



Programa de Pós-Graduação em **LINGUÍSTICA**

**Questões linguísticas no ensino fundamental II na Guiné-Bissau: Entrevistas com
agentes educacionais**



São Carlos-SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MAIMUNA BALDÉ

São Carlos/SP

**QUESTÕES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA GUINÉ-
BISSAU: ENTREVISTAS COM AGENTES EDUCACIONAIS**

LINHA DE PESQUISA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS (MATERNA E ESTRANGEIRA)

Bolsista: **CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de
São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título
de Mestre em Linguística.

Orientadora: Professora Dra. Maria Silvia Cintra Martins



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maimuna Baldé, Realizada em 01/12/2025

Comissão Julgadora

Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins (PPGL/UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (PPGL/UFSCar)

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à memória do meu falecido pai, Seco Umáro Baldé (Ba Seco). Um homem não que teve acesso ao ensino formal (escolarização), mas de visão incomparável, que sempre valorizou o poder da educação. Um homem que, tendo perdido o próprio pai muito cedo, tornou-se pai para seus irmãos. Trabalhou incansavelmente para sustentar a família. Mas confiou sempre em mim, investiu e apoiou nos momentos mais difíceis do meu percurso acadêmico. Hoje, torno-me uma mulher realizada, com o título de Mestra em Linguística, graças a ti, meu pai, gostaria de celebrar esta vitória ao teu lado! Mas aceito a lei da vida, honrando teu legado de resiliência e amor.

Descanse em paz, meu herói!

Agradecimento

Agradeço à minha orientadora, Dra. Maria Silvia Cintra Martins, pela orientação incansável, pela paciência, pelos ensinamentos valiosos e pela confiança depositada em meu trabalho durante todos esses anos. Sua expertise e incentivo foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Ao professor Dr. Nelson Viana e ao coordenador do programa de pós-graduação em linguística, Dr. Dirceu Cleber Conde, que contribuíram com seus conhecimentos para a minha formação acadêmica. Um agradecimento especial à professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa por suas contribuições em meu exame de qualificação.

Aos meus colegas de mestrado, em especial a Jacemine Valéria Sambú, Marlon Correa Amaral e a Claudia Maria Paixão Mattos, pelos debates enriquecedores, pela troca de experiências e por todos os momentos de descontração que tornaram essa caminhada mais leve e agradável. Agradeço profundamente pela parceria e pela amizade. Um agradecimento muito especial à Jenifer Nunes da Fonseca, pelo acolhimento e pelo abrigo em São Carlos.

Às minhas amigas Buia Lamarana Alves Baldé, Samira Tamba Dentche Nblata, Marilena Cordeiro Gomes e Nhiblo Pedro Barregol, e a Pequena Paulo Nbana, e aos meus amigos Mamadu Saliu Djalo e Marcelino Issa da Cunha, Sumaé Embalo pelo apoio incondicional, pelos ombros amigos e por sempre acreditarem em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores. Agradeço também o Mamudo Barri, pelo suporte desde o processo seletivo que viabilizou meu ingresso na Unilab.

Aos meus colegas de graduação, que plantaram as primeiras sementes desta jornada acadêmica. Em especial, a Jandira Dala, Linda Belmiro Dju, Júlio Leite Infau, Paulo David Batista Da Silva e Pedro Kiuma Da Silva, pela amizade que perdura até os dias de hoje.

Por fim, e mais importante, à minha família. À minha mãe, Fatumata Candé, pelo amor, sacrifício, educação e por ser meu maior exemplo de resiliência e força. Sem o apoio incondicional de vocês, nada disso seria possível.

Aos meus irmãos, Califo Baldé, Bocar Baldé, Assana Balde, Iero Candé, Rachido Candé e Mamudo Baldé; às minhas irmãs, Adama Baldé e Mariama Baldé (Iama); e aos meus tios, Issa Baldé, Mutaro Baldé, Saido Baldé, Aliu Baldé, Alfucene Baldé, Bacar Candé e Djibril Baldé, pela cumplicidade, carinho e por sempre estarem ao meu lado. A todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, vai meu eterno agradecimento!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as percepções dos agentes educacionais em relação às questões linguísticas no ensino fundamental guineense. Visto que o país é considerado multilíngue, as crianças são ensinadas em língua portuguesa em ambientes escolares, embora, para a maioria delas, essa não seja a primeira língua. A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa e quantitativa, por meio de uma abordagem bibliográfica, e etnográfica fundamentada nas teorias de Cabral (1976), Almeida Filho (2005), Couto e Embaló (2010). Além disso, realizamos entrevistas com docentes e diretores de duas escolas. A hipótese deste trabalho contextualiza os desafios no processo de aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau, que repercutem de maneira negativa na aprendizagem de conteúdos por estudantes guineenses. Partimos da suposição de que seria necessário readaptar o método aplicado no ensino fundamental II (educação básica) em relação à língua portuguesa, a fim de estabelecer mecanismos que aproximassem os discentes dos conteúdos, começando pela inserção do guineense ao lado do português. Quanto à análise dos dados de pesquisa gerados junto ao corpo docente, aponta-se que a língua portuguesa gera enormes desafios aos estudantes incluindo alguns professores, visto que uma parcela significativa dos próprios docentes afirma possuir maior domínio do guineense, mesmo aqueles com formação em Letras/Língua Portuguesa. No entanto, apesar de apresentarem maior fluência linguística no guineense, defendem que é necessário aprender a língua portuguesa por ser o idioma oficial do Estado, justificando que, a partir dessa premissa de oficialização, todos os cidadãos têm o direito de aprendê-la. Entendemos que para minimizar os desafios linguísticos de docentes e discentes, e ainda para o avanço no processo de aprendizagem das línguas de diversos status, cada uma com seu papel na vida dos cidadãos, e, é importante equilibrar ambas no ensino (português e guineense). Portanto, concluímos que há enorme necessidade de implantação do ensino bilíngue na educação por parte do governo, considerando a conjuntura linguística do país.

Palavras-chave: Ensino bilíngue; ensino fundamental guineense; desafios linguísticos

ABSTRACT

This work aims to understand the perceptions of educational agents regarding linguistic issues in primary education in Guinea-Bissau. Given that the country is considered multilingual, children are taught in Portuguese in school environments, although for most of them, this is not their first language. The methodology of this work is qualitative and quantitative, through a bibliographic and ethnographic approach based on the theories of Cabral (1976), Almeida Filho (2005), Couto and Embaló (2010). In addition, we conducted interviews with teachers and principals from two schools. The hypothesis of this work contextualizes the challenges in the process of learning the Portuguese language in primary education in Guinea-Bissau, which negatively impact the learning of content by Guinean students. We started from the assumption that it would be necessary to readapt the method applied in elementary school II (basic education) in relation to the Portuguese language, in order to establish mechanisms that bring students closer to the content, starting with the inclusion of Guinean alongside Portuguese. Regarding the analysis of research data generated with the teaching staff, it is pointed out that the Portuguese language generates enormous challenges for students, including some teachers, since a significant portion of the teachers themselves claim to have greater command of Guinean, even those with a degree in Letters/Portuguese Language. However, despite showing greater linguistic fluency in Guinean, they argue that it is necessary to learn the Portuguese language because it is the official language of the State, justifying that, based on this premise of official status, all citizens have the right to learn it. We understand that, to minimize the linguistic challenges for teachers and students, and also to advance the learning process of languages of various statuses, each with its role in the lives of citizens, it is important to balance both in teaching (Portuguese and Guinean). Therefore, we conclude that there is a huge need for the government to implement bilingual education, considering the linguistic context of the country.

Keywords: Bilingual education; Guinean primary education; linguistic challenges

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1- Motivação dos docentes no ensino	84
Gráfico 2 - Maior domínio das línguas	85
Gráfico 3- Preferência de língua para ensino	85
Gráfico 4- Desafios dos estudantes no ensino.....	86
Gráfico 5 - Gosto/vontade de explicar na L1 ou na LN	87
Gráfico 6 - Expectativas dos docentes com os estudantes	87
Gráfico 7 – Os docentes que conseguem conversar com os pais	88
Gráfico 8 - Língua com mais domínio	89
Gráfico 9 - Línguas utilizadas no ensino.....	89
Gráfico 10 - Lei da proibição do guineense	90
Gráfico 11 - Aplicação de multas.....	90

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo I: Histórico da Oficialização da Língua Portuguesa em Guiné-Bissau	18
1.1 A língua portuguesa no panorama guineense.....	18
1.2 A educação na Guiné-Bissau na época colonial.....	23
1.3 Mais sobre a situação atual da língua portuguesa	27
1.4 O Guineense e as línguas crioulas.....	29
Capítulo II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
2.1 A Obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Estado e no ensino Guineense	34
2.2 O conceito de língua primeira, adicional e estrangeira	38
2.3 Português como idioma de diversas Vozes.....	43
Capítulo III: METODOLOGIA, GERAÇÃO E COLETA DE DADOS.....	47
3.1 Entrevista de docentes	49
3.1.1 Pergunta 1.....	49
3.1.2 Pergunta 2.....	52
3.1.3 Pergunta 3.....	53
3.1.4 Pergunta 4.....	55
3.1.5 Pergunta 5.....	56
3.1.6 Pergunta 6.....	57
3.1.7 Pergunta 7.....	58
3.2 Entrevistas junto ao corpo administrativo das duas escolas, e ao diretor geral de ensino básico no Ministério da Educação.....	59
Capítulo IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
4.1 Análise de dados qualitativos: Respostas dos professores.....	64
4.2 Análise de dados qualitativos: Entrevistas junto ao corpo administrativo das escolas.	80

4.3 Análise de dados quantitativos:	84
4.4 Análise de dados quantitativos: Entrevistas junto ao corpo administrativo das duas das instituições envolvidas na pesquisa, uma na capital e outra no interior	88
Considerações finais.....	Erro! Marcador não definido.
Referências.....	96

Introdução

O debate sobre a língua do sistema educacional africano é recorrente em diversos países do continente. Nos últimos anos, esse tema ganhou ainda mais relevância no meio acadêmico, (Pinxteren, 2022) os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) não ficaram à margem dessa discussão.

Neste contexto, observa-se que algumas nações estão adotando mudanças radicais na aplicação de línguas nacionais no ensino, especialmente nos ciclos iniciais (Ensino Fundamental I). Essa tendência, que já pode ser vista em países como Moçambique, e em Cabo Verde com a oficialização do crioulo cabo verdiano, sugirá um cenário em que, num futuro próximo, o uso de línguas locais se tornará cada vez mais significativo inclusive em detrimento do Português (Timbane, 2014).

No entanto, em vários países do continente africano, as crianças geralmente falam duas ou mais línguas antes do ensino formal. Isso não é tão simples como pensamos, pois o fato de uma criança falar uma ou duas línguas não significa que ela esteja preparada para aprender em qualquer idioma. Com base nas premissas de Freire (2011), a melhor forma de ensinarmos é pela primeira língua da criança, na qual ela pensa e cria capacidade argumentativa e crítica do mundo.

É fundamental destacar aqui duas distinções feitas por Cummins (1979): as Habilidades Básicas de Comunicação Interpessoal (HBIQ), adquiridas em contextos informais nas nossas interações cotidianas, e a Proficiência Acadêmica em Linguagem (CALP), que se desenvolve através de um processo de longo prazo em ambientes acadêmicos. Segundo o autor, as habilidades adquiridas na primeira língua podem ser transferidas para outro idioma em aprendizado, a partir do momento em que haja proficiência suficiente na primeira, além disso, se houver proximidade entre as duas línguas. Isso fundamenta políticas de educação bilíngue, como abordaremos nos próximos capítulos.

Em síntese, a motivação para a realização desta pesquisa surgiu durante minha graduação, na disciplina de Teoria da Aquisição da Primeira Língua (ou língua materna). Foi ali que meu interesse pelo processo de aprendizagem de línguas tanto maternas quanto estrangeiras ou adicionais começou, por meio das discussões em seminários com colegas do curso.

