aberta
Dibate sta abertu	= o debate está aberto
Dia livri	= dia livre
Un alguin disponivel	= uma pessoa disponível
Un alguin divirtidu	uma pessoa extrovertida

A professora⁶⁴ se expressa sempre com os alunos na língua crioula, eles com ela e entre si, mas, a escrita é em português. “As pessoas dificilmente se entendem porque usam, em simultâneo, as duas línguas, o crioulo para expressão oral e o português para expressão escrita”. (p. 64). Mesmo reconhecendo que o crioulo que se fala é de base lexical portuguesa,

⁶³ Ver Scantamburlo (2002, p. 21).

⁶⁴ Cantava as músicas em português com os alunos.

a dificuldade dos alunos não diminui, pois, além de falarem o crioulo, também falavam suas línguas maternas. Como ilustra a TAB. 17.

TABELA 17
Línguas Faladas pelos Alunos em casa

Crioulo	Português	Línguas maternas
30	0	13

Fonte: Escola do Ensino Básico, 2014.

A TAB. 17 ilustra as línguas faladas pelos alunos em casa, das quais 30 dos alunos declararam falar a língua crioula em casa, nenhum aluno fala o português e treze línguas maternas são faladas em casa pelos alunos, entre elas: Balanta,⁶⁵ Biafada, Bijagó, Crioulo, Felupe, Fula, Mancanha, Manjaco, Mansonga, Mandinga, Nalu, Pepel e Sosso. Observa-se ainda que dos 30 alunos 18 declararam falar suas línguas étnicas.

Não obstante, muito já se andou na direção de práticas multilíngues em Guiné: “foi em 1951 que, reconhecido o papel insubstituível das línguas maternas no processo ensino-aprendizagem, que a Unesco recomendou aos seus estados membros a sua introdução nos países onde elas não tinham sido ainda experimentadas no sistema educativo” (DIALLO, 1996, p. 22). Notamos esse avanço na fala de D3:

E35-D3

É aqui na escola que os alunos apreendem a falar e escrever o português / os alunos falam suas línguas maternas /

A D3 conta que muitos dos alunos *falam suas línguas maternas*. “Nesse sentido, a língua materna desses sujeitos - para tomar uma denominação polissêmica - manifesta-se como *uma dimensão de linguagem que é da memória discursiva*,⁶⁶ dimensão que tem importante valor e claro funcionamento no grupo” (PAYER, p. 116). O discurso se constitui a partir de uma memória construída em situações reais de uso da língua. O fato de obrigar os alunos a se expressarem apenas em português, nega essa memória. Como a língua portuguesa para esses alunos só aparece em contexto escolar, a imposição da língua é um fator dificultador da aprendizagem da L2/LO. Apaga-se o contexto sociolinguístico de Guiné em nome de uma visão equivocada de ensino de línguas.

⁶⁵ Nove alunos falam Balanta em casa, três Biafada, uma Fula, uma Mancanha, duas Mandinga e duas Mansonga.

⁶⁶ Sobre memória discursiva ver (PÊCHEUX, 1999).

E36-D1

Já peguei um caso de um aluno / que falava somente a língua Bijagó / que é a sua língua materna / mas como a criança tem a facilidade de apreender rápida a língua / ele aprendeu rapidamente com os colegas de classe / apesar de apresentar o sotaque / ele já conseguia falar bem e escrever as letras / mas no final do ano letivo ele não conseguiu passar de classe devido algumas dificuldades na escrita /

A professora conta, acima, o caso de um aluno que não falava e nem compreendia o crioulo e o português na sala de aula, a não ser a sua língua materna, Bijagó. Em Bissau, geralmente o professor, seja por concepção ou desconhecimento, não fala a língua étnica do aluno na sala de aula exceto o crioulo. Note-se que a professora admite que “ele aprendeu rapidamente com os colegas de classe / apesar de apresentar o sotaque”, remetendo-nos, mais uma vez, à importância da interação, que coloca o aprendiz em uma zona de desenvolvimento proximal. Até mesmo o sotaque, marca da identidade linguística do aluno, é visto de forma negativa (apesar de apresentar o sotaque). Esses casos em que o aluno não fala e nem compreende a língua de ensino e a língua crioula geralmente são casos de alguns alunos que chegam da zona rural. O resultado disso é a criação de hierarquias entre as línguas que só acarretam a desvalorização da identidade sociocultural do aluno, podendo incorrer ainda em processos de baixa autoestima. No depoimento abaixo, o diretor da escola faz esta apreciação:

E37-Dir

*Já teve caso de um aluno que só falava a sua língua materna Fula / mas com o decorrer das aulas e a interação com colegas aprendeu a falar a língua crioula muito rápido / também temos casos dos alunos que costumam chegar do interior / que não falam o crioulo / normalmente esses alunos ao aprender o crioulo ou português, aprendem rápido e falam melhor / isso era verificado também na era colonial / outro caso / é um aluno que falava a língua Balanta e os pais dirigiam à coordenação da escola para dizer que o filho estava tendo problemas / pois não falava o crioulo / este aluno hoje fala perfeitamente a língua crioula / **quando o professor descobre na sala de aula que existe aluno que não fala o crioulo / a atenção desse professor é voltada para aquele aluno** / pois os alunos que apresentam dificuldades linguísticas são normalmente quietos / calados e preferem até mesmo sentar nos cantinhos da sala sem falar com ninguém/o professor tem que estar atento em relação a este tipo de casos / e tentar acompanhá-los até se adaptarem e começarem a se interagir com os colegas nas aulas / Vou dar outro exemplo / na época que eu dava aula em Nhinté explicava as matérias em crioulo / e percebia que os alunos não estavam a acompanhar as aulas / No decorrer do tempo / percebi que estão a ter muitas dificuldades em acompanhar as aulas em crioulo / um dia resolvi dar aula na língua Balanta que é a língua materna dos alunos e a minha também / os alunos compreendiam melhor e ficavam felizes / não quis mostrá-los no início que sou da mesma etnia que eles / e todos se surpreenderam quando souberam e me perguntaram se eu falo a língua Balanta / **é complicado quando o professor não fala a língua materna dos alunos** / ou seja / a língua local*

*daquela comunidade / mesmo quando existe o caso em que o professor não fala a língua dos alunos / tem que se **esforçar** no mínimo para poder acompanhar os seus alunos / (grifo nosso).*

O diretor reconhece este efeito negativo e aponta o pape do professor nesses casos (*quando o professor descobre na sala de aula que existe aluno que não fala o crioulo, a atenção desse professor é voltada para aquele aluno*). Isso cria um ponto para se pensar, como a língua interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Esses alunos que ficam “quietos” e “calados”, sem poderem se comunicar com seus colegas e professores, geralmente usam suas línguas maternas que são as línguas étnicas e os seus processos são mais demorados em relação ao outros que já usam o crioulo como a L1, pois, para esses alunos, o crioulo é L2. A reação positiva de identificação e satisfação dos alunos leva a concluir que a aprendizagem em LM faz toda diferença e os resultados são mais significativos.

O diretor, como mencionamos acima, trabalhou na zona rural durante 9 anos, onde teve muitas experiências com os alunos que não têm a língua crioula como a primeira, mas, sim, como a segunda língua.

E38-D4

*Você viu o caso de uma das minhas alunas que só fala a sua língua materna Felupe / mesmo sabendo da dificuldade da língua crioula que ela tem / **falo com ela utilizando os gestos por não saber falar a sua língua materna** / por isso / recorro estas formas para facilitá-la e fazê-la compreender / tenho um amigo Felupe pedi a ele que me passe **algumas palavras que possa ajudar na nossa comunicação** / o relacionamento dela com os colegas / como se sabe **a pessoa que não fala uma língua às vezes fica limitada** e os outros é que se atiram nela / **é obvio que os alunos falam o crioulo entre eles e até mesmo nos liceus eles preferem falar o crioulo por terem vergonha em expressar-se em português** / quando tento falar o português com eles normalmente me respondem em crioulo / se fossem em algumas escolas privadas eles iam ter menos dificuldades por serem obrigados a falarem / (grifo nosso)*

A aluna à qual o professor se refere, havia acabado de chegar da sua terra natal, onde a língua de interação social é a sua língua materna, Felupe. A estratégia de o professor usar a linguagem gestual para se comunicar com aluna deve-se ao fato de ele não falar a LM dessa aluna (*falo com ela utilizando os gestos por não saber falar a sua língua materna*) e também por pertencer a outro grupo étnico, que é Balanta. De acordo com ele, sempre que usa os gestos para se comunicar, funciona. A forma como o professor narra o caso, mostra sua

sensibilidade perante o “outro” como também a importância desse procedimento quando não domina a língua materna do aluno.

O discurso de que os alunos não sabem falar o português nos liceus e até mesmo nas universidades é o discurso que perpassa todas as instituições públicas e privadas, mas principalmente públicas, e alguns professores preferem dizer que os alunos têm *vergonha* de se expressarem em português, em vez, de dizer que não sabem. São avaliações negativas do monolinguismo imposto pela língua oficial, que leva a crer que o aluno tem mais oportunidades e ascensão social quando se expressa bem em LP. Ainda que a ascensão social requiera práticas de letramento complexas e pertencentes a determinados contextos em que a língua portuguesa é exigida, devemos admitir que o ensino monolíngue não garante o sucesso escolar. Além disso, o sucesso escolar também não garante a ascensão social e econômica ou a construção de uma sociedade igualitária (OLIVEIRA, 2014).

É preciso pensar sobre as relações de poder que se constituem e são estabelecidas na sociedade guineense, pensar que “a língua não apenas é *falada* pelo sujeito, ela o constitui, intrinsecamente, como ser simbólico” (PAYER, p. 116). Pois a língua crioula não é apenas falada pelos seus falantes, mas ela é símbolo da identidade nacional. Com isso não queremos dizer outras não estejam presentes no currículo das escolas guineenses.