No entanto, passei a me questionar: como se dá o processo de aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau? Além disso, com base em minha própria

experiência, por que os guineenses enfrentam tantas dificuldades para se comunicar em português, mesmo após doze anos de escolarização (do ensino fundamental ao médio) e, em muitos casos, durante a formação universitária ou profissional? Afinal, o português é o idioma oficial de ensino e trabalho no país, apesar da diversidade linguística do país.

Se o português domina o sistema educacional, quais fatores explicam os desafios dos estudantes na compreensão e comunicação nessa língua? Será que o método de ensino aplicado influencia esse cenário? Observa-se que existem algumas falas comuns na sociedade como, por exemplo, de que em escolas de línguas do país, os jovens guineenses aprendem francês ou inglês em menos de seis meses e alcançam fluência rápida. Por que, então, o mesmo não ocorre com o português? No entanto, entendemos que a função de língua portuguesa no ensino é servir como meio para aprender os conteúdos, enquanto nos centros de formação das línguas o propósito é ensinar a própria língua.

Minha experiência pessoal como ex-aluna ilustra essa dificuldade: tive grandes obstáculos no aprendizado do português durante o meu estudo no ensino fundamental. Na época, eu mal tinha noção básica desse idioma que era, para mim, uma língua estrangeira e as barreiras eram ainda maiores por vir de um contexto linguístico distinto. Portanto, no final da graduação, desenvolvi um artigo com esta temática como trabalho de conclusão de curso. Entretanto, neste estudo, decidimos trabalhar apenas com egressos do ensino básico (ensino fundamental).

No momento da realização desta pesquisa, atuei como professora estagiária em uma universidade pública, ministrando a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCCI) para três turmas de discentes do último ano da licenciatura em Administração Pública.

Como é habitual nas instituições de ensino superior, tanto os estudantes quanto os docentes falam português. Assim, ao chegar às salas de aula, comecei a ministrar as aulas em língua portuguesa. No entanto, percebi que as aulas estavam centradas apenas em mim, com pouca participação dos discentes. Em turmas de 22 a 30 alunos, apenas 2 ou 3 interagiram ativamente, tornando as aulas pouco participativas e colaborativas. Essa situação persistiu nos três primeiros encontros, o que me levou a questionar as possíveis causas: será que os alunos não queriam participar ou não gostavam de mim? Alguns eram mais velhos do que eu, o que também me fez refletir, mas continuei ministrando as aulas, explicando o conteúdo da melhor forma possível.

Em determinado momento, uma aluna me perguntou se poderia falar em guineense. A partir daí, o número de participantes nas aulas aumentou significativamente. Esse fenômeno se repetiu em todos os encontros seguintes, os discentes passaram a pedir minha autorização para discutir a elaboração dos projetos e outros assuntos em guineense durante as aulas.

E esse fenômeno não parou por aí. Fui convidada novamente pela mesma universidade, desta vez como professora responsável pela disciplina Redação Administrativa, com aulas semanais (um encontro por semana). Nessa turma, os próprios discentes haviam estabelecido uma "**lei**" de multa para quem falasse em guineense durante as aulas.

Ao perceber isso, conversei com eles no primeiro dia. Após minha apresentação como docente da disciplina, questionei o motivo da regra. Eles justificaram que, como estavam no primeiro ano da licenciatura (já tendo concluído o curso médio), precisariam ingressar no mercado de trabalho em breve e, por isso, precisavam dominar o português com fluência.

Esse fenômeno de expressão linguística, seja em português ou em guineense, nos permite fazer duas observações fundamentais: preferência pelo guineense, os discentes priorizam o guineense não apenas por dificuldades de comunicação em português, mas também por uma preocupação em compreender plenamente o conteúdo e estabelecer um diálogo mais efetivo com o docente. Ao utilizarem seu idioma favorável, conseguem compartilhar ideias com maior fluidez e confiança, sem o medo de cometer erros no português o que, em muitos casos, os levaria a permanecer em silêncio.

No entanto, em função do preconceito linguístico e da herança colonial na Guiné-Bissau, evidencia-se um preconceito social contra indivíduos que não dominam o português adequadamente, enquanto aqueles com maior proficiência na língua portuguesa são vistos como "inteligentes" ou "civilizados". Essa dinâmica reflete na persistência de estruturas coloniais na sociedade, onde o português opera como marcador de status e poder. Assim, a resistência dos alunos em usar o português em contextos acadêmicos não é apenas uma questão linguística, mas é um ato político contra uma hierarquização cultural imposta pelo colonialismo.

Além disso, na turma de discentes do primeiro ano, que priorizam o português mesmo enfrentando dificuldades significativas na compreensão do conteúdo e na articulação de ideias com docentes e colegas, observa-se uma adesão consciente ao

idioma como língua de prestígio. Essa postura reflete nas premissas sociais internalizadas no mercado de trabalho guineense, como discutido anteriormente, nas pirâmides de hierarquia que desconsidera a diversidade linguística do país (onde o guineense e línguas nacionais são maternas para a maioria da população), e o preconceito contra sotaques marcados por influências de línguas nacionais.

Essa valorização do português, portanto, não é meramente instrumental, mas reproduz um sistema de exclusão simbólica, onde a competência linguística funciona como requisito para oportunidades sociais e econômicas.

A situação linguística da Guiné-Bissau não é diferente dos outros países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especificamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), nos quais há a presença de diversas línguas. A Guiné-Bissau é um país que apresenta uma diversidade cultural e linguística muito rica, pois, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau (INE-GB, 2009), há cerca de 30 grupos étnicos, cada um com a sua própria língua e estrutura social. As etnias com maior número de usuários são:

A Fula (28,5%), que vive essencialmente no leste do país, em Gabú e Bafatá, seguida da etnia Balanta (22,5% da população), que se encontra principalmente nas regiões sul (Catió) e norte (Oio); a Mandinga, com 14,7%, no norte do país; a Papel, com 9,1%, e a Manjaca com 8,3%. Com expressão mais reduzida, encontramos ainda as etnias Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (que vive no Arquipélago dos Bijagós e representa 2,15% da população total), Felupe, com 1,7%, Mansoanca (1,4%) e Balanta Mane com 1%. As etnias Nalu, Saracolé e Sosso representam menos de 1% da população guineense e 2,2% assumem não pertencer a qualquer etnia (INE, 2009, apud Cá e Rúbio, 2019, p. 392).

Não existem dados estatísticos precisos sobre o total de falantes de língua guineense

(idioma nacional-guineense) na Guiné-Bissau, mas, além das outras línguas nacionais, o **guineense** é o idioma com o maior número de usuários e desempenha um papel fundamental na sociedade. Ele funciona como a língua que possibilita a comunicação entre indivíduos de diferentes grupos étnicos.

Apesar disso, o português é a língua oficial, instituída no sistema educacional. A população guineense é de aproximadamente 2.500.000 habitantes. Desse total, cerca de 396.850 pessoas falam português, sendo 5.850 como primeira língua (L1) e 391.000 como segunda língua (L2), de acordo com a Divisão Estatística das Nações Unidas (UNSD, 2015). O restante da população comunica-se principalmente em guineense e

nas diversas línguas nacionais do país. Apesar de o português ser um idioma de prestígio e deter o estatuto de língua oficial, isso não impede a propagação e o uso generalizado do guineense e das línguas locais.

De acordo com Cabral (1976), a escolha do português como língua oficial e de ensino na Guiné-Bissau deveu-se, em grande parte, à ausência de uma grafia padronizada e de uma gramática unificada para a Língua Guineense (LG) na época da oficialização. O país enfrentava, diversos conflitos internos e passava por um delicado processo de transição pós-colonização. Nessas circunstâncias, a estruturação da LG como língua de ensino mostrou-se inviável devido à escassez de recursos políticos, linguísticos e educacionais. Assim, a adoção do português apresentou-se como uma alternativa pragmática para a consolidação do Estado e a organização do sistema educacional.

Este estudo tem como foco investigar a utilização da língua portuguesa no ensino de conteúdos gerais na Educação Básica da Guiné-Bissau. Apesar de ser o idioma oficial de instrução, para a maioria das crianças, o português não é a primeira língua. Diante desse cenário, propõe-se a aplicação de um questionário que servirá como guia para compreender o seguinte problema: como ocorre o processo de aprendizagem das crianças guineenses, considerando que sua formação escolar é conduzida em um idioma falado por uma minoria no país?

Vale ressaltar que, durante o processo de libertação nacional, o português já estava presente no sistema de ensino. No entanto, naquele período, a educação não abrangia todo o território nacional, apenas portugueses e filhos de aliados dos colonizadores que tinham acesso à escola, o que correspondia a uma parcela insignificante da população guineense.

Diante disso, é fundamental refletir sobre como as aulas são conduzidas no ensino fundamental II da Guiné-Bissau. A escolha do tema desta pesquisa surgiu da realidade observada nesse nível de ensino, uma vez que a língua utilizada nas escolas não corresponde à realidade linguística da maioria dos guineenses. De acordo com Cá e Rubio (2019), os métodos de ensino empregados não se adequam ao perfil linguístico dos estudantes. Apesar de o português não ser a língua materna da maioria, há uma expectativa implícita de que os alunos já o dominem como primeira língua. Esse cenário é agravado pelo fato de que muitos professores proíbem os estudantes de usar suas línguas maternas tanto em sala de aula quanto no ambiente escolar como um todo.

Com este trabalho, pretendemos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em contextos multilíngues, como é o caso da Guiné-Bissau. Para tanto, objetivamos evidenciar as implicações negativas resultantes da imposição da língua portuguesa como único idioma de instrução no ensino fundamental II do país. A partir dessa análise, esperamos fomentar reflexões que possam subsidiar a elaboração de políticas linguísticas mais coerentes e inclusivas no contexto investigado.

Quanto ao procedimento metodológico, esta pesquisa possui caráter bibliográfico e de campo, com traço de estudo descritivo. No tocante à abordagem, a investigação é de natureza qualitativa. A amostra desta pesquisa constituiu-se dos textos teóricos e oficiais disponíveis sobre a temática, e também de gravações resultantes da aplicação de questionários a alguns docentes, a dois diretores de escola e ao diretor geral de ensino secundário (fundamental II) do Ministério da Educação.

Referente à coleta de dados, fizemos um levantamento do conjunto de textos teóricos e oficiais disponíveis sobre a temática, também elaboramos um questionário, dirigido aos docentes e ao corpo administrativo de duas escolas. Dessa maneira, o inquérito focalizou as seguintes questões: Quais são as percepções dos agentes educacionais em relação às questões linguísticas? Quais são os desafios encontrados ao ensinar na língua menos falada no país? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na Educação Básica guineense?

Com base nessas questões de pesquisa, define-se como objetivo geral: Compreender as percepções dos agentes educacionais em relação às questões linguísticas no ensino fundamental guineense.

Como objetivos específicos: 1) Detectar, de forma indireta, se as dificuldades enfrentadas pelos alunos no ensino fundamental Educação Básica guineense têm como fundamento a língua de ensino; 2) detectar as crenças dos professores com relação à utilização da língua portuguesa como língua oficial nas escolas.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos.

No Capítulo **I**, apresentamos o histórico da oficialização da língua portuguesa na Guiné-Bissau, dividido em quatro partes. No Capítulo **II**, estruturado em três partes, abordamos a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Estado guineense e no sistema oficial de ensino. No Capítulo **III**, descrevemos o procedimento metodológico aplicado na pesquisa, incluindo a fase de geração e coleta de dados. Por fim, no Capítulo **IV**, apresentamos a análise e discussão dos dados qualitativos e quantitativos. Em seguida, apresentamos as considerações finais do trabalho.

Capítulo I

1. Histórico da Oficialização da Língua Portuguesa em Guiné-Bissau

1.1 A língua portuguesa no panorama guineense

Conforme destacado na introdução, a Guiné-Bissau caracteriza-se como um país multilíngue. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau (INE-GB, 2009), o país abriga aproximadamente 30 grupos étnicos, cada um possuindo sua própria língua e estrutura social distintas. Além dessa diversidade linguística étnica, a língua nacional referida simplesmente como guineense desempenha um papel fundamental na sociedade, conforme ressalta Embalo (2008). Essa variante linguística, de base portuguesa, mas com gramática e léxico próprios, é amplamente utilizada como língua franca entre indivíduos de diferentes origens étnicas, facilitando a comunicação e a coesão social em todo o território nacional.

A gênese do guineense está associada ao contato entre a língua portuguesa e as línguas africanas, representando o resultado histórico das tentativas de comunicação entre diferentes grupos linguísticos no país. Apesar de o guineense e as línguas étnicas serem amplamente utilizados pela maioria da população, o português permanece como a língua oficial de ensino. Conforme destacam Cá e Rubio (2019), a maioria dos guineenses não tem o português como primeira língua. O contato com esse idioma ocorre principalmente no ambiente escolar, enquanto nas interações cotidianas prevalecem o uso do guineense e das línguas étnicas locais.

Segundo Couto (2010), após a independência em 1973, o país deparou-se e ainda se depara com uma série de dilemas e contradições em torno da escolha da língua oficial. Diante de um contexto multilíngue e multiétnico, com mais de trinta línguas nacionais, o primeiro dilema consistia em decidir entre adotar o guineense ou uma das línguas étnicas como língua oficial. Caso optasse por uma língua étnica, qual seria a

mais adequada? Será que os falantes das demais línguas ficariam favoráveis a essa escolha? Além disso, como observou Amílcar Cabral ainda durante o processo da libertação do país (Cabral, 1990, apud Couto, 2010), muitas dessas línguas careciam de recursos linguísticos para expressar conceitos típicos do mundo moderno e capitalista, o que limitava seu uso imediato em contextos de administração e educação. Foi nesse cenário de desafios políticos e linguísticos que se justificou a manutenção do português como língua oficial e de ensino, uma vez que o país recém-independente não dispunha de mecanismos suficientes para normatizar e implementar guineense ou qualquer outra língua nacional como idioma de instrução.

Em seguida, emerge uma segunda contradição fundamental: a dicotomia entre o português e o guineense. Embora o guineense seja a língua vernácula predominante no cotidiano da maioria da população, particularmente em contextos urbanos, verifica-se que todos os documentos oficiais são elaborados exclusivamente em português. Da mesma forma, a narrativa histórica nacional está sendo construída e registrada neste idioma europeu. No âmbito educacional, essa dualidade perpetua-se através da realização dos processos de alfabetização e transmissão de conhecimentos unicamente em português, criando assim uma desconexão palpável entre a realidade linguística dos discentes e o ambiente formal de aprendizagem.

Após a independência, o Estado guineense estabeleceu o português como língua oficial de ensino e administração, embora essa determinação não estivesse explicitamente prevista na Constituição original do país. Essa condição foi formalmente institucionalizada apenas em 2007, por meio do **Decreto-Lei nº 7/2007, de 12 de novembro**, que regulamentou o uso do português tanto pela administração Estado quanto no sistema educativo nacional. Este marco legal consolidou o estatuto do português como base do ensino formal e da comunicação oficial, aprofundando a desconexão entre a língua institucional e o cenário sociolinguístico real do país, onde o guineense e as línguas africanas predominam no cotidiano e nas interações sociais.

A decisão reflete, assim, não apenas uma herança colonial, mas também opções políticas que priorizaram a uniformização linguística em detrimento do reconhecimento e integração efetiva do multilinguismo característico da Guiné-Bissau. A escolha do português como língua oficial da Guiné-Bissau remonta ao período final da dominação colonial, quando Amílcar Cabral reconhecido como pai da nação argumentou a favor da sua adoção, fundamentando sua posição na ausência, à época, de uma ortografia padronizada e de uma gramática normativa consolidada para o guineense (Couto, 2010).

Cabral entendia que a adoção do português facilitaria não apenas a unificação nacional, mas também a inserção do país em contextos internacionais e lusófonos. Essa decisão, ainda que pragmaticamente fundamentada, refletiu um conflito entre a legitimidade cultural das línguas locais e as necessidades imediatas de construção de um Estado pós-colonial. Ao privilegiar o português, optou-se por uma língua de prestígio internacional, mas cujo domínio estava e ainda está restrito a uma minoria, aprofundando o fosso entre a esfera oficial e a realidade linguística da maioria da população, que comunica quotidianamente em guineense ou em línguas africanas.

A persistência desta opção até os dias de hoje, agora respaldada por instrumentos legais como observa-se no Decreto-Lei n.º 7/2007, continua a suscitar debates acerca da efetiva inclusão linguística e dos reais custos sociais e educacionais de se manter um idioma minoritário como veículo único de ensino e administração. Nesse contexto, a adoção do guineense como língua oficial representaria desafios significativos para o sistema educacional, uma vez que demandaria investimentos substanciais em recursos humanos e científicos particularmente no âmbito da linguística com vistas à sua futura institucionalização no país. Percebe-se que, na perspectiva de Amílcar Cabral, a oficialização do crioulo ou de qualquer língua étnica não se apresentava como solução viável para um Estado recém-independente, que enfrentava inúmeros desafios de reestruturação e desenvolvimento nacional.

Conforme destaca Yurna (2018), é inegável a importância da Língua Portuguesa para a Guiné-Bissau, dado seu papel central não apenas no sistema educativo, mas também como instrumento de comunicação com países parceiros, especialmente os integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e com organizações internacionais. Essa dimensão geopolítica e diplomática reforçou a opção pelo português como ferramenta de inserção global e de acesso a cooperações multilaterais.

No que concerne à oficialização de uma língua étnica no país, Cabral (1976) argumentou que as línguas nacionais, sendo numerosas e diversas, não poderiam ser elevadas à condição de oficial, uma vez que a seleção de uma em detrimento das outras poderia fomentar divisões tribais ou étnicas entre os cidadãos (Couto, 2010). Dessa forma, a oficialização do português na Guiné-Bissau não decorreu apenas da herança colonial, mas constituiu uma escolha estratégica para um país imerso em um contexto multiétnico e multilíngue.

Destaca-se que, em nenhum momento, Cabral desqualificou as línguas nacionais. Pelo contrário, o líder reconhecia sua relevância cultural e social. No entanto, enfatizava ser fundamental estabelecer uma forma unificada de escrita com ortografia e gramática normatizadas antes de integrar qualquer idioma local ao sistema de ensino ou à esfera oficial. Essa precaução visava assegurar equidade e evitar fragmentação identitária no frágil cenário pós-independência. A partir dessa oficialização, a Guiné-Bissau integrou oficialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), conforme destaca sampa (2022). O processo de consolidação do português como única língua reconhecida pelo Estado ocorreu no contexto do modelo de Estado-Nação adotado pelas ex-colônias africanas pós-independência, que replicou a estrutura europeia de centralização linguística, na qual o Estado determina unilateralmente a variante linguística oficial e a língua a ser utilizada na administração pública e no sistema educacional.

Contudo, como observa sampa (2022, p. 162),” apesar dessa oficialização da língua portuguesa, é inegável o enraizamento da língua guineense no cotidiano dos Bissau-Guineenses”. A língua guineense continua a ser a língua mais usada no dia a dia das pessoas, mesmo nos lugares mais estratificados da sociedade guineense”. Essa dualidade evidencia a coexistência de duas realidades: uma formal, institucionalizada pelo Estado, e outra vernacular, sustentada pela prática social e pela identidade cultural da população. Este cenário reflete não apenas a complexidade do panorama linguístico guineense, mas também a resistência silenciosa de práticas locais face a políticas linguísticas centralizadoras, questionando a efetividade de modelos importados de gestão da diversidade linguística.

O português restringe-se predominantemente ao setor administrativo, à produção documental oficial e ao uso por uma minoria de guineenses, sobretudo residentes na capital. Dessa forma, as crianças têm seu primeiro contacto sistemático com o idioma apenas no início da escolarização formal. Aquelas provenientes de zonas rurais (tabancas) chegam à escola com domínio das línguas étnicas locais e eventual familiaridade com o guineense, enquanto as crianças urbanas frequentemente possuem o guineense como primeira língua (L1).

Apesar de ser oficial, o português não é a língua materna da maior parte da população guineense. Trata-se de um vernáculo de expansão acelerada durante o colonialismo europeu, que hoje detém estatuto de oficialidade em nove países distribuídos por quatro continentes. Integra os Países Africanos de Língua Oficial

Portuguesa (PALOP) e, mais recentemente, a Guiné Equatorial. Enquanto em Portugal e no Brasil o português é a primeira língua (L1) da maioria da população, em países como Timor-Leste e os membros do PALOP incluindo a Guiné-Bissau sua oficialidade coexiste com realidades multilíngues complexas, onde o idioma assume frequentemente funções restritas a domínios formais ou simbólicos (Oliveira, 2013 *apud* Yurna, 2018).

No entanto, apesar da oficialização da língua portuguesa no Estado guineense, sua predominância sempre foi limitada, mesmo durante o período colonial. Diversos fatores contribuíram para essa realidade, entre os quais se destaca a ausência de um processo de povoamento efetivo por parte dos portugueses. A Guiné-Bissau era vista principalmente como um território de aprovisionamento de escravizados e de mercadorias estratégicas para os interesses económicos portugueses, situação que se prolongou até ao século XIX. O povoamento e a dominação desse espaço colonial foram historicamente marcados por uma presença portuguesa reduzida e precária, concentrada em feitorias costeiras e pontos de comércio, sem a penetração significativa ou a influência cultural e linguística que caracterizou outras colónias. Essa fragilidade da ocupação explica, em parte, a limitada disseminação do português e a forte permanência das línguas africanas e do guineense como centrais na vida social e cultural da população.

No século XX, o cenário colonial sofreu transformações significativas, com uma exploração mais efetiva da região costeira da Guiné-Bissau e gradual penetração no interior do território. Apesar dessa intensificação da presença portuguesa, a língua portuguesa nunca chegou a consolidar-se de forma ampla entre a população local. Em vez de substituir as línguas nativas, foi progressivamente incorporada ao repertório linguístico local, influenciando e sendo influenciada pelas línguas africanas. Esse processo de contacto linguístico contribuiu decisivamente para o desenvolvimento e a consolidação do guineense uma língua de base portuguesa, mas com estruturas gramaticais e lexicais próprias, fortemente marcadas pelas línguas locais. Como observam Couto e Embaló (2010), o guineense emergiu como um fenómeno que reflecte não apenas a mestiçagem linguística, mas também a resistência cultural e a adaptação às realidades sociais do país.

Dessa forma, a herança colonial portuguesa manifesta-se menos na propagação do português como língua materna e mais na sua função como base para a formação de uma língua franca nacional o guineense que hoje, unifica linguisticamente um país multiétnico, sem apagar a diversidade linguística que sempre o caracterizou. Por isso,

neste contexto, verifica-se que um número insignificante de portugueses residentes na colónia aprendia o guineense através das interações quotidianas. É indubitável que a colonização portuguesa tratou a Guiné-Bissau primordialmente como um espaço de exploração económica, e não de povoamento sistemático. Essa orientação impediu a expansão significativa da língua portuguesa para além das localidades costeiras e urbanas, limitando sua presença a cidades como Bissau, Bolama, Cacheu e Farim, então principais postos comerciais e administrativos.

Observa-se também a resistência dos próprios cidadãos, aliada à influência dos escravizados vindos de diversos países da África, como fatores que contribuíram para a fraca expansão do português no país (Mendy, 1994 apud Namone; Timbane, 2017). Além disso, o elevado índice de analfabetismo no país em comparação com outros Estados na década de 1950 também é um fator a ser considerado. Segundo os Anuários Estatísticos de Ultramar, 1958 – Instituto Nacional de Estatística citado por Almeida (apud Namone, p.34, 2014) o nível de analfabetismo nos países africanos lusófonos era alarmante: Moçambique apresentava 97,86%, Angola 96,97%, Cabo Verde com 78,50%, enquanto Guiné-Bissau liderava com o maior índice 98,85% da população analfabeta.