É preciso levar em consideração a política da inclusão das línguas maternas no sistema educacional, que possa garantir acesso e permanência em sistema de educação de qualidade e para todos. A TAB. 18 mostra a competência linguística dos alunos da sala 03 da EEB:

TABELA 18
Competência Linguística dos Alunos da Sala 03

Português				Crioulo			
Respondeu Bem	R. Dif.	R. Errada	Não R.	Respondeu Bem	R. Dif.	R. Er.	N. R
3	0	25	2	30	0	0	0

Fonte: Escola do Ensino Básico, 2014.

P= Pergunta; R= resposta; B= bem; D= dificuldade; E= errada.

P1 < R1- como tu chamas?

P1 < R1- kumakubunomi?

R2- qual é o seu nome?

R2- kumakubunomi?

P2 < R1- onde moras?

P2 < R1- nundékubu mora?

R2- em que bairro moras?

R2- na kalbairukubu mora?

P3 < R1- com quem vives?

P3<R1-kin kubu morakuel?

R2- moras com seus pais?

R2- bu mora kubupapés?

Na TAB. 18, verifica-se que três alunos responderam muito bem em português, 25 dos alunos responderam de forma errada e 2 não responderam. Ao contrário da língua crioula, que tem o número total dos alunos que responderam bem. A alfabetização e letramento em diálogo com a língua crioula pode de fato surpreender no processo de ensino-aprendizagem.

No próximo item, vamos apresentar o perfil linguístico dos professores e dos alunos da escola em Regime de Autogestão.

4.1.4.2 Perfil linguístico dos professores e dos alunos da escola em Regime de Autogestão

Nesta escola, os professores dialogam entre si em português, devido ao regulamento escolar, e, quando estão fora do recinto escolar, falam em crioulo. As faxineiras falam em crioulo com os professores e os alunos. Alguns pais e encarregados de educação, por vezes, falam em crioulo com os filhos, quando vão buscá-los na escola e até mesmo com a pedagoga da escola e a professora da turma, quando precisam de algumas informações. No entanto, esta não é ordem vigente na escola como nos informa a D2, na E39:

E39-D2

A aula é administrada na língua oficial de acordo com a metodologia da escola / curioso que o padre Neves / via-nos a falar o crioulo no recinto escolar / dizia-nos que tínhamos que pagar a multa por falar crioulo / e ainda dizia que vai descontar no nosso salário / pois / ele não gostava que falássemos o crioulo enquanto estávamos na escola / dizia o seguinte / que vocês têm que falar o português / porque senão as vossas crianças vão falar o pior / pois / têm que dar o exemplo as vossas crianças /

A tensão entre a língua oficial e a língua nacional é ainda maior nessa escola: não é admissível falar o crioulo na sala de aula e fora dela. A comunicação tende a ser na língua oficial, tanto para os alunos, quanto para os professores. A imposição da LO, nas instituições, privadas em muitos casos tende a ser respeitada.

É interessante como Diallo (1996, p. 6), problematiza esta questão: “em que medida as metodologias propostas pela literatura do ensino das línguas podem ou devem ser aplicadas indiscriminadamente em contexto plurilingue?”. É importante pensar até que ponto essas metodologias não estão concebidas para aprendizagem em contextos unilingues, pois as crianças se encontram em situações diferentes em que elas são alfabetizadas em L2 e não L1,

suas línguas maternas. É fundamental pensar, ao mesmo tempo, como o meio em que estes sujeitos estão inseridos tem grandes efeitos. Os lugares ou estatutos das línguas não coincidem, como foi observado, mas, sim, elas se encontram em uma forte tensão. Na E40 a professora explica:

E40-D2

*No recreio / quando as crianças estão a brincar no pátio / o padre obrigava a falar o português / mas coitados das crianças / mesmo o padre obrigando / **muitas crianças não deixam de falar o crioulo / pois em casa não falam o português / exceto uma aluna que frequenta a minha aula / ela tem o hábito de falar sempre o português em casa com os pais / quando estou a dar aula / percebo que têm alunos que não compreendem eu digo/ meninos podem me dar licença de eu falar o crioulo / aí falo o crioulo para que esses alunos que não compreendam possam compreender a matéria / existem alunos com dificuldades de expressarem em português / sempre estou de cima deles para não conversarem em crioulo / mas mesmo assim falam / (grifo nosso).***

Percebemos que na turma 07, que acompanhamos, há alunos que se expressam em crioulo, mesmo sendo obrigados a falar o português (*muitas crianças não deixam de falar o crioulo, pois em casa não falam o português, exceto uma aluna que frequenta a minha aula; ela tem o hábito de falar sempre o português em casa com os pais*). Segundo Bagno “nosso sistema educacional valoriza aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem linguística o português” (2001, p. 30). Nesta turma, percebemos que os alunos, nas suas interações com a professora, falam em português e, ao se dirigir ao colega, falam em crioulo, sem que a professora perceba, exceto a aluna mencionada pela professora. Também percebemos que, quando a professora sai da sala para pegar algum material que não esteja na sala, os alunos começam a falar em crioulo entre eles e, ao chegar a professora, param logo por isso percebemos ainda que os alunos não têm o português como a L1 nesta escola. “A estas especificações sobre os diferentes modos como a língua funciona para a criança, na família e na escola, seria preciso acrescentar as implicações mencionadas antes, de que a língua materna e a língua da escola não coincidem sempre” (PAYER, p. 119). Na E41, a professora comenta:

E41-D2

Há crianças que quando explico em português entendem logo / como por exemplo / o caso da aluna que explicou em crioulo para o colega que não entendeu a minha explicação /

Este caso aconteceu, quando a professora passou exercício no quadro para que os alunos ordenassem as palavras e explicou em português o que era para fazer. Perguntou se todos tinham compreendido e um aluno disse que não; então, a professora pediu se alguém se manifestaria para explicar ao colega. Uma aluna manifestou-se, explicando, com propriedade, em crioulo, ao colega. Notamos que mais da metade da turma teve dificuldades em ordenar as palavras. Após a correção dos cadernos, a professora optou por fazer no quadro para que todos pudessem participar e pediu logo que copiassem nos seus cadernos. Quando a D2 fala que *(há crianças que quando explico em português entendem logo)*, isso quer dizer que poucas crianças entendem logo em português quando ela explica, (provavelmente aquelas poucas que têm alguma vivência com o português): há mais crianças com dificuldades de compreensão na LP.

Na entrevista feita com a atual ministra da Educação, a Doutora Odete Semedo concluiu:

O próprio Ministério da Educação quando esteve diante das dificuldades das crianças que saem das famílias / que não falam o português em casa / falam crioulo e outras línguas ou apenas crioulo e como contato linguístico do aluno na rua com a própria comunidade em crioulo então / o próprio Ministério / autorizou a que se usasse em casos emergenciais o crioulo / quando o professor notar que o aluno não está entender o enunciado / ele é obrigado a mostrar a referência na língua do aluno / em apresentar aquele enunciado em crioulo / para ver se o aluno entendeu /ou se tem outras dificuldades/e se a dificuldade é linguística /e quando é linguística/ então / aí pode-se superar essas dificuldades / o professor é obrigado / sobretudo / quem lida com a criança da 1ª a 4ª classe / (Ministra da Educação, Doutora Odete Semedo, Fev. 2014).

A fala da ministra Odete Semedo legitima a necessidade e a importância que o professor precisa reconhecer, no processo de ensino-aprendizagem: considerar a língua materna do aluno faz diferença, principalmente quando a dificuldade é vista como linguística.

4.2 Alfabetização e Letramento em Contexto de Diversidade Linguística e Cultural em sala de aula

É preciso de fato considerar a experiência dos educandos, sua língua e sua leitura de mundo no momento de alfabetizá-los.

4.2.1 Descrição e análise do livro utilizado nas duas turmas

Embora não seja nosso objetivo principal, discutiremos os aspectos do livro do aluno sem a pretensão de fazer uma análise exaustiva.

4.2.1.1 Descrição e análise do livro do aluno

Foram analisados os seguintes materiais: O livro do aluno *Periquito alfa* e *Periquito beta*. A Série de livros para a primeira classe do Ensino Básico, PERIQUITO, inclui três livros do aluno (*Periquito beta*, *Periquito alfa* e o *Caderno de Caligrafia Periquito*). Também há livros de Ciências Naturais-Ciências Sociais *O meu ambiente* e *Conta comigo*. Os livros analisados trazem ilustrações, textos e conteúdos adaptados à realidade guineense e são acompanhados de um livro do professor. É interessante perceber como o professor é orientado a trabalhar com os alunos.