É pertinente sublinhar que a Guiné-Bissau se distingue entre as antigas colónias portuguesas pela notável preservação das suas línguas nacionais até à atualidade. Essa particularidade deve-se, em grande medida, à existência de uma língua de unidade nacional (o guineense), que funciona como elemento de ligação entre os diversos grupos étnicos, sem substituir as línguas locais. Esta realidade contrasta com a de outros países de língua oficial portuguesa, onde frequentemente se verificou uma assimilação mais acentuada do idioma colonial em detrimento das línguas locais.

O guineense, emergido do contacto histórico entre o português e as línguas africanas, permitiu que a Guiné-Bissau mantivesse uma forte identidade linguística multifacetada por um lado, as línguas étnicas preservam-se como repositórios culturais e identitários, por outro, o guineense assegura a comunicação intergrupar e o português mantém funções oficiais e simbólicas. Este equilíbrio singular faz do país um caso notável no espaço lusófono, onde a diversidade linguística não apenas resistiu, mas também se reinventou através de dinâmicas de resistência cultural.

1.2 A educação na Guiné-Bissau na época colonial

Em qualquer sociedade, a educação existe, ainda que se apresente de formas diversas, a depender da civilização de cada povo. Dessa forma, antes da chegada dos

invasores europeus ao continente africano, a educação já estava presente, sendo transmitida de acordo com a organização social e cultural de cada grupo. Nesse contexto, ela era baseada na tradição oral, por meio de ritos e da transmissão de mensagens, símbolos e costumes; ou seja, valores e conhecimentos eram passados de geração em geração.

Esse sistema educativo predomina em quase toda a África, sobretudo na Guiné-Bissau. A maneira mais abrangente de transmitir os conhecimentos de forma ancestral era por meio de ritos de iniciação, fundamentados na cultura oral (Hampaté Bâ 2010).

Ainda, na atualidade, existe essa forma de transmissão do conhecimento, principalmente nas zonas rurais do país, nas barracas de fanados, ao ar livre, em reuniões com os mais velhos, nas quais eles narram diferentes histórias na vida, e todo esse conhecimento é realizado de forma oral, sem o recurso da escrita. Por isso, existe um ditado que diz: “na África, quando um velho morre é uma biblioteca que desaparece (cf. Hampaté Bâ apud Namone, 2014). Essa cultura não se resume só na educação, mas também é uma maneira de configurar a nossa cultura, pois mesmo com a evolução da educação da cultura letrada, ainda são feitas essas cerimônias de circuncisão masculina (fanado) com o sentido de cumprir a tradição cultural.

Essa forma de educação era fundamental para os africanos, em especial os guineenses, uma vez que a tradição oral foi crucial para a resistência contra os invasores. Por essa razão, os colonizadores tentaram silenciar esse modo de transmissão do conhecimento nativo e impor sua própria cultura, forçando o povo a abandonar suas práticas tradicionais (Namone, 2014).

Ao longo do período colonial, a maior parte da população guineense encontrava-se distante do setor educacional formal. Uma minoria teve acesso à educação oferecida por missionários, cuja instrução era restrita a ideologias religiosas. No entanto, essa oportunidade de ingressar no ensino formal estava disponível apenas para um número limitado de pessoas, condicionado à sua desafricanização, ou seja, ao abandono de suas identidades culturais.

Diante disso, é possível elucidar que, nos anos cinquenta, a porcentagem de crianças com acesso à educação escolar não ultrapassava 7,3%. Esse cenário não era muito diferente em outros territórios coloniais portugueses, como Angola (8%) e Moçambique (24%), como assegura Mateus (1999 apud Furtado, 2005). Portanto, pode-se afirmar que, antes da independência, a educação formal na Guiné-Bissau era praticamente inexistente para a grande maioria da população.

Por isso, com o processo de luta pela soberania do Estado, iniciado no começo da década de 1970, Cabral e seus camaradas procuravam criar formas viáveis e espaços seguros para alfabetizar a população. Assim, ainda durante esse processo de libertação, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) deu continuidade a essa convicção, construindo gradualmente escolas nas zonas libertadas do país. O propósito era combater as ideologias portuguesas incutidas na consciência do povo guineense, desconstruir o colonialismo no sistema educativo e formar uma nova sociedade, consciente da sua identidade e panorama cultural.

Contudo, para atingir esse objetivo, o líder do PAIGC salientava reiteradamente a ideologia da “Unidade e Luta”, nas seguintes expressões: “A unidade para lutar contra os colonialistas e lutar para realizar a unidade, para construir o país como deve ser” (Cabral, 1978, p. 121 apud Namone, 2014). Diante disso, segundo Furtado (2005), os beneficiários desse ensino colonial eram crianças entre cinco e seis anos de idade, entre os quais os filhos dos portugueses e dos guineenses que tinham maior proximidade com os portugueses e os que tinham as condições financeiras básicas para manterem seus filhos na escola. Concebe-se que, no período, não houve grande desenvolvimento do ensino formal, ou seja, o ensino escolar para todo o país era exclusivamente para os portugueses e para um número limitado de cidadãos que tinham acesso à escola.

O sistema educativo colonial tinha como objetivo, em relação ao povo autóctone, a manutenção da supremacia colonial na África (Furtado, 2005). Em razão disso, os colonizadores conseguiram impor suas ideologias à população escolarizada, estabelecendo uma cultura de inferioridade e alienação em relação ao povo local, utilizando o ensino como instrumento para reforçar suas crenças e valores. Desse modo, esse ensino resumia-se a ensinar a população local a saber falar, escrever e ler em português, ou seja, era um tipo de ensino manipulador que não desenvolvia a visão crítica dos seus alunos.

Como afirma Furtado (2005, p. 247):

(...) uma escola com características muito especiais e com duas faces, capaz por um lado de ensinar apenas rudimentos à maioria dos indígenas, para os manter no seu próprio meio e, por outro, de transformar uma minoria – os civilizados- e projetá-la na sociedade dita civilizada, como seus colaboradores mais próximos.

Nesta situação do ensino, os guineenses destinados à educação colonial eram entendidos pela metrópole como recursos pertinentes para a funcionalidade de múltiplos serviços do governo colonial, como, por exemplo, na construção civil, no comércio, na

agricultura, no serviço militar e nas demais áreas que demandam algum tipo de instrução (Mendy, 1994 apud Namone, 2014). Em síntese, o ensino no contexto colonial era exclusivamente para a preparação de empregados e para o desenvolvimento da cultura e língua no território, com finalidade da metrópole manter as suas posições, sem qualquer possibilidade de formar um africano com consciência crítica em suas filosofias ou seus pensamentos.

Diante dessa dinâmica do sistema educativo colonial, pode-se afirmar que a Guiné-Bissau não esteve alheia à educação formal, embora a educação imposta pelos colonizadores fosse, na verdade, uma farsa. Nesse sentido, Ca (2000) salienta que, em nenhum momento, os portugueses tiveram a pretensão de educar o povo guineense, pelo contrário, seu objetivo era doutrinar um número insignificante da população, que servisse como elo da interação entre os colonizadores e os nativos, com o intuito de “desafricanizar” essa população da maneira possível, além de garantir o funcionamento do sistema manipulador português. Segundo Cá (2000, apud Namone, 2014, p38):

Não havia 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 o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos.

Com o fim do império colonial, a língua portuguesa passou a controlar o setor administrativo e o ensino, como pontua (Cabral, 1990 apud Siga, 2023). Por isso, como abordamos anteriormente sobre o objetivo do PAIGC, com o setor educativo, nas vésperas da independência, era necessário a expansão do ensino em todo território, com o propósito de formar uma nova sociedade e eliminar as ideologias europeias na mente dos nacionais.

Já que o ensino colonial era meramente um espelho da Europa, os guineenses eram educados nos modelos dos colonizadores e esse ensino induzia-os ao abandono das tradições e valores naturais do povo. Isso criava divisão na sociedade através da cultura de assimilação que passou a ganhar maior dimensão entre os nativos, pois eram considerados assimilados os indivíduos, que de algum modo, estavam a distanciar-se, distanciar de suas origens e desmerecer tudo que de origem africana. Por essa razão, para adquirir o conceito de assimilado ou civilizado era essencial ter as seguintes condições:

Ter 18 anos, saber ler e escrever corretamente em português, ter profissão ou renda que lhe assegure o suficiente para prover suas

necessidades e de seus familiares, apresentar bom comportamento, conduzir uma vida correta, além de ter a instrução e os costumes para o exercício pleno dos direitos públicos e privados dos cidadãos portugueses, e não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado (Almeida, 1981 apud Namone, 2014, p. 44).

Além disso, esse processo de alienação envolvia a inversão de valores, com o intuito de salvaguardar a ideia de superioridade branca e explorar o país. Nesse contexto, o ensino colonial ensinava geografia, história e literatura portuguesa, sem, em nenhum momento, abordar a realidade africana ou as culturas locais.

1.3 Mais sobre a situação atual da língua portuguesa

A língua é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento de cada comunidade, especialmente no contexto educacional, onde se configura como um instrumento primordial para o progresso dessa comunidade, sendo inseparável da cultura de seus falantes.

A língua atua como um meio de transmissão das ideologias de seus usuários. Nesse sentido, as pesquisas sobre a língua em diferentes contextos sociais tiveram grande êxito, especialmente a partir dos estudos realizados por linguistas como o americano William Labov, entre outros, na década de 1960 (Namone & Timbane, 2017).

Se o objetivo do PAIGC, no final do governo colonial nos anos 70, era a formação de uma nova sociedade distante da ideologia e da cultura do colonizador, então, surge a questão: por que o português continuou sendo a língua predominante no sistema educacional até os dias atuais? Afinal, a língua portuguesa foi implementada no país durante o período colonial em detrimento das línguas nacionais, com o objetivo de manter a administração portuguesa e consolidar o controle sobre as populações locais.

Assim, a permanência do português como língua oficial no sistema educativo após a independência pode ser vista como um reflexo de escolhas políticas e desafios históricos relacionados à unificação do país, ao acesso à educação e à construção de uma identidade nacional.

Nessa perspectiva, como pontua Namone (2014), o português como a única língua de instrução do ensino e da administração do país colabora com a permanência de pensamentos do colonizador, de modo que essas ideias continuam fazendo parte do sistema educativo guineense de maneira eficaz, principalmente entre camadas jovens escolarizadas. Com isso, a criação do “Homem Novo”, como Cabral destacou, poderia

se realizar, mas, na prática, ela se daria em uma sociedade imersa nas doutrinas do colonizador.

Dessa forma, não concordamos com a afirmação de Cabral de que uma das maiores contribuições dos colonizadores para a Guiné foi a língua. Embora a língua portuguesa tenha sido um instrumento de unificação e comunicação, ela também representou um elemento da dominação cultural, sendo imposta em detrimento das línguas nativas e das tradições locais, perpetuando, assim, a influência colonial na construção da identidade nacional.

Segundo Cabral (1990 *apud* Siga, 2023, p.49),

Afinal, o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros [...] Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo, durante muito tempo ainda para escrevermos para avançarmos na Ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos tucas [...].

Antes de afirmar que “podemos agradecer aos tucas” pela língua, é necessário fazer uma reflexão aprofundada sobre a dominação portuguesa, quais foram os caminhos ou métodos aplicados pelo regime colonial a fim de pudéssemos adquirir essa língua. Não recusamos a importância de tal idioma, mas isso não é razão para honrarmos os colonizadores. Sendo que o governo colonial ceifou vidas humanas, destruiu recursos naturais e roubou riquezas de um continente inteiro.

Posto isso, sublinha-se que a instauração dessa língua no país não se deu em uma conferência de empresa, ou seja, em uma reunião à mesa entre portugueses e guineenses. Além disso, devido a essa língua imposta a diferentes países africanos, o Ocidente passou a ter o status de referência na Guiné-Bissau. Embora o país tenha se tornado independente, o sistema educativo ainda preserva modelos europeus. Se consideramos a língua como sinônimo de resistência, então, ainda existe resistência colonial na sociedade guineense, pois o português está vivo no setor de ensino e aprendizagem.

Nesta mesma linha de pensamento, cabe mencionar, em harmonia com Couto e Embaló (2010), que os colonizadores julgavam a língua expressada no Estado guineense como um português medíocre, isto é, exclusivamente avaliavam que não poderia ser considerada como uma língua, por estar mesclada com as línguas nacionais africanas em que denominavam dialetos.

1.4 O Guineense e as línguas crioulas

Com base na afirmação de Bechara (1973), a investigação sobre os idiomas crioulos teve início no século XIX, com a publicação da obra de Schuchardt, denominada *Kreolische Studien*. Assim sendo, as línguas crioulas geralmente derivam de pidgins. Os pidgins surgem a partir do contato entre dois ou mais povos falantes de diferentes línguas.

Nesse contexto, o falante de pidgin é um aprendiz adulto que possui uma gramática estabelecida e é confrontado com outra bastante diferente. Uma língua deixa de ser um pidgin e se torna uma língua crioula quando ela se torna a primeira língua de um determinado grupo de pessoas. A partir desse momento, ela é reconhecida como crioula.

Segundo Derek Bickerton, citado por Couto (1996), um crioulo surge quando uma comunidade adquire um pidgin como a sua primeira língua. O pidgin, por sua vez, é uma língua auxiliar que surge quando falantes de diversas línguas entram em contato, geralmente devido à necessidade de comunicação. Em função disso, um idioma considerado crioulo se constitui por seu papel na comunicação social, funcionando em interação com outro idioma natural. Esse idioma é transmitido constantemente de geração para geração, sendo aprendido e apropriado pelas crianças (Lucchesi e Baxter, 2009 apud Namone & Timbane, 2017)

Aponta-se que a língua falada na Guiné-Bissau, denominada como guineense pelos linguistas do país, é considerada também como crioula. Isso porque essa língua surgiu do contato entre europeus e os guineenses, que possuíam diversas línguas no país. Como resultado, o guineense desenvolveu uma gramática e um léxico próprios. Ele teria se formado entre o final do século XVI e o início do século XVII (Embaló, 2008). As opiniões sobre o local e a forma de sua formação divergem. Segundo Pereira (1996), a língua cabo-verdiana foi uma das primeiras línguas crioulas de base lexical portuguesa a surgir na África Ocidental. Ela se originou de diversos encontros linguísticos entre africanos de diferentes países, trazidos pelos portugueses para Cabo-Verde nos sécs. XV e XV, em Sotavento, especificamente para a Ilha de Santiago, que era um posto de encontros de escravizados.

Por isso, alguns autores defendem que a língua guineense se formou a partir do contato do crioulo caboverdiano trazido para Guiné-Bissau pelos invasores de modo que com o tempo passou a diversificar graças à interferência das línguas nacionais. Além disso, Cabo Verde e Guiné, na época colonial, tinham uma única administração, os dois

países eram governados pelo mesmo regime do governo colonial, que implicou mais tarde na união entre os Estados para a conquista das suas autonomias, pois tinha o mesmo líder revolucionário, Amílcar Cabral, consagrado como pai das duas referidas nações, como pontuamos anteriormente. As línguas crioulas mais antigas são do grupo da alta Guiné, essa língua é considerada como a primeira língua ou materna de um número significativo dos guineenses.

Destaca-se, que ao longo da luta pela libertação do império português entre 1963 e 1973, esse idioma adquiriu o estatuto de língua da unidade nacional. Sendo assim, verifica-se que o guineense no período colonial se limitava apenas às cidades urbanas, por isso, não se difundiu para todo território, principalmente nas zonas rurais, onde vivia a maior parte da população.

O guineense (língua guineense) começou a difundir-se por todo território no decorrer do processo da autonomia do país. Na época, a língua guineense GL servia como um meio que estabelecia o diálogo entre militares de diversos grupos étnicos que se encontravam na luta com o mesmo propósito. Observa-se que o GL era uma língua de grande dimensão, uma vez que através dela que os guineenses conseguiam se comunicar até com os cabo-verdianos, por isso, os maiores promotores do desenvolvimento guineense por toda parte da terra, principalmente nas zonas rurais foram os libertadores (PAIGC).

Visto que a maioria dos comandantes era fluente em português, eles não o consideravam um meio viável de comunicação, preferindo o guineense, mesmo com as suas línguas étnicas como língua materna. Da mesma forma, os soldados portugueses, que viviam e se reuniam nos municípios urbanizados, estavam distantes das áreas rurais. Por outro lado, os combatentes guineenses, conhecidos como "soldados nacionais", precisaram se deslocar para as matas ou florestas. Nesse contexto, eles passaram a conviver mais de perto com as comunidades falantes das línguas étnicas, que não tinham conhecimento do português nem do guineense falado nas cidades.

Dessa forma, os libertadores percebiam que o guineense era a única escolha linguística adequada para consolidação ou para a comunicação com diferentes grupos étnicos. (Couto e Embaló 2010). Contudo, também é possível perceber que havia tentativa de silenciamento da língua guineense por parte dos portugueses uma vez que essa era única língua que trazia união entre os cidadãos, algo que eles não queriam que acontecesse.

No entanto, como ratifica (Embaló,2008, p.103), “o guineense passou a ser visto como uma língua de ‘não civilizado’ e aquele que falasse português era considerado ‘civilizado’. Esta situação prevaleceu nas zonas ocupadas pelos portugueses até à independência em 1973”.

Esse preconceito linguístico em relação à língua guineense não obteve os resultados esperados pelos colonizadores, pois a língua guineense (LG) se espalhou por todo o país e se consolidou como a língua de ligação entre os guineenses. Os linguistas e pedagogos guineenses nunca ficaram passivos em relação à inserção do guineense no sistema educacional, com o objetivo de afirmar a identidade nacional do país. Como afirma Embaló (2008), após a independência, o uso do guineense se generalizou, abrangendo setores como a administração pública e conquistando espaços que anteriormente eram dominados pelo português, como no caso da Emissora Rádio Nacional.

Então, houve algumas tentativas de utilizar o guineense como língua de ensino. Todavia, as experiências levadas a cabo não deram os resultados esperados, possivelmente por uma confluência de causas que vão desde uma deficiente preparação dos docentes, passando pela ausência de materiais didáticos adequados e o fato do guineense, apesar de ser língua nacional, não ser necessariamente a língua primeira dos aprendizes.

É necessário destacar que os cinco países africanos de língua portuguesa apresentam a mesma situação linguística, mas as discussões, para aprovação de suas línguas no lugar do Português, são distintas em cada país.

No caso de Moçambique, como resultado de enormes debates em relação a situação sociolinguística, o Boletim 104 do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique anunciou, em 18 de março de 2015, que o ensino primário iria usar diferentes idiomas nacionais entre os quais **Makhuwa, Nyanja, Nyungwe, Sena, Ndau, Changana**, e entre outros a partir de 2017, ao lado do português, para facilitar o processo de aprendizagem das crianças no ensino moçambicano, no qual a educação ficará mais adequada à realidade e diversidade linguística do povo.(Semedo, Martins & Gomes,2015).Outro exemplo é Cabo-Verde, onde o governo já aprovou a oficialização da língua cabo-verdiana.

Pinxteren (2022), afirma que na área da literatura, há um consenso científico bem estabelecido há anos: o ensino e a aprendizagem em um idioma que a criança internaliza desde muito cedo, ou seja, a língua adquirida na família ou em sua

comunidade (como língua materna ou primeira) é o caminho mais eficaz para a educação. Isso ocorre porque, nesse método, a criança tem maior convivência com o idioma, o que lhe permite desenvolver diversos recursos linguísticos, como um vocabulário mais amplo.

Garrouste (2011 apud Pinxteren,2022) destaca a experiência do ensino na primeira língua da criança na Namíbia, relacionando a proficiência em inglês a um fator significativo que gera imensas diferenças no desempenho educacional em disciplinas exatas, como matemática, no ensino básico. Observa-se que o sistema de ensino na L1 (primeira língua) se desenvolveu consideravelmente na África nos últimos anos. No entanto, essa tendência de ensino na língua materna ainda se restringe principalmente aos ciclos iniciais (Ensino Fundamental I).

Destaca-se, neste cenário multilíngue dos países africanos, que o abandono total das línguas ocidentais no ensino em favor do retorno à primeira língua não seria uma mudança tão rápida. Trata-se, na verdade, de um processo que deve ocorrer de forma organizada e demandará um longo período. Conforme Heugh (1999 apud Pinxteren, 2022), a rápida transição do modelo que implica a substituição da língua materna por uma língua colonial após apenas dois ou três anos de ensino na língua nativa é inadequada. Dado que, mesmo que seja implementada de maneira eficaz, tal abordagem não desenvolveria competências linguísticas suficientes na primeira língua, nem garantiria uma aprendizagem eficiente para que as crianças aproveitem plenamente seu processo educacional.

Em vista disso, é válido reconhecer as técnicas aplicadas pelos docentes, que utilizam ambas as línguas no ensino sempre que possível, adaptando-se às necessidades dos estudantes para otimizar seu aprendizado.

Perante o exposto, a implementação do guineense no ensino contribuiria para a preservação e fortalecimento da identidade cultural do país. Nesse sentido, é necessário que o governo colabore com o Ministério da Educação e Cultura para estruturar e inserir a língua guineense no sistema educativo. Isso se justifica, uma vez que a língua já possui uma gramática e um dicionário. O ensino enfrenta desafios significativos quando a língua utilizada no processo de aprendizagem é a menos falada pela população. Essa barreira linguística pode comprometer a comunicação, a assimilação de conteúdos e, consequentemente, o desempenho escolar.

É fundamental que o ensino seja realizado na língua materna dos alunos, pois a língua transcende sua função comunicativa. Como defendem Trudell e Klaas (2010

apud Pinxteren, 2022), o uso do idioma nativo (língua local) durante a alfabetização e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é crucial não apenas para o aprendizado, mas também para a preservação da identidade cultural na sociedade.

Na sociedade guineense, o idioma guineense não é a primeira língua para um número significativo da população. No entanto, vale destacar que essa língua (o guineense) possui *status* de idioma nacional, dado que estabelece comunicação entre os diferentes grupos étnicos do país. Esses atributos nos levam a entender que, apesar de o guineense não ser a primeira língua ou materna, ele é um método viável para o ensino e a aprendizagem, visto que está relacionado com o panorama cultural e linguístico do povo.

No capítulo a seguir, trazemos a discussão sobre processo de oficialização do português no Estado e no Ensino, e os conceitos de línguas.

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica se divide em duas partes: uma para a contextualização sobre a legislação da obrigatoriedade do uso do português no Estado - Ensino guineense e outra parte para a discussão sobre os conceitos de língua materna, língua adicional e língua estrangeira.

2.1. A Obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Estado e no ensino Guineense

Como verificou-se no capítulo anterior, a chegada da LP no solo guineense foi através da colonização portuguesa. Com isso, a LP goza de status de um idioma de prestígio em diferentes países.

A obrigatoriedade do uso do português no Estado e no ensino na Guiné-Bissau decorreu da resolução de reunião de chefes e governos dos países falantes de língua portuguesa como Angola, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, Cabo-Verde e S. Tomé e Príncipe, que se realizou em Lisboa, no dia 17 de julho de 1996 (Boletim oficial da G-B, 2007). Esses países reafirmaram a importância que o português constitui entre os referidos Estados, uma ligação histórica e patrimônio comum, ou seja, resultantes de uma relação de vivência de muitos séculos, que precisam ser considerados.