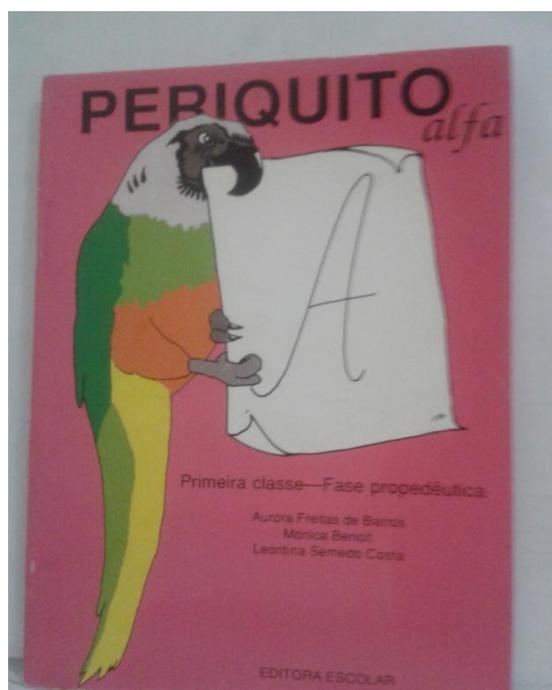


FIGURA 10 – Livro do aluno, *Periquito alfa* 1ª classe Fase Propedêutica⁶⁷

⁶⁷ Título: PERIQUITO alfa - Fase propedêutica, Primeira classe.
 Edição: Editora Escolar, República da Guiné-Bissau, 1991.
 Autores: BARROS, A. F. de; BENOIT, M; COSTA, L. S. 1991, 48p.
 3 A escola / 14 A família / 19 O corpo - A letra O / 25 Em casa - A letra A / 31 Na tabanca - A letra I / 38 No mercado - As letras U, E

De acordo com a proposta apresentada no livro do professor, a fase propedêutica deve propor atividades e momentos lúdicos e educativos, proporcionando às crianças conhecimentos, para que estejam preparadas para a aprendizagem da leitura e da escrita. É a fase inicial e importante da vida de uma criança na sala de aula, é a fase em que a criança tem curiosidade em aprender⁶⁸ e conhecer coisas novas. Por esta razão, a tarefa do professor, ao receber uma criança na sala de aula pela primeira vez, é estimulá-la a sentir a alegria de estar ali, além do prazer pelos livros e pelas atividades escolares, de modo que ela possa se sentir integrada e participativa sem nenhum obstáculo. Não por acaso subtítulo “fase propedêutica”, o livro traz a concepção de que nessa fase pode-se prevenir dificuldades futuras.

O livro do aluno é dividido em 6 sessões. As duas primeiras apresentam temáticas e ilustrações em torno da escola e da família. A cada sessão seguinte, introduz-se uma vogal. As sessões trazem diálogos,⁶⁹ atividades de coordenação motora, ilustrações, compreensão dos significados de sons, por meio de letras de iniciação à escrita. Ressalte-se a presença do método fônico orientando as atividades.

Aprendizagem da leitura e da escrita é essencial e necessária para desenvolver atividades que estimulem nas crianças o gosto e o prazer de ler. A FIG. 11 permite a visualização da p. 2-3⁷⁰ do livro do aluno.

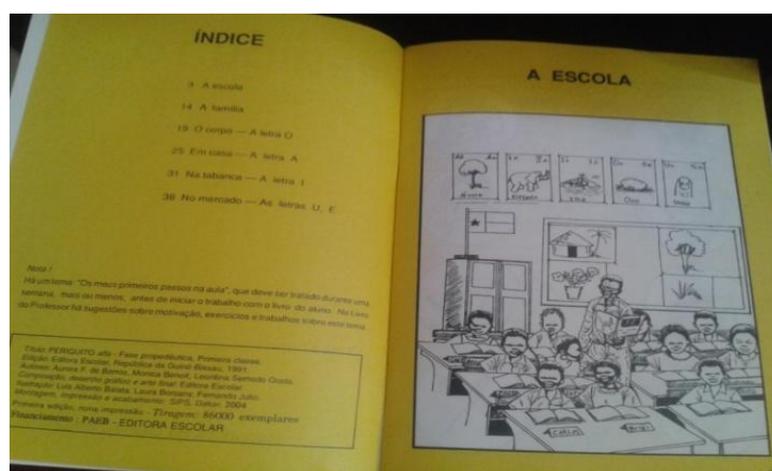


FIGURA 11 – Livro do aluno, *Periquito alfa* 1ª classe (p. 2-3)

⁶⁸ Aprendizagem da língua, das ciências naturais e sociais, matemática, desenho, música, dramatização, etc.

⁶⁹ O professor e o aluno interagem, dialogam e discutem.

⁷⁰ No livro do aluno há uma nota na p. 2 que diz “há um tema: “Os meus primeiros passos na aula”, que deve ser tratado durante uma semana, mais ou menos, antes de iniciar o trabalho com o livro do aluno. No livro do professor há sugestões sobre motivação, exercícios e trabalhos sobre este tema”.

No desenho da p. 3, “A Escola”, temos a imagem de uma sala de aula, o professor e os alunos. Observa-se ainda os objetos no desenho, iniciados pelas vogais, como árvore, elefante, ilha, ovo, unha e etc. De acordo com o livro do professor (p. 10), o aluno deve ser levado a falar sobre o desenho, identificando o professor, os alunos e os objetos. Deve comparar os objetos reais com os objetos dos desenhos. Abaixo temos a imagem da família.

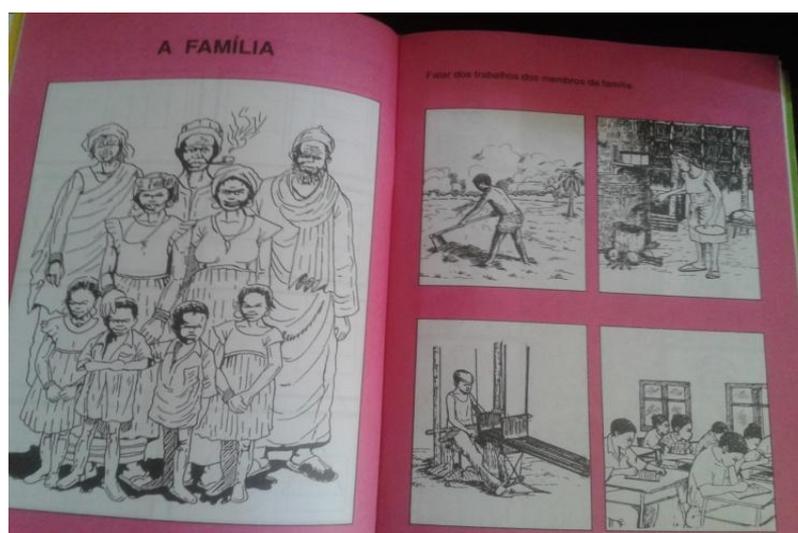


FIGURA 12 – Livro do aluno, *Periquito alfa* 1ª classe (p. 14-15)

No primeiro dia da nossa observação de sala de aula, dia 07 de Janeiro de 2014, a D1 colocou no quadro como tema “A Família”, perguntou aos alunos quem tem uma família e quais são os membros da sua família. Dialogou com os alunos sobre suas famílias, explicando, em poucas palavras, a relação existente entre os membros da família, inclusive a questão do parentesco, que é da própria realidade guineense, considerando todos (pais, irmãos, tios, avós, primos, sobrinhos, etc.) os membros da família. Depois da explicação, orientou aos alunos que fizessem o desenho nos seus cadernos representando a sua própria família e, através do desenho, explicou ainda que a família pode ser muito numerosa, com primos, tios, tias, avó, etc.

Os alunos, ao serem convidados a dizer quais as atividades de alguns membros da sua família, apresentaram o nome dos membros da família e falaram da atividade profissional dos pais e encarregados de educação. A FIG. 13 mostra a proposta de criação de uma narrativa a partir das ilustrações em quadrinhos.



FIGURA 13 – Livro do aluno, *Periquito alfa* 1ª classe (p. 17)

De acordo com o livro do professor (p. 17), quanto à “história em quadrinho”, a proposta é estimular os alunos a inventar e contar oralmente uma história sobre o amor da família. No entanto, percebemos que as imagens não deixam muito espaço à imaginação determinando previamente o texto.

É interessante que, nesta parte da história em quadrinho, numa perspectiva multilingue, a história poderia ser contada oralmente na língua materna dos alunos, que podem dar os nomes às personagens, cada um contar do seu jeito, e na sua LM e depois escrever na língua portuguesa.



FIGURA 14 – Livro do aluno, *Periquito alfa* 1ª classe (p. 30-31)

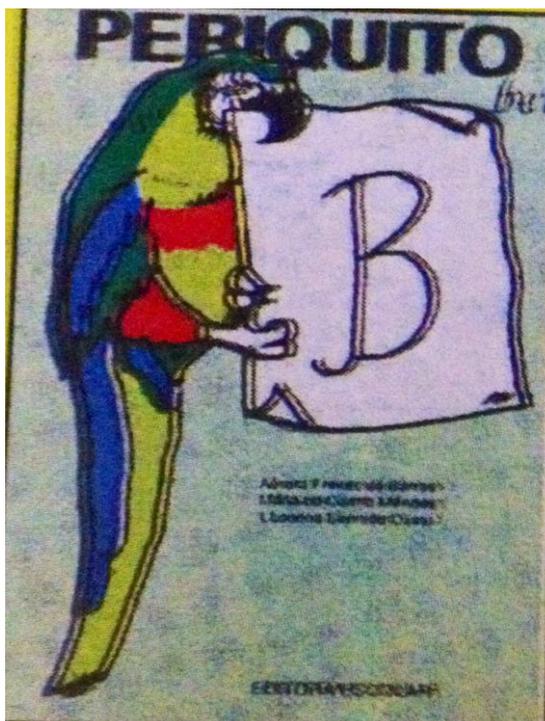


FIGURA 16 – Livro do aluno, *Periquito beta* 1ª classe

As atividades de dada capítulo giram entorno de atividades como as encontradas entre as (p. 4-9) do livro de leitura do aluno *Periquito beta*, 1ª classe:

- Descrever imagens;
- Ler pequenos textos;
- Encontrar informações pontuais dadas pelo texto;
- Dramatizar pequenas situações;
- Formar frases;
- Formar palavras (Iniciação de vogais e das consoantes);
- Relacionar palavra escrita a imagem;
- Ligue as palavras, as sílabas e as imagens;
- Identificação do nome e do som das letras em estudo.

Dessa forma, o livro apresenta uma concepção de linguagem bastante estruturalista e a influência do método fônico salta aos olhos. A formação de frases tenta ser voltada para o contexto do aluno, mas as situações são superficiais. Mesmo em atividades como “dramatizar pequenas situações”, a artificialidade e o simulacro prevalece na sala de aula. Certamente, como enfatizado por Soares (1998), ao adentrar os portões escolares, os diferentes conhecimentos passam por processos de escolarização que não podem ser negados ou relegados. No entanto, se letrar envolve conhecimentos outros para além da aquisição do código, práticas situadas e lúdicas precisam fazer parte do processo de alfabetização.

Na entrevista realizada com D1, encontramos o seguinte depoimento:

E42-D1

No segundo trimestre / introduziremos somente as letras em que os alunos farão jogos de letras e depois entrarão nas lições de leituras / alguns já conseguem compreender e ler / e os outros decorram as leituras / se perguntar qual é essa letra às vezes não sabem responder / por isso continuarei a trabalhar com o jogo das letras com eles até o final de trimestre / assim poderão conhecer melhor as letras / depois de conhecerem as letras que vou poder formar as sílabas com eles / até então não entramos totalmente nos consoantes / pretendo fazê-los conhecer sons das letras dos consoantes / para conhecer os sons de cada letra / se pergunto para eles que animal tem o som de “mmm” vão me dizer o animal tem o som de “m” e forma-se com a sílaba ma me mi mo mu / a letra “l” que tem o som de “llllll” vão entender que é para formar a sílaba la le li lo lu / a letra “s” com som “ssssss” formado pela sílaba sa se si so su e assim em diante / Se eles conseguirem aprender através dos sons facilmente conseguem formar as sílabas /

A D1 elabora as estratégias gerando situações de aprendizagem e de troca de experiência entre os alunos sobre o objeto de estudo. Conhecer primeiro as letras para depois as sílabas para depois as palavras. Na aula de leitura, costuma pedir aos alunos para irem ao quadro fazer a leitura, percebia que a maioria deles decoravam as palavras, não conheciam as letras, liam cantando. Então, resolveu utilizar o método silábico.

O método fônico, presente no livro do professor, também subjaz à fala da professora. Julgamos importante não existir um único processo para alfabetizar.

E43-Ped.

*Normalmente começamos com a letra **M** de uma palavra que é muito afetiva mãe / mama /*

Reconhecemos que os textos trabalham, com a localização e retomadas de informações. Há contribuição para a formação do leitor, pois as atividades disponibilizam diversas informações sobre as realidades guineenses, mas, não trabalhem a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Os manuais escolares⁷¹ adotados nas escolas são analisados previamente por alguns professores e técnicos da área da educação a fim de darem os seus pareceres. Os autores são equipes de professores com experiências pedagógicas. Contudo, é importante destacar que:

⁷¹ Há falta de recursos materiais didáticos no Ensino Básico, O Instituto Camões e a Editora Escolar são os dois grupos produtores de manuais feitos pelo projeto português. Não existe a competitividade entre as Editoras por serem poucas no país.

- O conteúdo do livro está acessível à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo do aluno;
- O texto estimula e valoriza a participação do aluno durante as aulas;
- O texto está sempre acompanhado de ilustrações e gravuras relacionadas com as ideias nele discutidas.

No item a seguir apresentaremos e discutiremos as cenas escolares nas duas turmas observadas.

4.2.2 Apresentação e discussão de algumas cenas escolares

Os segmentos a seguir foram gravados nas aulas das professoras. Faz-se aqui a análise e a discussão a partir de uma dinâmica de comparação das relações entre os sujeitos pesquisados e a relação entre a língua oficial, portuguesa, e a língua veicular, crioula, nas duas escolas do Ensino Básico de Bissau.

QUADRO 2
Interação entre a faxineira, alunos e a D2 da escola em Regime de Autogestão 14/1/2014

Linhas	Tempo	Faxineira	Alunos	D2	Alunos	Ação
1						A faxineira
2	07h50min	<i>Kabo susa</i>				dirige-se à
3		<i>sala N´ ruma</i>				professora D2 e
4		<i>dja... (Não</i>				saúda em crioulo
5		<i>sujem a sala...</i>				e a professora
6		<i>Já arrumei)</i>				responde em
7						crioulo.
8						
9	07h51min	<i>Bo obi?</i>	<i>Iin...(Sim)</i>			A faxineira
10		<i>(Ouviram?)</i>				despede e a
11						professora
12						agradece.
13		<i>Kin ku tene</i>				A professora
14		<i>lixo pa i potal</i>				retoma a sua
15		<i>na baldu di</i>				aula com os
16		<i>lixo... (Quem</i>				alunos em língua
17		<i>tiver o lixo</i>				portuguesa e
18		<i>pode jogar na</i>				escreve no
19		<i>lixeira).</i>				quadro negro

20	07h55min	<i>Bo pursora na</i>			O meu nome
21		<i>tchiga gosi...</i>			é... Deixa o
22		<i>(A vossa</i>			espaço para
23		<i>professora</i>			que os alunos
24		<i>chega já)</i>			coloquem o
25					nome e o
26					sobrenome...
27					Livro de
28	08h00		<i>Bom dia/</i>	<i>Bom dia /</i>	leitura p. 26
29			<i>crianças...</i>	<i>professora...</i>	Língua Oficial
30					Estudo da
31			<i>Como estão?</i>	<i>Estamos</i>	letra Pp.
32				<i>bem!</i>	

Neste evento, tivemos a presença de três sujeitos da comunidade escolar: a faxineira, os alunos e a professora. Note-se hierarquias social linguística em que os sujeitos estão inseridos. A faxineira fala em crioulo com os alunos e eles, por sua vez, respondem em crioulo, antes da chegada da professora, alertando-os quanto a manutenção da limpeza da sala que já havia sido limpa naquele dia (*Ka bo susa sala N' ruma dja*). Ao chegar a professora, a faxineira a cumprimenta em crioulo e ela responde e agradece em crioulo. As duas se despedem em crioulo e ela inicia a sua aula com os alunos em português. Isso significa que nesta escola, as faxineiras podem conversar em crioulo com os alunos, professores, diretor, pedagoga e os demais funcionários. O mesmo não é permitido somente para os alunos e os professores.

QUADRO 3

Aula 18 da D1 da 1ª classe da EEB, 24/1/2014, Horário: 07h00-11h00

Linhas	D1	Alunos	Ação
1			
2			
3			
4	<i>Enton, ke ku no na fasi na segunda</i>	<i>Prova ...</i>	
5	<i>fera?</i>		
6	<i>(Então, o que vamos fazer na segunda</i>		
7	<i>feira?)</i>		
8			Três alunas
9	<i>No dibidi trabadja mas ku desenho...</i>		estavam
10	<i>(Devemos trabalhar, mais no desenho)</i>		desenhando nos
11			seus cadernos.
12	<i>Tudu mundu dibidi tisi kadernu nobu</i>		

13	<i>pa no fasi prova...(Todos devem trazer</i>		
14	<i>caderno novo para podemos fazer a</i>		
15	<i>prova)</i>		
16			
17	<i>I tem alunus ku ta tchiga atrasadu, ma</i>		
18	<i>si alguin tchiga atrasadu na dia di</i>		
19	<i>prova n ka na riba trás...</i>		
20	<i>(Há alunos que chegam atrasados e se</i>		
21	<i>alguém chegar atrasado no dia da</i>		
22	<i>prova não vou voltar atrás)</i>		
23			
24	<i>No dibidi tchiga sedu na segunda...</i>		
25	<i>(Devemos chegar cedo na segunda)</i>		
26			Alguns alunos
27	<i>Bo obi?... (Ouviram?)</i>	<i>iin... (Sim)</i>	respondiam à
28			professora e
29	<i>Ka no diskisi matrial: kadernu, kaneta,</i>		outros a
30	<i>apaga, lápis di cor e afiader...(Não</i>		conversarem
31	<i>esquecem dos materiais: caderno,</i>		entre si.
32	<i>caneta, borracha, lápis de cor e</i>		
33	<i>apontador)</i>		Ju chamava a
34			professora para
35	<i>Silêncio!</i>		dar queixa do
36			colega ao lado.

Este evento tem por objetivo apresentar as condições de trabalho da D1 que se distingue da D2: diferenças no salário, no material que estimule aprendizagem de seus alunos, entre outras. Essas diferenças revelam as desigualdades nas condições de trabalho docente e as implicações no processo de ensino-aprendizagem.

QUADRO 4
Aula⁷² 3 da Sala 03 da 1ª classe da EEB, 10/1/2014, Horário: 07h00-11h00

Linhas	Tempo	D1	Alunos	Ação
1	07h00min	<i>Bon dia /Bom dia</i>	<i>Bon dia pursora...</i>	
2			<i>(Bom dia</i>	
3			<i>professora)</i>	
4	07h10min	<i>Quilis ku leba tarbadju di</i>		Os alunos se dirigiram a
5		<i>kasa e pudi tisi pan</i>		professora e ela corrigiu

⁷² As aulas acontecem em bilingue, mas, na maioria das vezes, em crioulo.

6		<i>kurigi... (Aqueles que</i>		os cadernos na hora e
7		<i>levaram TPC⁷³ podem</i>		devolveu novamente.
8		<i>trazer os cadernos que</i>		
9		<i>vou corrigir...)</i>		
10				
11				
12	07h30min	<i>Mininu ka dibidi bibi</i>		Ao terminar, ela retoma a
13		<i>vinho⁷⁴... (A criança não</i>		sua aula fazendo as
14		<i>deve beber vinho...)</i>		perguntas (o que a criança
15				deve ou não beber).
16		<i>Ke ku kriança dibidi</i>		Ao responder às questões
17		<i>bibi? (O que a criança</i>	<i>Sumu... (Suco)</i>	colocadas, alguns alunos
18		<i>deve beber?)</i>		gritavam ao responder... A
19				professora chama atenção
20		<i>I kila ku mininu dibidi</i>		quanto ao barulho.
21		<i>bibi...</i>		
22		<i>(É isso que a criança</i>		
23		<i>deve beber...)</i>		
24				A professora dirige-se ao
25				quadro, desenha um pé de
26				laranja e pede para que os
27				alunos copiem e coloram
28				nos seus cadernos.
29				Antes ela pergunta aos
30				alunos que cor tem a
31				laranja? Os alunos
32				responderam “verdi,
33				burmedju, amarelu” ⁷⁷ .
34				
35				Três alunas conversavam
36				entre elas, uma cantava e
37				dançava. E quatro
38				desenhavam nos seus
39				cadernos sem que a
40				professora mandasse.
41				
42				Uma aluna vira para a
43				carteira da colega atrás e
44				fala em Fula sua língua
45				materna, e a colega
46				responde em Fula

⁷³ Trabalho para casa.