Além disso, uma oportunidade para difundir os valores culturais entre os povos, ou cidadãos que falam português e de influência na internacionalização dos seus valores culturais, numa concepção acessível e universal. Equivalentemente, na proposta mundial, que justifica uma atuação conjunta cada vez mais significativa e influente.

Como configura no Boletim oficial Guiné-Bissau, 12/ 11/2007, nº 46, “(...) sua expansão é um instrumento de comunicação e de trabalho nas organizações internacionais e permite a cada um dos países, no contexto regional próprio, ser o intérprete de interesses e aspirações que a todos são comuns”.

Assim sendo, tendo sido perceptível a decadência do empenho na difusão da língua portuguesa na República da Guiné-Bissau, tornou-se imperativo o seu uso diário

nas instituições públicas e a sua promoção através dos órgãos da comunicação. Por isso, a Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau, em sua lei nº 7/2007, nos termos da alínea c) do nº1 do artigo 85º da Constituição da República no artigo 1º, regula o uso obrigatório da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de comunicação social audiovisuais públicos e privados; e no seu artigo 2º, é obrigatório o uso de língua portuguesa, progressivamente, nas sessões de trabalho de todos os órgãos de soberania e nas estruturas a eles ligadas designadamente nas reuniões. São as seguintes: “a) Do Conselho do Estado; b) Da mesma da ANP; C) Do Conselho de ministro; d) De todos os órgãos do poder judicial, incluindo sessões de audiências de julgamento; e) Das comissões especializadas permanentes da ANP. (Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, 2007, nº 46)”.

Assim, o ponto dois deste artigo abre uma exceção na qual durante as sessões da plenária da Assembleia Nacional Popular (ANP), é cedida a liberdade aos deputados para expressarem em guineense ou português os seus discursos. Ainda, nesse mesmo artigo, no seu ponto três, reafirma que é imprescindível o uso de LP em todos os ministérios, institutos e serviços públicos, assim como nas salas de aulas, nos recintos escolares e pelos docentes também tanto dentro quanto fora das salas de aulas, além de nos órgãos de comunicação social do país.

Lembrando que antes da aprovação desta lei que obriga o uso do português, pela Assembleia Nacional Popular, esse idioma estava em uso no Estado e no ensino desde finais de processo de libertação da dominação portuguesa, em 1973. Todavia, como vimos no capítulo anterior, esta lei foi somente institucionalizada em 12 de novembro de 2007.

Neste contexto em que alguns países membros de CPLP, estão no processo de inclusão das línguas no ensino, surge a questão: por que somente a Guiné-Bissau, entre os Estados presentes na conferência realizada em Portugal em 1996, está presa a essa responsabilidade de cumprir o objetivo dessa resolução colonial, considerando que outras nações africanas, como Moçambique, já tomaram medidas para elevar suas línguas nacionais.

Conforme já vimos, o governo moçambicano anunciou em 2007 a inclusão das línguas locais mais influentes ou faladas no ensino básico, ao lado do português, com o objetivo de facilitar o acesso de crianças e alunos das zonas rurais às salas de aula. Da mesma forma, em Cabo Verde, existe uma lei que garante paridade entre o português e o cabo-verdiano, reconhecendo ambas as línguas como importantes no sistema

educativo e na vida cotidiana. Tendo em vista essa resolução supracitada, então, no sistema educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (LBSE) de Guiné-Bissau (2010), no seu artigo 2º, e 3º, decreta certos propósitos da educação no país entre os quais:

(...) 4. A educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade; (...) 6. O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social; (...) c) Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país; (...) h) Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural. (LBSE,2010).

Neste momento, gostaríamos de iniciar um debate com base nas seguintes questões sobre os objetivos da educação no território: Como o sistema educativo pode alcançar os objetivos de diversificar, desconcentrar e descentralizar suas estruturas e atividades, adaptando-a realidades do país e contribuindo para o aprofundamento do nosso rico patrimônio cultural, se o uso do português no ensino é imposto, enquanto o próprio Estado está criando obstáculos linguísticos para o processo de aprendizagem das crianças e alunos, uma vez que o português não é a língua materna deles?

Ademais, esta lei de bases sobre o objetivo da educação no país corresponde à realidade linguística ou à realidade do ensino? Ou seja, esse decreto de Lei de Bases está em funcionamento no setor educativo? Obviamente, isso não corresponde à realidade linguística, pois a língua é uma parte essencial da nossa identidade. No entanto, perdemos essa potencialidade no momento em que nos afastamos do guineense na Educação, que é fundamental para a formação das personalidades dos cidadãos.

Neste cenário, como é possível garantir a salvação do nosso diversificado patrimônio cultural por meio de uma língua adicional? É notório que durante o percurso da colonização, um dos métodos aplicados pelos invasores era a desvalorização da cultura do povo originário (Cá, 2000). Os portugueses precisaram desafricanizar os africanos para se manterem no controle do continente, essa desafricanização foi feita de forma a deixarem que eles se sentissem inferiores com suas conjunturas de vida, começando pelas línguas, vestimenta, cultura, e fazer com que os povos estudem os panoramas portugueses, invertendo os valores, inferiorizando os seus usos e costumes.

Sendo assim, por meio de decreto de boletim oficial G-B (2007), faz todo sentido a existência de maneira rigorosa das interferências de condutas portuguesas no país, principalmente no ensino. Portanto, percebe-se que o regime colonial continua

ainda em nós de forma avançada, pois os próprios cidadãos se tornaram recursos para a manutenção da resistência dos princípios coloniais na sociedade guineense.

A institucionalização desta língua no país é defendida por ideologias políticas e justificada pelas premissas de que ela é a língua de relação internacional, isto é, língua de interação com estrangeiros nos níveis de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa CPLP, e Países Africanos de Língua Oficial Português PALOP, entre outros. Como na expressão de Cunha, “elo da elite cultural com o mundo maior” (Cunha 1981 *apud* Timbane, Alexandre, 2017, p.46). Esses princípios estão presos ao processo colonial, que constantemente procurou apreciar a língua e as culturas europeias como mais civilizadas para fundamentar a autoridade. Esses mesmos princípios atravessaram, absurdamente, pelo período da independência, particularmente pelas ideias de Amílcar Cabral.

Contudo, diante do paradoxo linguístico que se vive na Guiné-Bissau, a solução seria a valorização da língua nacional, pois, em nosso entender, não há necessidade de uso obrigatório da língua portuguesa no sistema educativo, com a proibição dos idiomas nativos na sala de aula, na área escolar, com argumentos de que esses idiomas interferem no processo de aprendizagem de forma negativa.

Watson (2007 *apud* Pinxteren, 2022) defende que os direitos linguísticos precisam ser considerados como fatores essenciais, visto que, neste século de globalização, tornou-se um desafio significativo reivindicar esses direitos. No entanto, cabe ao governo guineense decidir se deseja que as línguas nacionais sejam perdidas ou, alternativamente, estabelecer mecanismos que possam ajudar a preservá-las.

De acordo com a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, a população majoritária já goza de certos direitos, como, por exemplo, o direito à educação em sua própria língua (Pinxteren, 2022). Percebe-se que, no panorama guineense, não há valorização dos direitos linguísticos por parte dos responsáveis pelas políticas linguísticas-educacionais.

A utilização do português como única língua de instrução no ensino como está determinado na lei de Bases G-B, em nosso entender, realça a fragilidade no entendimento, ou seja, há aumento nas limitações dos alunos nas aulas. Sendo assim, para compreender a realidade linguística dos guineenses, vamos retomar os conceitos de língua primeira, língua adicional e estrangeira na seção que segue.

2.2 O conceito de língua primeira, adicional e estrangeira

Inicialmente cabe refletir sobre o conceito da língua e linguagem. Como vimos anteriormente, o estudo da variação linguística começou a partir da década 60 com William Labov. O linguista americano caracteriza a linguagem humana como um fenômeno social plural, cujas premissas de comunicação geram variação dentro da sociedade, regendo as leis da mudança linguística.

Na teoria bakhtiniana (1997), inserida na vertente sociológico-marxista dos estudos da filosofia da linguagem, a língua tem duas responsabilidades recíprocas: por um lado, como estrutura linguística consagrada, e, por outro, como ideologia, que reflete as crenças, valores e princípios que a língua carrega na sociedade, ou seja, na vida de seus usuários (Cezario, 2013). A língua não se resume apenas a um instrumento da comunicação humana, dado que ela não é neutra, é um fato social que está vinculado às relações de hierarquias sociais e visões de mundo. De maneira sintetizada a língua é identidade, sinônimo da persistência.

Assim, cabe retomarmos os conceitos de primeira língua ou materna, adicional (LA) e estrangeira (LE). A concepção da primeira língua, distintivamente de LA LE, é abordada por um número considerável de autores.

Os conceitos de segunda língua e a língua estrangeira são totalmente diferentes do conceito da “língua primeira” como é apresentada pela maioria dos autores como definição evidente, essa definição é fácil de compreender em relação às outras.

Por isso, uma definição acessível, ainda que considerada imperfeita, encontrada nas pesquisas, foi a de Mues (1970 apud Spinassé, 2006), no livro *Sprache: Was ist das?* ("Língua: o que é isso?"). Embora essa definição seja vista como decrépita, pois está cheia de lacunas, ela apresenta dois pontos importantes: a sobreposição com o conceito de "primeira língua" e o fator identitário. Isso ocorre porque, de qualquer maneira, a língua materna carrega valores e princípios com os quais o indivíduo se identifica. A obtenção da primeira língua, ou da LM, é um componente participativo na aquisição da competência ou capacidade de mundo do sujeito, pois junto à competência linguística se adquirem também as ideologias individuais e sociais. A língua materna determina, comumente, princípios e é aplicada, nas várias vezes, na interação do dia a dia.

No entanto, a língua materna, ou a primeira Língua (L1), não é imperiosamente considerada, a língua da mãe ou do pai, nem a primeira língua que se aprende. Nem sequer se pertence a uma língua. Geralmente é um idioma que aprendemos primeiro em

casa, através da família. Ademais, é constantemente o vernáculo da congregação. Nada obstante, há várias outras situações linguísticas e não linguísticas que estão vinculadas à definição. A língua da família é possível que não seja a língua da comunidade, e ao aprender as duas, a criança passa a conseguir mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Esse é o caso da Guiné-Bissau, onde as crianças têm essa possibilidade de adquirir uma língua que é falada em casa, e outra na comunidade e ambas funcionam como L1 (Spinassé, 2006).

No processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2), geralmente a aquisição ocorre quando o indivíduo já tem algum domínio de sua primeira língua, ou seja, quando está em um estágio avançado no aprendizado do seu idioma nativo. Segundo a teoria neurolinguística, especialmente defendida por Lenneberg (1967 apud Spinassé, 2006), existe um período em que a aquisição de uma nova língua acontece de maneira mais fácil e eficaz. Esse período é conhecido como "período crítico" (*critical period*) e está relacionado ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e ao processo de lateralização do cérebro. Ao final desse período, qualquer língua adquirida passa a ser tratada como segunda língua (L2).

É evidente que, ao nos referirmos ao conceito de "segunda língua", não estamos implicando a existência de uma sequência numérica que envolva a aprendizagem de um terceiro ou quarto idioma, e assim por diante. O termo "segunda língua" se refere especificamente a qualquer idioma aprendido pelo indivíduo que não seja sua língua materna ou primeira língua, correspondendo, portanto, à ordem de aquisição linguística.

A segunda língua (SL) difere do conceito de língua estrangeira (LE), desse modo, um idioma não designado é o primeiro que o aprendiz fala, mas é aprendido apenas para as precisões de comunicação no processo da socialização ou da familiarização. A circunstância precisa ser propícia para um contato potente de uma língua nova que seja imprescindível para a comunicação e na integração social, pois para ser fluente numa segunda língua (SL) é necessário que a comunicação aconteça de forma constante (diária), uma vez que a língua passa a desencadear uma função de integrar o sujeito na sociedade (Spinassé, 2006).