⁷⁴ A professora é muçulmana e procura passar os princípios religiosos aos alunos.

⁷⁷ Verde, vermelha e amarela.

47			também. Estavam
48		<i>No pudi fasi sumu di</i>	discutindo a respeito do
49	09h30min	<i>kabasera, di velu... di</i>	desenho.
50		<i>faro... di Fo (Podemos</i>	
51		<i>fazer suco de kabasera,⁷⁵</i>	
52		<i>de velu⁷⁶... de faro... de</i>	<i>du...ba...le</i>
53		<i>fo...)</i>	
54			
55		<i>I sumu natural... (São</i>	
56		<i>sucos naturais...)</i>	
57			
58		<i>No ta fasi tambi sumu di</i>	
59		<i>laranja...</i>	
60		<i>(Fazemos também suco</i>	
61		<i>de laranja)</i>	
62			
63		<i>No ta kumpra laranja na</i>	
64		<i>merkadu</i>	
65		<i>tris,kuatru,cinku, até</i>	
66		<i>mesmu seis laranja ku ta</i>	
67		<i>bindidu 100</i>	
68		<i>fcfa...(Compramos</i>	
69		<i>laranjas no mercado três,</i>	
70		<i>quatro, cinco e até</i>	
71		<i>mesmo seis laranjas por</i>	
72		<i>44 centavos...)</i>	
73			
74		<i>I bardadi o não?</i>	
75		<i>(É verdade ou não?)</i>	
76		<i>Ora ku no mame na bai</i>	<i>I bardadi...</i>
77		<i>fera no falal pa i</i>	<i>(É verdade...)</i>
78		<i>kumpranu laranja,</i>	
79		<i>banana,toranja,</i>	
80		<i>tangerina... i tem tudu na</i>	
81		<i>fera...</i>	
82		<i>(Quando a nossa mãe vai</i>	
83		<i>a feira devemos pedir que</i>	
84		<i>ela traga laranja,</i>	
85		<i>banana,toranja,</i>	
86		<i>tangerina... tudo tem na</i>	
87		<i>feira...)</i>	

⁷⁵ Fruto da planta do baobá com polpa seca. - *sumu di kabasera*.

⁷⁶ Fruto da planta do veludo. - *No tene li na no tchon manga di fruta di matu: foli, veludu, farobas*.

88			
89	<i>No dibidi ba ta kume</i>		Após o recreio de 30min,
90	<i>sempri frutas...</i>		a professora desenha no
91	<i>(Devemos consumir</i>		quadro duas figuras de
92	<i>sempre as frutas...)</i>		quadrados. Numa ela
93			desenha quatro casas
94	<i>Es kasas li i sta na</i>	<i>I sta na entirior</i>	dentro da figura e na outra
95	<i>esterior ou forontera ou</i>	<i>(Estão no</i>	ela desenha quatro
96	<i>sta na intirior? (Essas</i>	<i>interior...)</i>	mangas.
97	<i>casas estão no exterior</i>		
98	<i>ou na fronteira ou estão</i>		Estando ainda a
99	<i>no interior?)</i>		professora a passar os
100	<i>I ka entirior... intirior</i>		exercícios no quadro,
101	<i>(Não é entirior... interior)</i>		alguns alunos começaram
102			a desenhar nos seus
103	<i>No tene un, dus, tris,</i>	<i>Kuatru...mangu</i>	cadernos...
104	<i>kuatru... kê? (Temos um,</i>	<i>(quatro...manga</i>	
105	<i>dois, três, quatro o quê?</i>	<i>N`ka kungsi... (Não</i>	Após o término, ela
106	<i>Misti punta ki ku ka kungsi</i>	<i>conheço)</i>	mandou os que não
107	<i>mangu? (quero perguntar</i>		estavam a desenhar que
108	<i>quem não conhece</i>		copiem...
109	<i>manga?)</i>	<i>Ami n`kungsi... (Eu</i>	
110	<i>Misti sibi kin ku ka kungsi</i>	<i>conheço)</i>	Ao terminar alguns alunos
111	<i>fruta di no tera? (Quero</i>		levaram para que a
112	<i>saber quem não conhece</i>		professora corrigisse... Ela
113	<i>fruta da nossa terra?)</i>		corrigiu os cadernos
114			colocando o símbolo bom
115	<i>Ki arvuri ku ta da mangu</i>	<i>Mangueira</i>	para que pintarem com as
116	<i>kuma ku no ta tcomal?</i>		cores corretas de uma
117	<i>(Aquela árvore que dá</i>		manga.
118	<i>fruta manga como</i>		
119	<i>chamamos?</i>		
120			
121	<i>Ki arvuri ku ta da mangu</i>		
122	<i>no ta tchomal</i>		
123	<i>mangueira... (Aquela</i>		
124	<i>árvore que dá fruta</i>		
125	<i>manga chamamos de</i>		
126	<i>mangueira)</i>		
127			
128	<i>Kuatru... (Quatro)</i>	<i>Mangu...(Manga)</i>	
129			
130	<i>Tudu djinti pa djubi li...</i>		
131	<i>pa ka ninguin skribi</i>		

132	<i>nada... (todo mundo</i>		
133	<i>prestar atenção no</i>		
134	<i>quadro... Não é para</i>		
135	<i>ninguém escrever nada)</i>		
136			
137	<i>No tene mangu ku no ta</i>		
138	<i>fala mangu verdi,</i>		
139	<i>burmedju, amarelu...</i>		
140	<i>(Temos mango que</i>		
141	<i>chamamos manga</i>		
142	<i>verde/vermelha e</i>		
143	<i>amarela)</i>		
144			
145	<i>Burmedju no ta falal na</i>		
146	<i>kriol kusidu... (Vermelha</i>		
147	<i>chamamos em crioulo</i>		
148	<i>maduro)</i>		
149			
150	<i>Kal ku bo mas gosta del? Burmedju...</i>		
151	<i>(Vocês gostam de qual?) (Vermelha)</i>		
152	<i>I ta tene gustu di... (Tem o asukar... (açúcar)</i>		
152	<i>gosto de...)</i>		
154			
155	<i>Ora ki verde i ta tena</i>		
156	<i>gustu di kê? (Quando é</i>		
157	<i>verde tem o gosto de</i>		
158	<i>quê?)</i>		
159			Os alunos estavam
160	<i>Gusto di limon... (Gosto</i>	<i>limon... (limão)</i>	tentando imitar uma lição
161	<i>de limão)</i>		no livro de leitura que
162			dizia:
163			- Olá Lia, olá Leo...
164		<i>Olá Lia... Olá</i>	
165		<i>Leo...Olá</i>	
166		<i>caderno... Olá</i>	Os alunos que tiveram os
167		<i>livro... Olá... Olá</i>	cadernos corrigidos
168		<i>professora... Olá...</i>	começaram a fazer
169			barulho
170			A professora chama
171			atenção pelo barulho.
172			
173	<i>Éééééé...</i>		Um aluno vira para o
174		<i>Kala boka bu na</i>	colega ao lado e diz: você
175		<i>fasi barudju...</i>	cala a boca! Estás a fazer

Neste evento, notamos, mais uma vez, contradições discursivas no processo interativo e, por um lado, a professora tenta trazer a realidade dos alunos e procura sempre dialogar antes com eles, por outro lado, quando os alunos citam os nomes dos pés de frutas em crioulo, ela intimida-os e faz sempre questão de que usem a língua portuguesa. O outro exemplo é quando ela pergunta, no livro de ciências naturais, como se chama o animal que se encontra no desenho e os alunos respondem em crioulo “katcur”⁷⁸. Na mesma hora, ela os repreende e diz em crioulo: “*é katcur, mas devemos chamar no nome mais bonito: cão, para masculino, e cadela, quando se trata de feminino*”.

Na primeira sequência selecionada, L8-14 da coluna 3, a professora pede aos alunos⁷⁹ que levem seus cadernos para que ela possa corrigir; essa prática se verifica em todas as aulas.

Na segunda e sexta sequência, L19-L42 da coluna 3, a professora introduz o assunto bebida e tenta, a todo custo, incutir na cabeça dos alunos que a criança não deve beber vinho, como podemos ver na L27 da coluna 4, quando os alunos respondem que a criança deve beber suco e não vinho. A tentativa de atribuir uma visão negativa a bebida alcoólica, no caso o vinho, nos remete ao papel moralizante aqui assumido pela professora. Sua atitude nos lembra Castanheira (2007) ao afirmar que “as escolhas discursivas da professora não só nos indicam sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também nos dizem como ela percebe a posição de seus alunos em relação a si mesma e aos outros” (p. 50).

Na L75-L83, da coluna 3, a professora pergunta aos alunos se as casas estão no interior, ou no exterior ou na fronteira e, ao responder, os alunos, na L75 da coluna 4, trocam a letra “i” de interior pela letra “e”, deixando transparecer marcas de suas línguas maternas. Como dissemos, a língua portuguesa apresenta-se a eles como uma língua estrangeira. No entanto, “sabemos que, através do vai-e-vem entre a LM e a LE, o aprendiz estabelece transferências linguísticas de sua experiência cognitiva interiorizada” (AUADA e FONSECA, 2003, p. 71). E essas transferências eram visíveis na fala dos alunos da EEB pelas suas competências linguísticas.

⁷⁸ Cão ou cadela.

⁷⁹ Há muitos alunos que levam trabalho para casa todos os dias. Segundo a professora são alunos que têm “dificuldades”, que não sabem segurar no lápis. Ela passa os exercícios, manda os alunos fazerem em casa e trazer no dia seguinte.

Percebemos ainda neste evento, o caso das alunas na L22, que interagem em sua língua materna Fula.

4.2.3 Semelhanças e diferenças entre as duas escolas

Começaremos pelas semelhanças entre as duas escolas que são localizadas na capital, apesar de existirem diferenças de localização: uma localiza-se no centro da cidade e a outra em um bairro de periferia. As semelhanças encontradas entre as escolas pesquisadas são: as crianças são confrontadas com dificuldades de aprender a língua de ensino e ao mesmo tempo aprender os mecanismos da linguagem escrita; a língua de ensino é a língua oficial nas duas escolas, as duas professoras são professoras das séries iniciais de 1ª a 4ª classe e usam os mesmos livros.

Quanto às diferenças, a escola EEB tem 16 (dezesesseis) pavilhões e 48 (quarenta e oito) salas de aula, onde são lecionadas de 1ª a 7ª classe. Das sete classes registradas na escola, foram matriculados 1238 (mil duzentos e trinta e oito) alunos no ano letivo de 2014. A escola é de rede pública em triplo horário de aulas (das 07 h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h) e os professores vivem em condições de trabalho precárias.

A escola de Autogestão tem 8 (oito) turmas e são lecionadas de 1ª a 4ª classe. Foram matriculados 509 alunos e destes dois alunos desistiram, restaram 507. O ensino não é bilíngue e há duplo horário de aulas (no período de manhã e tarde).

4.2.4 Eventos interativos na sala de aula

Foram registrados vários momentos interativos nas duas escolas. Para a nossa análise, selecionamos alguns eventos que têm a ver com as relações entre o português e as línguas maternas (crioulo e outras) faladas pelos estudantes.

Sabemos que a escolha da língua de ensino-aprendizagem nos países africanos são pontos centrais do debate, tendo em conta as totalidades e a pluralidade das línguas africanas (línguas oficiais e maternas/locais). “Na maioria dos países verifica-se ainda uma grande falta de vontade política na sua efetivação” (DIALLO, p. 22). No caso da Guiné-Bissau, vimos que o ensino em diálogo com a língua crioula facilita a aprendizagem dos alunos, visto ter grande relevância social e cultural.

QUADRO 5
Aula 5 da Sala 03 da 1ª classe da EEB, 12/1/2014, Horário: 07h00-11h00

Linhas	Tempo	D1	Alunos	Ação
1	07h5min	<i>Disciplina: Língua</i>		A D1, antes de
2		<i>portuguesa</i>		introduzir a letra
3				G, contou uma
4	10h55min	<i>Tema: Leitura</i>		história do galo e o
5		<i>Assunto: Estudo da</i>		elefante.
6		<i>letra G (ga, go e gu)</i>		- O que estás a
7				fazer?- perguntou.
8				- Nada- respondeu
9				o galo. – Estou a
10				comer os insetos
11				que estão na tua
12				pele.
13				O elefante, com
14				medo, fugiu
15				pensando que o
16				galo comilão, o iria
17				comer também.
18				
19				
20				
21				
22	10h59min	<i>No na kanta kantiga</i>		
23		<i>di galu... (Vamos</i>		
24		<i>cantar a música do</i>		
25		<i>galo...)</i>		
26		<i>Un... dus ...tris...</i>		Os alunos estavam
27		<i>(um... dois...três...)</i>	<i>O nosso galo é bom cantor ...</i>	felizes cantando a
28			<i>É bom cantor tem boa voz está</i>	música...
29			<i>sempre a cantar</i>	Quando
30			<i>có...có...ró...</i>	terminaram de
31			<i>có...có...ró...</i>	cantar...
32			<i>Está sempre a cantar</i>	
33			<i>có...có...ró... có...có.</i>	
34			<i>Veio um dia e não cantou</i>	
34			<i>Outro e mais outro não cantou</i>	
36			<i>Nunca mais se ouviu</i>	
37			<i>có...có...ró...</i>	
38			<i>có...có...ró...</i>	
39			<i>Nunca mais se ouviu</i>	
40			<i>có...có...ró...có...có</i>	

41			
42			
43	<i>Kal fila ku sai onti</i>		Então, a professora
44	<i>purmeru?</i>	<i>Purmeru... (primeira)</i>	mandou sair última
45	<i>qual fila saiu ontem</i>		fila... Todos
46	<i>primeiro?</i>		ansiosos para
47			saírem com as suas
48			mochilas nas
49			mãos...

O livro do professor sugere, ao introduzir uma letra em estudo, que o professor deve iniciar, como motivação, com uma história ou uma canção e deve fazer perguntas relacionadas com o tema para verificar se compreenderam. Nessa aula, realizou-se uma prática de letramento, usando elementos de alfabetização, cantando sons *ga*, *go* e *gu*.

Sempre no final das aulas, a professora pede aos alunos que cantem antes de sair. Como podemos notar, a música cantada pelos alunos é em português e todas elas normalmente são em português.

QUADRO 6

Aula da D2, da escola em Regime de Autogestão, 15/1/2014, Horário: 08h00-12h00

Linhas	D2	Alunos	Ação
1			
2			
3			
4	<i>Disciplina: Língua</i>		
5	<i>portuguesa</i>		
6			
7	<i>Tema: Leitura</i>		Enquanto a professora passava
8	<i>Assunto: Estudo da</i>		o exercício no quadro os alunos
9	<i>letra Pp e formações de</i>		copiavam nos seus cadernos...
10	<i>palavras</i>		
11			
12	<i>Vamos iniciar agora a</i>	<i>Professora já terminei...</i>	A professora faz a leitura
13	<i>nossa leitura silabando</i>		sozinha e depois pede para que
14	<i>as palavras...</i>	<i>Já acabei...</i>	os alunos repitam a leitura...
15		<i>Já acab</i>	
16	<i>pa-papá- pá- papaia-</i>		Ao terminarem de copiar a
17	<i>pai</i>		professora aproxima-se de cada
18	<i>pe-pé- pena- pelé</i>		um e corrige os seus cadernos.
19	<i>pi- pilão-pila-pilha</i>		

20	<i>po-pó-popó-</i>		<p>Uma aluna levanta e vai até a carteira do colega e pega a sua borracha... Ele vem atrás e diz em crioulo “dan na konta pursor”⁸⁰. Ela devolve dançando... O aluno queixa-se em português dizendo: “professora ela estava a dançar na sala...”</p> <p>A professora aproxima-se da aluna e diz: acentua as palavras...</p> <p>Outra aluna expressa-se em crioulo dizendo ao colega: “pistan buracha”⁸¹ ...</p>
21	<i>hipopótamo</i>		
22	<i>pu...</i>		
23			
24			
25			
26	<i>Um voluntário ao</i>		
27	<i>quadro para fazer a</i>		
28	<i>leitura...</i>		
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			

Nas duas turmas que acompanhamos, a presença do crioulo era inevitável nas relações dos alunos, apesar da preferência do uso do português na Turma 07.

Sendo a leitura uma prática social, a professora pedia sempre um aluno para ir ao quadro fazer a leitura, e ao chegar ao quadro os alunos pegam a vara da professora para fazer a leitura, colocando em cima da palavra. A D2 chamava a palavra e pedia que o aluno mostrasse. Pois segundo ela, é para evitar que o aluno decorasse a palavra.

De acordo com o livro do professor (p. 13), ao introduzir o estudo da letra, o professor deve motivar os alunos por meio de uma canção ou uma história relacionada à letra estudada e também deve fazer a pergunta, como por exemplo, a letra “P”: “quem tem um pião”, “como se faz um pião” e “qual a fruta cuja semente serve para fazer pião”. Orientar o diálogo de forma a levar as crianças a dizerem palavras cuja letra inicial tenha o som [p], exemplo: pá, pilão, pena, etc. O trabalho voltado para o letramento não deve ser separado de alfabetização. Não se pode pensar na alfabetização sem pensar no sujeito. Por isso, para Freire (1978), o sujeito é fundamental no processo de alfabetização.

⁸⁰ Devolve-me senão conto à professora.

⁸¹ Empresta-me borracha.

QUADRO 7
Interação entre a D2 e os alunos da escola em Regime de Autogestão na aula de ciências
14/1/2014, Horário: 08h00-12h00

Linhas	Tempo	D2	Alunos	Ação
1	10h59min	<i>Quantos órgãos dos sentidos temos?</i>	<i>Cinco</i>	A professora resolveu chamar ao quadro dois alunos que estavam a fazer o barulho.
2				
3	11h00	<i>É verdade são cinco</i>	<i>Amaral</i>	Pedi para que eles mostrassem as partes do corpo...
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13	<i>Amaral conheces os nomes?</i>	<i>Sim</i>	Um aluno dizia as partes em crioulo e a professora pedia que repetisse em português...	
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23	<i>Então, diz os nomes</i>	<i>Barba...</i>		
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33	<i>Barba?</i>	<i>Não...</i>	<i>visão/audição/olfato/gosto/tato/</i>	
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43	<i>Gosto ou paladar é o quê?</i>	<i>Língua</i>		
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53	<i>Olfato é o quê?</i>	<i>Nariz</i>		
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63	<i>Audição é o quê?</i>	<i>Ouvido</i>		
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73	<i>Tato é o quê?</i>	<i>Pele</i>		
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83	<i>Onde podemos encontrar o tato com mais frequência?</i>	<i>Na ponta dos dedos...</i>		
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93	<i>A cabeça está dividida em duas está claro...</i>			
94				
95				
96				
97				
98				
99				
100				
101				
102				
103	<i>Agora vamos ver o braço...</i>			
104				
105				
106				
107				
108				
109				
110				
111				
112				
113	<i>O nosso braço está dividido em quantas partes?</i>	<i>Três</i>	<i>braço/antebraço/mão/</i>	
114				
115				
116				
117				
118				
119				
120				
121				
122				

41	11h30min		
42		<i>Quais são as partes?</i>	<i>Em quatro partes...</i>
43			
44		<i>As pernas estão</i>	
45		<i>divididas em quantas</i>	<i>Anca/coxa/ perna/</i>
46		<i>partes?</i>	
47			
48		<i>Quais são?</i>	
49			
50		<i>Parecem que vocês</i>	
51		<i>não gostam da aula de</i>	
52		<i>ciências...</i>	

Como podemos perceber, nesta interação entre a professora e os alunos, na aula de ciências, com o título “o corpo humano”, o aluno elegeu a língua crioula para poder explicar as partes que compõem o seu corpo. Sendo assim, “podemos dizer que o crioulo tem certo prestígio como língua materna das camadas urbanas e como a língua amplamente utilizada” (CALLEWAERT, 1995, p. 41). Na maioria dos casos, os alunos preferem expressar-se em crioulo na sala de aula.