No procedimento de aquisição de duas línguas, uma segunda língua e uma língua estrangeira (LE), elas se identificam, por serem concebidos sujeitos que já possuem habilidades linguísticas em outros vernáculos de fala, isso significa, que o indivíduo adquire certos fundamentos intelectuais (cognitivos) e de organização do pensamento que foram aplicados anteriormente na técnica de aquisição da L1.

Filho (2005) traz os conceitos de língua primeira ou materna, adicional e estrangeira de forma sintetizada. Segundo o autor, a língua primeira ou materna “[...] é o primeiro idioma que a criança aprende após o nascimento, ou seja, é a língua que é aprendida pela criança no ambiente familiar, na rua, e é o vernáculo maior de comunicação para esse sujeito desde casa aos demais lugares, inclusive na sociedade[...]”.

Portanto, na Guiné-Bissau, as línguas étnicas (balanta, fula, mandinga, papel, manjaca, beafada, entre as outras) são línguas maternas de um número significativo dos cidadãos, uma vez que a aquisição dessas línguas ocorre no meio familiar.

A segunda língua ou adicional é uma língua que não seja primeira para seu falante, a qual se sobrepõe às outras línguas que não circulam socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições, mas possui algum relevo na comunidade dos seus falantes, podendo ser reconhecida como língua oficial ou co-oficial e ser definida com um status, inclusive como uma língua de escolarização. Essa definição pode ser aplicada parcialmente à Guiné-Bissau, pois o guineense é a língua usada pela maioria da população e tem grande importância na comunidade. No entanto, ela não é oficial e nem usada no sistema educativo.

Por fim, a língua adicional estrangeira (LE) é uma língua que pertence a outro povo, outra cultura de outro país, pela qual se desenvolve um interesse autônomo ou institucionalizado em instituições privadas ou públicas para aprender a usá-la. Dito de outro modo, é um vernáculo que o Estado utiliza em suas relações com países parceiros estrangeiros. “É a língua oficial que deve ser ensinada nas escolas e à qual todos os falantes devem ter acesso para uso em situações oficiais”. (Carvalho, 2011 apud CÁ e Rúbio, 2019, p. 397) Não há ferramentas para a diferenciação de status das línguas, é possível mudança de status de uma língua numa determinada comunidade de fala.

Em face do cenário atual, é comum nos depararmos, ainda, com termos de português como língua de acolhimento, Português como língua transnacional e de herança. O termo português como língua de acolhimento (PLAC) teve o seu início em Portugal, com o aumento acelerado dos movimentos migratórios no Estado português, particularmente nos finais da década de 1990, próximo dos anos 2000. Esses movimentos eram provenientes de países do leste da Europa, dos países africanos e asiáticos, que migraram para Portugal por diversas razões, como na situação de refugiados (Pereira, 2017). Segundo o autor, o PLAC tem seu foco na aprendizagem do

Português para esses migrantes, pois é uma forma mais adequada de acolhimento e a integração dos migrantes na sociedade, no qual pretendiam se inserir.

No contexto brasileiro, o ensino de PLAC teve seu início com as chegadas dos haitianos ao Brasil, mas só conseguiu evoluir com mais destaque com a vinda de venezuelanos em consequência dos conflitos em seu país. Pereira (2017) enfatiza que existe uma diferença entre PLAC e o PLE. No caso da língua de acolhimento, os seus aprendizes carregam uma crença ideológica e cultura marcada pela conjuntura social de refúgio. O idioma de acolhimento ultrapassa os limites da noção de língua estrangeira, ou seja, de segunda língua. Para o público adulto, que emerge em um novo paradigma linguístico-cultural sem experiências prévias, a aplicabilidade da língua estará relacionada à capacidade de aplicar as novas atividades linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

Na perspectiva de língua transnacional, o idioma é considerado transnacional quando apresenta diferentes aspectos de política linguística, os quais são elaborados tanto pelo Estado quanto pela população do país, com o objetivo de promover o idioma dentro quanto fora do território nacional (Fontana, Camargo, Nunes, 2022). Esse termo de português como língua transnacional (PLT) foi criado por Fontana e, segundo ela, a dimensão transnacional do Português no Brasil ultrapassa a fronteira e cria uma sensação de enormes discursos, que impactam no vigente cenário sócio-político.

De forma semelhante, a língua portuguesa representa um privilégio histórico para a evolução econômica, não apenas por meio da língua, mas também como um novo produto no mercado de valores, especialmente nos países da CPLP, onde desempenha um papel imprescindível. Isso difere do conceito de Português como Língua de Herança (PLH), que é aprendido dentro do contexto familiar e comunitário e transferido para um ambiente linguístico maior (Souto; Brito; Bernardo, 2014). Nesse caso, o português é adquirido pelos filhos de portugueses ou brasileiros, ou por falantes de português que vivem em países onde essa língua não é nativa, sendo aprendido como herança dos pais.

O Português como língua de herança (PLH) é experimentado de forma variável em diferentes situações, dependendo da compressão e consciência dos aprendizes. Ou seja, ele se submete às práticas de comunicação socioculturais e às transmissões familiares que ocorrem fora do país de origem. O termo “herança”, segundo Pfeifer (2018), está relacionado ao sentimento de preservação ou recuperação da língua e da cultura nacionais, como valores transmitidos pelos pais, ou quando se refere a um membro da família residente com a família em outro país ou cidade.

Entretanto, na Guiné-Bissau, a língua portuguesa não é um idioma com o qual as pessoas mantêm contato antes de chegar à escola e seu processo de aprendizagem se assemelha ao processo da língua estrangeira. Todavia, não é correto afirmar que ela seja estrangeira no contexto da Guiné-Bissau, uma vez que goza de status da língua oficial (Silva, 2016). Mas, em consonância com esses autores, e com a lei de obrigação de uso do Português no sistema educativo, evidencia-se sua veracidade linguística no país, apesar de que nos métodos aplicados não haja adequação à vivência dos alunos.

Cabral (1976) salientou a pertinência do Português e com sua aplicação no ensino pensando que seria a solução no sistema educativo, mas aqui partilhamos a ideia com Namone e Timbane (2017), de que no uso do Português como o único idioma de ensino/aprendizagem, desde a independência até os dias atuais, percebe-se que essa imaginação não tem trazido grande sucesso na educação para o avanço de forma quantitativa e qualitativa na área. Longe disso, parece ter causado embaraços.

Por isso, como defendem alguns investigadores desta temática, a camada discente guineense se depara com enormes obstáculos de compreensão, expressão, escrita e, por fim, para que se desenvolvam as capacidades cognitivas e o pensamento crítico dos alunos nesse idioma, principalmente quando se trata das camadas originárias das zonas rurais, que se encontram envolvidas numa conjuntura inativa em relação à sua.

Desse modo, a LP não está sendo doutrinada no território com um procedimento conveniente à segunda língua. “Ensina-se a criança guineense como a um minhoto para quem o português é a língua materna, o que traduz um total falta de imaginação e inadequação” (Bourdieu e Passeron, 1998 apud Namone, Timbane 2017, p.48). Segundo Freire (2011), a metodologia mais viável no ensino de línguas pressupõe que a forma adequada de ensinar na escola, é por via da primeira língua do aprendiz, visto que, através dela, as pessoas aprendem com mais facilidade. Infelizmente, no caso do ensino guineense, isso não acontece por conta da oficialização e do emprego da Língua Portuguesa nas instituições e no sistema educativo guineense.

Dessa forma, esse processo traz enormes dificuldades para as crianças logo na Educação Básica, onde elas enfrentam e convivem pela primeira vez com a Língua Portuguesa. No entanto, a língua do ensino fica restrita, dificultando a participação dos alunos na aula, bem como a assimilação de conteúdo.

Nessa perspectiva, considerando a diversidade linguística da Guiné-Bissau, é imprescindível a elaboração de uma política linguística que inclua o guineense no

processo de aprendizagem, a partir da sua normalização, para que possa apoiar os alunos que convivem com diversas línguas no seu cotidiano. De acordo com Baldé (2013, apud Yurna, 2018, p. 9), “Tendo em conta o contexto sociolinguístico do país, uma criança pode vivenciar a realidade de conviver, por exemplo, com três línguas: a língua da família, a da rua e a da escola”. A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer setor da sociedade, sendo assim, portanto, um elemento primordial para o funcionamento do Estado. Além disso, ela não deve ser rígida, mas adaptada à realidade dos estudantes.

2.3 Português como idioma de diversas Vozes

Quando pensamos em língua portuguesa (LP) e a sua expansão em diferentes continentes, como abordamos anteriormente, o principal fator que acelerou o crescimento dessa língua no mundo foi a colonização europeia, que conferiu à língua portuguesa diversos status.

O português é caracterizado como um idioma pluricêntrico. Essa condição decorre da hegemonia que a língua detém em diversos Estados, fruto do interesse político dos seus chefes dos Estados e da influência histórica de Portugal. Consequentemente, o idioma apresenta estatutos variados nessas nações: língua materna (L1) da maioria em Portugal e no Brasil, possui o *status* de língua oficial nos países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe); e, em Timor-Leste, é considerado tanto língua oficial quanto estrangeira (Oliveira, 2013 apud Yurna, 2018). Ressalta-se que, nos PALOP, a língua portuguesa desempenha uma função relevante na política, no ensino e na administração pública, estendendo-se também às comunidades da CPLP.

Diante desta diferenciação de status do português, impulsionada por fatores políticos, de sua longa trajetória histórica e da grande diversidade linguística de seus falantes especialmente nos países africanos (PALOP), o idioma recebeu forte influência das línguas africanas, que perdura até os dias atuais. Entende-se, portanto, que ele é uma expressão de muitas vozes, uma vez que cada povo o utiliza dentro de seu próprio contexto linguístico e cultural.

Consoante Alkmim (2001 apud Barbosa, Freire, 2020), pela concepção laboviana de variação, a língua está fundamentada na necessidade de cada comunidade de fala. Por isso, tanto a língua quanto a variação são inerentes ao sistema, uma orientação que reflete a própria pluralidade humana. Os falantes aplicam diversos

recursos linguísticos para alcançar diferentes metas de comunicação, interação ou transmissão de informação. Isto é, a língua é marcada pela variedade e, seguindo as necessidades de seus usuários, é comandada por elas nas diferentes circunstâncias comunicativas.

De fato, o português da Guiné-Bissau distanciou-se significativamente da variedade europeia, pois são duas realidades sociolinguísticas absolutamente distintas. No entanto, no ensino guineense, o modelo padrão europeu ainda é o exigido nas escolas, situação semelhante à de Moçambique. Por outro lado, em Moçambique, embora o padrão europeu também seja oficial, observam-se grandes mudanças em direção a um português de Moçambique. Essa variedade adapta-se para incluir valores culturais, identitários, símbolos e objetos materiais locais, de modo a ser percebida como pertencente aos moçambicanos.

Observa-se que o português moçambicano está aumentando à medida que o número de falantes cresce, impulsionado pela influência social, por ser uma língua de prestígio nacional e internacional (Timbane, 2014). Paralelamente, verifica-se o mesmo com o português brasileiro (PB), como defende Marcos Bagno em sua abordagem sobre o preconceito linguístico. Bagno demonstra como a variedade brasileira também se distancia do português de Portugal, tanto na escrita quanto na fonologia e no léxico.

Além disso, o português brasileiro (PB) apresenta notáveis variedades internas, com diferenças lexicais e fonológicas entre seus diferentes estados, como defendem Barbosa e Freire (2020). É precisamente essa multiplicidade interna que contribui para distinguir o PB das outras variedades do português, como a europeia (de Portugal), a asiática (de Timor-Leste) e as africanas (dos PALOP). Por fim, as características do PB são formadas a partir do repertório cultural e linguístico da sociedade brasileira.