4.2.5 A língua como um dos principais fatores que pode contribuir para o insucesso escolar

Devido à complexidade que envolve a temática, o fracasso dos alunos deve ser analisado pelos vários fatores e um desses fatores é o linguístico. Muitos alunos abandonam a escola ainda muito novos e apresentam baixos níveis de aprendizagem, porque não têm um domínio satisfatório e nem trazem de casa uma base linguística que lhes permitam um uso equilibrado da língua. A linguagem da escola, a legítima, tem limitado o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, sobretudo das camadas populares, principalmente das zonas rurais.

Nas observações de aulas na turma da 1ª classe do EEB, pode-se constatar que a comunicação entre a professora e os alunos é bastante fraca e, normalmente, as perguntas da professora nunca têm respostas longas, quando não se trata de “sim” ou “não”. Verificou-se ainda que os alunos, quando respondem, as respostas são em crioulo, mesmo sendo feita a pergunta em português e, na sequência de uma resposta em crioulo, a professora em algumas

vezes reprova a opinião pela intervenção da língua de ensino. Quando a professora insiste em orientar a discussão em português, normalmente o ritmo da participação cai e os alunos tornam-se passivos.

As dificuldades de comunicação, de leitura e da escrita encontradas pelos alunos na resolução dos exercícios, têm a ver com o problema da língua de ensino, como se pode notar, por exemplo, em alguns exercícios propostos pela professora, como “*ordenar a frase*”, “*identificação de palavras*”, “*ligar e formar as palavras*” e etc. Para qualquer criança que tenha o português como LM ou que tenha um conhecimento razoável da língua, a compreensão seria mais eficiente. No entanto, pode-se pensar que as dificuldades encontradas na resolução dos exercícios não deixam de ser de ordem linguística.

Os dados coletados nas duas escolas trouxeram elementos importantes para se pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva bilingue. A interação social entre os alunos, professores e pais encarregados de educação na língua portuguesa e crioula foi essencial para a nossa pesquisa, sobretudo, na sala de aula e no recinto escolar.

A diversidade linguística dos alunos, ou seja, as línguas maternas faladas pelos alunos em casa ganham destaque neste trabalho, pois ficamos surpreendidas com as diversidades de culturas nas nossas salas de aulas. Acreditamos que essa diversidade torna-se um obstáculo para o sucesso no ensino do português. As duas escolas, embora diferentes, compartilham, de alguma forma, semelhanças e diferenças entre as professoras e entre os alunos - em termos de condições de trabalho; na heterogeneidade linguística e cultural entre as escolas. A exigência de usar a língua portuguesa na sala de aula e fora dela é maior na escola em Regime de Autogestão do que na escola pública. Nesta última, a professora usa apenas o português nas atividades de sala de aula, que consta no livro do aluno e do professor. Portanto, nas duas escolas, as crianças são confrontadas em aprender a língua de ensino e ao mesmo tempo o código da língua escrita, como se fosse a LM. Apesar da língua crioula ser de base lexical portuguesa, e possuir palavras semelhantes ao português, esta não é a LM dos alunos. Como vimos nos depoimentos dos professores, os alunos que chegam da zona rural muitas das vezes não falam o português e nem o crioulo; falam as suas línguas maternas apreendidas no meio familiar, usadas apenas nas suas comunidades e, que não têm ligação com a Língua portuguesa que se aprende na escola.

Como a escola quer que o aluno adquira um domínio satisfatório numa língua não materna que não conhece e nem tem uma base linguística nela?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso trabalho, entendemos que, quando não se utiliza a língua materna adquirida pela criança em casa, no processo de ensino-aprendizagem, podem-se criar barreiras na aquisição da aprendizagem da segunda língua, ou seja, da língua de ensino.

A escolha da língua de ensino tem levado a preocupação no sistema educativo. Não querendo com isso dizer que a língua é o único fator, mas devemos levar em consideração que a língua de ensino tem sido um dos principais fatores na aprendizagem dos nossos alunos, pois é aprendida só, ou quase na aula, ou seja, fora dela os estudantes falam o crioulo e outras línguas.

Como discorrido no Capítulo 2, o crioulo, como língua nacional, de maior comunicação entre os diversos grupos étnicos, tem conquistado cada vez mais o lugar na sociedade guineense como símbolo da identidade nacional.

O fato de a língua oficial (português) e de a língua nacional (crioulo) estarem inseridas numa sociedade multilingue, é preciso definir políticas linguísticas e educativas sobre o papel de cada uma das línguas.

Neste trabalho, procuramos discutir o complexo problema do ensino da Língua Portuguesa como primeira língua no Ensino Básico. Quando se fala da democratização do sistema escolar em Guiné-Bissau, entendemos que: não se pode democratizar a educação, para que chegue a todos os cidadãos, se não levar em consideração as línguas maternas dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Nos dados coletados, notamos que alguns professores têm a preferência no ensino da língua oficial. Acreditamos que o ensino da língua oficial, deve ser abordado a partir de uma perspectiva de segunda língua (L2).

Os professores das duas escolas pesquisadas são todos falantes do *crioulo*, para além do português e das suas línguas étnicas. Nas suas conversas entre colegas usam tanto o português como o *crioulo*.

Acreditamos que o ensino bilingue pode contribuir para uma educação de qualidade em Guiné-Bissau: em que a língua oficial e nacional participem no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se considerar que as experiências vivenciadas pelos alunos, no dia a dia, precisam ser levadas em consideração no processo de alfabetização, o que exige a valoração da língua crioula nessa etapa como parte imprescindível à construção social da realidade.

Paulo Freire, que mais tenha entendido e trabalhado em prol da práxis revolucionária de Amílcar Cabral, no seu discurso sobre a democratização da cultura e de libertação. Suas ideias já pressupunham dimensões individuais, institucionais, sociais, políticas, econômicas e culturais, de um trabalho de alfabetização, quando afirmava que à educação cabe uma formação integral do aluno com fins de informar e intervir no mundo e estar-no-mundo, ser-mundo (FREIRE, 2003 *apud* MARTINS, 2014, p. 7).

Deste modo, a alfabetização precisa ser realizada na língua materna dos estudantes guineenses, uma vez que a língua é marcada pela realidade social dos alunos. Afinal, o processo de interação mediado pelo diálogo, defendido por Freire, exige do sujeito a língua integrada à experiência de vida, que pode ser compreendida por meio da linguagem utilizada no dia a dia, e não daquela construída em espaços institucionalizados – salas de aula. A língua crioula utilizada no dia a dia dos alunos é vista como ferramenta importante na ação desses para transformação social.

É preciso levar em consideração as riquezas culturais e linguísticas dos alunos que são necessárias à construção da identidade guineense e valorizar a diversidade linguística na sala de aula. Julgamos importante pensar uma educação a partir de uma perspectiva plurilingue.

Acreditamos que a metodologia aplicada no ensino-aprendizagem da segunda língua não é a mesma da língua materna.

No meu caso particular, a minha experiência de formação acadêmica de graduação e pós-graduação no Brasil tem contribuído, sem dúvida, para ampliar minhas preocupações em torno da problemática da língua de ensino. Foi da experiência como falante de uma língua que não é a oficial no país, que se foi delineando o objeto desta pesquisa. Na verdade, os Letramentos Múltiplos já são vivenciados socialmente hoje pelos falantes da língua guineense (MARTINS, 2014).

As questões das utilizações das línguas maternas no ensino nos países africanos é um cenário político, social, educativo, cultural e econômico do continente. Esta problemática não só está relacionada com um conjunto de fatores, mas também com a própria questão da identidade cultural desses países.

Estamos conscientes que a pesquisa está muito longe de esgotar os problemas que o tema suscita, mas, antes, levanta possibilidades para que novas pesquisas possam ser realizadas. Portanto, a primeira coisa a fazer-se seria a definição de uma política linguística global tendo em conta a diversidade linguística em Guiné-Bissau. Pensar a oficialização da língua crioula e a introdução da mesma nas escolas pode efetivamente contribuir para a

diminuição dos índices de analfabetismo no país e implicar na valorização desta língua no âmbito político, social e jurídico. Investir na elaboração dos manuais escolares em contexto plurilingue. Criar condições para que o ensino plurilingue possa ser eficiente.

A nossa preocupação é de continuar a reflexão, sobre as questões de língua de ensino. Deste modo, a proposta é que tais apontamentos sejam desenvolvidos em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- AUGEL, M. P. *O desafio do Escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- AUGEL, M. P. *O crioulo guineense e a oratura*. Scripta, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 69-91, 2. sem./2006.
- ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR. Disponível em: <<http://www.anpguinebissau.org/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau>> Acesso: 26 Mar. 2014.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália. Novela sociolinguística*. 11. ed. São Paulo, Contexto, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BATISTA, A. A. G; GALVÃO, A. M. de O. Oralidade e Escrita: uma revisão. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 403-432, Maio/Ago. 2006.
- BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BENSON, C. J. As línguas no Ensino Primário na Guiné-Bissau. In: *BISE* n. 4, p. 35-43. Bissau: INEP, 1993.
- BOURDIEU, P. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CÁ, L. O. *Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial Portuguesa (PALOP)*. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2074/pdf>>. Acesso em: 14 Jul. 2014.
- CÁ, L. O. *A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)*. Revista [online] Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, n. 4, p. 1-19, Out. 2000.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- CALLEWAERT, G. Algumas Definições de Programas de Língua de Ensino em Situações de Multilinguismo. In: *Soronda*, n. 15, Jan./1995.
- CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- CARDOSO, M. F. A. Gestão do plurilinguismo em África. In: *Tcholona*, n. 5, Jan./1996, p. 14-16.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

CAVALCANTI, M. do C; SANTOS, M. E. P. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 47, n. 2, p. 429-446. Campinas, Jul./Dez. 2008.

COUTO, H. H. do. Política e Planejamento linguístico na Guiné Bissau. *Papia*, Revista de crioulos de base ibérica, Brasília, n. 1, p. 47-58, 1990.

CRUZ, A. V. A Educação Exigida pelos Objetivos do Milênio para o Desenvolvimento. In: *Revista Guineense de Educação e Cultura*. O Estado da Educação na Guiné-Bissau, Mar./2011, n. 1, p. 28-33.

DAHLET, P. Línguas distintas e línguas mútuas. In: PRADO, C; CUNHA, J. C (Org.). *Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIALLO, I. "GUINÉ-BISSAU: que papel e que lugar nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração Subregional?". Bissau, INEP 2007.

DIALLO, I. Em torno da problemática da língua de ensino. In: *Programa Educação Pós-graduação Copenhaga (PEP)*. v. IX, Bissau, 1996. INDE/ASDI.

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.

DICENTA, J. L. A presença da língua portuguesa. In: *Encontro Internacional: Língua portuguesa e Cultura Lusófona num Universo Globalizado*. União Latina, 2010.

DJALO, M. *A Interferência Do Banco Mundial Na Guiné-Bissau: a dimensão da Educação Básica – 1980-2005*. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.didinho.org/ DISSERTACAODEMESTRADOUFSC.pdf>>. Acesso em: 30 Maio 2014.

DJASSI, M. Educação de Base de Qualidade para Todos, Desafios e Perspectivas. In: *Revista Guineense de Educação e Cultura*. O Estado da Educação na Guiné-Bissau, mar./2011, n. 1, p. 52-61.

EMBALÓ, F. *O crioulo da Guiné-Bissau. Língua Nacional e Fator de Identidade Nacional*. *Papia* 18, 2008, p.101-107.

FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/ Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]*, São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FONSECA, S. P. B. da. Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau. In: *Revista Guineense de Educação e Cultura*. O Estado da Educação na Guiné-Bissau, mar./2011, n. 1, p. 83-95.

FURTADO, A. B. R. *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. In: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf>>. Acesso em: 30 Maio 2014.

GADOTTI, M. *Paulo Freire na África: notas sobre o encontro da pedagogia freireana com a práxis política de Amílcar Cabral*, Fórum Paulo Freire, Cabo Ver de, 2010. Disponível em: <<http://siteantigo.paulofreire.org./Crpf/LegadoPFArtigos>>. Acesso em: 30 Maio 2014.

GAMA, J. *Encontro Internacional: Língua portuguesa e Cultura Lusófona num Universo Globalizado*. Madrid: União Latina, 2010.

GALVÃO, A. M. de O; BATISTA, A. A. G. Oralidade e Escrita: uma revisão. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 403-432, Maio/Ago. 2006.

GONDIM, S. M. G. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paideia, 2003. In: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 11 Out. 2012.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSSO, M. J. dos R. *Língua de acolhimento, língua de integração falantes de outras línguas*. Lisboa: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. *et al. Elementos do diagnóstico do sistema educativo (RENASSE): margem de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza*. Relatório/UNESCO-BREDA, Bissau, 2013.

HORTA, J. da S. *Ensino e Cristianização Informais: do contexto luso africano à primeira escola" jesuíra na senegâmbia (biguba,buba - guiné-bissau1, 605-160)* Lisboa, 2003.

HOVENS, M. A realidade do crioulo. In: *Revista de letras, artes e cultura Tcholona*. n. 5, jan./1995. p. 2-3.

INDE. *Referencial de Competência para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia*. Bissau, 2011.

INFANTE, S. S. Identidade e segundas línguas: As identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 231-259.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISA. *Kebur Barkafon di Poesia na Kriol*. Uma coletânea de poemas em Kriol. Bissau, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTILÍSTICA. *Recenseamento Geral da População e Habitação* (RGPH/2009). Bissau, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTILÍSTICA. *Recenseamento Geral da População e Habitação da Guiné-Bissau*. (INE-RGPH 2009).

KOUDAWO, F. Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo? In: *Soronda*. n. 19, Jan./1995, p. 89.

KI-ZERBO, J. *Para quando a África?* Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LABORINHO, A. P. Para uma política de internacionalização da língua. In: *Encontro Internacional: Língua portuguesa e Cultura Lusófona num Universo Globalizado*. Madrid: União Latina, 2010.

LEIRIA, I. *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. Lisboa: Departamento de Linguística Geral e Românica, 2005.

LOPES, C. *Para uma leitura sociológica da Guiné-Bissau*. Bissau: INEP, 1988.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a escrita: atividade de Retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MARIANI, B. *Colonização linguística*. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARTINS, A. A. Qual Língua, Qual Literatura, em Países de Colonização Portuguesa? In: *XI CONGRESSO AIL*, Universidade de Cabo Verde, Mindelo, Cabo Verde. 2014.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; Bortoni-Ricardo, S. M. (Org.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MENDES, J. M. "Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas", Oficina do CES, 194. 2003. In: <<http://www.ces.uc.pt/oficina/194/194.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

MENDY, P. A. C. A libertação da Guiné-Bissau: Contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva In: LOPES, C. (Org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, CULTURA, CIÊNCIA, JUVENTUDE E DOS DESPORTOS. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Língua portuguesa para o Ensino Básico da Guiné-Bissau*. Projeto de Português (versão Preliminar). Bissau, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Ensino Básico Unificado-Programa*. Bissau, 2001.

MONTEIRO, L. Investir no Professor para uma Educação de Qualidade. In: *Revista Guineense de Educação e Cultura*, n. 1, O Estado da Educação na Guiné-Bissau. Bissau, 2011.

NASSUM, M. *Política Linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade?* Bissau: INEP, 1994, n. 17, p. 45-78.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. In: *Educação & Sociedade*. n. 78, abr./2002, p.120-142.

NÓVOA, A. *et al.* (Org.). *Para uma História da Educação Colonial: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto e Lisboa, 1996.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

OLIVEIRA, M. G. de. Interação, Utopia e a Construção de uma Escola Inclusiva. São Paulo: Alfa, n. 58, v. 3, p. 571-591, 2014. In: Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1409-3>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

OLIVEIRA, M. G. de. Bakhtin, linguagem e os processos de formação do sujeito: implicações para uma sala de aula de leitura de textos shakespearianos. *Vertentes*. São João Del-Rei, v. 31, p. 102-139, 2008.

PEREIRA, A. A; VITTORIA, P. *A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amilcar Cabral e Paulo Freire*. Estud. hist. (Rio Janeiro) [online]. 2012, v. 25, n. 50, p. 291-311. (ISSN 0103-2186).

PORTELLI, A. Formas e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, 14. São Paulo: PUC, 1997.

KI-ZERBO, J. *Para quando a África?* entrevista com René Holenstein. Tradução Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 21-45.

SANTOS, M. dos. Guiné-Bissau: a formação da Nação 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. 188-197.

SANTOS, M. E. P; CAVALCANTI M. do C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 47, n. 2, p. 429-446. Campinas, Jul./Dez. 2008.

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

SCANTAMBURLO, L. *Dicionário do Guineense: dicionário guineense – português; dicionário guinensi-portuguis*. v. 2. Lisboa: Colibri; Guiné-Bissau: FASPEBI, 2002.

SEMEDO, O. C. Guiné-Bissau: Educação como direito. In: *Revista Guineense de Educação e Cultura*. O Estado da Educação na Guiné-Bissau. n. 1. Bissau, 2011.

SEMEDO, O. C. *Guiné-Bissau: história, culturas, sociedade e literatura*. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

SEMEDO, O. C. *As Mandjuandadi. Cantigas de mulheres na Guiné-Bissau: da tradição à literatura*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2010. CDU: 398.8(665.7). 451p.

SEMEDO, O. C. *SONÉÁ histórias e passadas que ouvi contar I*. República da Guiné- Bissau, Novembro 2000.

SEMEDO, O. C. *Entre o ser e o amar*. Poemas. República da Guiné- Bissau, 1996.

SENA, L. de. Uma Experiência de Integração da Educação na Guiné-Bissau. In: *Soronda*. Revista de Estudos Guineenses, n. 19. INEP: Bissau 1995. p. 63-88.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, P. de; RIBEIRO J. Oralidade e escritismo: dominância e contradição nas políticas linguísticas de inclusão. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

STREET, B. *Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2014. 240 p.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. de; BRANDINI, R. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 87 p.

UNESCO. *O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante a Vida*. Relatório Mundial sobre a Educação. Edições ASA. Porto, 2000.

VEIGA, M. *A Construção do Bilinguismo*. Praia, Cabo Verde: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.