Vale ressaltar ainda, de forma resumida, que a norma padrão não se espelha em nenhuma variedade expressa no Brasil, mas é uma forma criada e idealizada para controle da escrita, desse modo, considera-se erro o desvio dessa orientação na escrita (Mattos e Silva, 1995 apud Barbosa, Freire 2020), por isso, "sua imposição é intensificada pela diversidade cultural de cada Estado, ideia é que a diversidade torna a distante entre a norma padrão e a realidade falada ainda maior do Português brasileiro. Essa ideia de controle da escrita permite compreender de que modo a teoria saussuriana define a fala de forma individual, a ideia de Saussure é que a *parole* (fala) é individual, heterogênea e concreta, em oposição à *langue* (sistema), que é social, homogênea e abstrata. Podemos ser mais precisos, pois no momento da produção da fala inclui vários

fatores externos que podem influenciar o sujeito como emoções, e o contexto cultural do falante.

Ao abordarmos a situação da língua portuguesa no ensino guineense, entendemos que o problema não reside no idioma em si, mas no modo como ele é inserido no processo de aprendizagem, nos métodos aplicados pelos docentes e, principalmente, na abordagem utilizada no ensino fundamental.

Nesse sentido, percebe-se que, caso persista a exigência do português como língua oficial nas escolas, é premente a necessidade de ensiná-lo a partir da realidade guineense, considerando o seu contexto linguístico. Isto é, deve-se aprender o português com traços linguísticos guineenses, abandonando a cobrança exclusiva do padrão europeu, tal como ocorre em outros países falantes da língua. Dessa forma, ao aprender o idioma com base na nossa própria conjuntura, seria um privilégio para o português guineense seguir o mesmo caminho do brasileiro, moçambicano e angolano, incorporando legitimamente as influências das línguas nacionais e do crioulo faladas pela maioria da população.

Essas influências afetam os níveis fonético-fonológico, semântico-lexical, morfossintático e pragmático. Essa abordagem de ensino, fundamentada na realidade guineense, representaria uma retomada do legado da campanha de alfabetização implementada por Paulo Freire no país. Dessa forma, a educação seguiria a concepção libertadora pela qual a nação sonhava desencadeada no final da dominação portuguesa, quando seus líderes optaram pela formação de uma sociedade nova (Freire, 1978). Segundo o autor, é crucial avançar com o projeto no período da luta pela autonomia. Entretanto, esse projeto não pode desenraizar-se da comunidade guineense, negando sua cultura e suas atividades de ensino-aprendizagem. Essa empreitada exige um trabalho árduo e mútuo de todos os cidadãos, imbuídos de conscientização, de modo a criar um diálogo consistente e permanente (Freire, 1978), inclusive no contexto cultural da comunidade em causa. Pois não é possível concretizar esse trabalho de descolonização educar uma sociedade para uma nova conduta social de forma individualista. Essa tarefa é um processo coletivo que requer socialização, e nenhum indivíduo sozinho tem o poder de transformar uma sociedade. No pensamento freireano, alfabetizar um indivíduo não significa torná-lo objeto do processo de aprendizagem, mas sim reconhecê-lo como sujeito dele. Nesse método, o educando precisa aprender a expressar sua palavra e seu mundo, utilizando-se das codificações (representações da realidade) para, através da decodificação crítica, compreender seus próprios pensamentos e

construir uma visão crítica sobre a sociedade e o mundo (Freire, 1978). Freire sempre defendeu a ampliação desse tipo de ensino para todo o país, um ensino que envolva todas as dimensões sociais da população e não se isente do efeito cultural libertador da alfabetização, que traz consigo novos valores.

Além disso, Freire (1978) fez uma alerta, desde cedo, ao governo guineense, a concepção de Amílcar Cabral sobre o papel da cultura na luta de libertação por ele denominada fato cultural e fator de cultura é primordial e deve ser refletida no procedimento da campanha de alfabetização. Isso significa que, para alcançar a mudança do sistema educativo, o governo precisaria, desde o princípio, levar em conta a conjuntura política, econômica, social e cultural do país (Namone, 2014). Contudo, o que se evidencia desde a independência é que a classe política guineense não demonstra interesse por essa campanha.

Como afirma Namone (2014, p.97)

(...) a Guiné-Bissau não dispunha na época dos recursos, tanto humanos como materiais e financeiros, suficientes para realizar essa campanha de alfabetização e de educação em geral, tendo em conta, por um lado, as consequências geradas pela dominação colonial, em especial o seu sistema educativo, e por outro lado, as consequências da própria guerra de independência, somadas à intensa exploração dos recursos naturais feitos pelos colonialistas (...).

Os estudos de Couto (2009 apud Timbane; Alexandre, 2017) comprovam que o crioulo guineense é uma língua plenamente constituída, possuindo gramática, léxico próprio e um sistema linguístico completo. Diante disso, e considerando que já dispõe de gramática e dicionários publicados, ele reúne todas as condições necessárias para sua institucionalização como língua de ensino. Um precedente relevante é o caso de Cabo Verde, onde o governo, em colaboração com o Ministério da Educação, oficializou o crioulo caboverdiano ao lado do português, reconhecendo sua importância como língua franca no país.

No capítulo a seguir será feita a descrição das abordagens metodológicas aplicadas no trabalho, bem como apresentação dos dados obtidos nas entrevistas com agentes educacionais.

Capítulo III

METODOLOGIA, GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

Quanto ao procedimento metodológico, esta pesquisa é, por um lado, de caráter bibliográfico, etnográfica com traço de estudo descritivo; por outro, baseia-se na utilização de roteiro da entrevista com questionários semiestruturados. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é constituída a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos, entre outros meios. A pesquisa etnográfica tem como objetivo investigar questões culturais e linguísticas. A Etnografia é uma ciência baseada em método descritivo que faz descrição de um povo, de um grupo ou, ainda, de uma sala de aula, (Paiva, 2019). A abordagem etnográfica interessa-se pelo funcionamento da linguagem em diversos cenários, atuando como uma forma de estabelecer a interação entre pessoas, como: médico-paciente, família, professor – aluno. E, de acordo com Selltitz et al (1965 apud Oliveira, 2011, p. 21), a pesquisa descritiva “(...) busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está correndo, permitindo abranger com exatidão as características de um indivíduo, uma situação ou grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos”.

Ainda no tocante à metodologia, também cabe informar que adotamos, neste estudo, de início, uma abordagem qualitativa, visto que nos preocupa mais a interpretação e a compreensão dos fenômenos e do objeto, e nos interessa enxergá-los de modo articulado aos diversos elementos da pesquisa. Num segundo momento, construímos gráficos com o objetivo de podermos visualizar os dados, em mais detalhe, com base em abordagem quantitativa.

A fase de geração dos dados por meio de entrevistas foi realizada em meu país, Guiné-Bissau. Aplicamos um questionário composto por sete questões, dirigido ao corpo docente e corpo administrativo de duas escolas do Ensino Fundamental II. Entre os participantes da pesquisa, estão dois diretores (um de cada escola) e seis docentes, com faixa etária entre 33 e 48 anos e com experiência docente variando de dois a doze anos no Ensino Fundamental. Dentre os docentes, apenas duas eram mulheres (professoras de História), o que reflete a ainda baixa representatividade feminina no magistério do país em comparação com os homens.

A entrevista foi conduzida em duas escolas: uma na capital (Escola 1) e outra no interior (Escola 2). Não enfrentamos dificuldades, pois todos os envolvidos

demonstraram interesse em colaborar, e os diretores ficaram satisfeitos com minha escolha de realizar a pesquisa de dissertação em suas instituições.

Todas as perguntas foram feitas em português, e a maioria dos participantes (incluindo os diretores) respondeu nessa língua. Em alguns momentos, optamos pelo guineense para esclarecer dúvidas sobre o questionário ou aspectos da pesquisa. Ressalta-se que não houve obrigação de responder em português; foram os próprios participantes, especialmente os docentes das disciplinas avaliadas, que preferiram utilizar o idioma.

Quanto ao critério de seleção dos docentes, optamos por trabalhar com professores de três áreas específicas: Português, História e Matemática.

A escolha dessas três disciplinas justifica-se pela necessidade de domínio da língua de instrução para atuação nelas. São cadeiras que demandam muita comunicação entre docente e discente, uma vez que o professor precisa empregar vocabulário diversificado para estabelecer conexão com o aluno. Isso é especialmente relevante nas aulas de matemática, disciplina exata que exige grande capacidade de explicação por parte do docente. Já no caso do português, sua relevância é fundamental, por se tratar do idioma base de ensino e aprendizagem, conforme estabelece o regulamento do Estado.

Com vistas a traçar um panorama inicial para compreender, em profundidade em futuras pesquisas, as implicações da adoção do português como língua oficial nas escolas, recorreremos à análise de conteúdo para tratar os documentos e materiais que constituirão o *corpus* da investigação.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, optamos por um roteiro de questionário **semiestruturado** com perguntas pré-definidas e abertas a adaptações durante a interlocução com os docentes. Esse método visou obter dados relevantes para responder às perguntas de pesquisa já formuladas.

Para refletir sobre o português como língua de instrução no processo de ensino-aprendizagem, aplicamos o referido questionário, composto por sete questões, a docentes do Ensino Fundamental II. O propósito dessas perguntas foi, em princípio: Identificar os critérios pedagógicos adotados em sala de aula; analisar, indiretamente, as razões pelas quais os estudantes guineenses enfrentam dificuldades para se expressar em português. No decorrer da própria aplicação dos questionários, percebemos que as questões formuladas poderiam também nos fornecer dados a respeito da posição dos professores e diretores frente ao estatuto da língua portuguesa como língua oficial nas

escolas, ou seja, com relação a sua maior ou menor aderência à língua portuguesa tal qual é ensinada nas escolas.

As questões elaboradas, dirigidas aos docentes, são as seguintes: 1. Qual é a sua área de formação e quanto tempo de atuação no ensino fundamental e por que se interessou por esta disciplina? 2. Quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é a que você tem mais domínio e por que? 3. Você acha que é bom ensinar língua portuguesa ou poderia ensinar na língua guineense e por quê? 4. Como docente você considera que as dificuldades dos seus alunos são causadas pela língua do ensino e porquê? 5. Tem matéria que você gostaria de explicar na sua primeira língua ou na língua que tem mais domínio? 6. De modo geral quais são as suas expectativas com seus alunos? 7. você tem tido oportunidade de conversar com pais dos seus alunos?

No seguimento, exibimos, primeiro, as respostas dos docentes aos questionários, com o propósito de respondermos à seguinte pergunta da pesquisa: como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica de Guiné-Bissau? Conseguimos chegar a essas respostas através da entrevista feita com nossos participantes na pesquisa como abordamos anteriormente, que são perguntas abertas a adaptações durante a interlocução ao final da exposição das sete perguntas feitas ao corpo docente, apresentamos as perguntas e respostas do corpo administrativo das duas escolas.

Quanto aos docentes, ao final de cada fala aparece uma abreviatura de seu nome seguida da escola (E1 ou E2) à qual pertence. A parte destacada em negrito nos dados será analisada no próximo capítulo de análise.

Quanto ao corpo administrativo, realizamos entrevistas com os diretores das duas escolas investigadas. Durante as conversas, abordamos os seguintes aspectos: o funcionamento institucional das escolas; o número de docentes e discentes matriculados; o nível de envolvimento dos encarregados de educação no processo de aprendizagem dos alunos.

3.1 Entrevista de docentes

3.1.1 Pergunta 1

A partir das respostas à primeira questão - Qual é a sua área de formação e quanto tempo de atuação no ensino fundamental e por que se interessou por esta disciplina? – obtivemos as seguintes respostas:

Sou licenciado em língua portuguesa com três anos de atuação como professor. O que me levou a interessar-me por esta disciplina é uma pergunta muito interessante. Também estou a formar-me em Ciências Políticas num centro partidário afiliado ao nosso partido, onde foram selecionados oito (8) estudantes com maior destaque incluindo o coordenador da escola, para participarmos numa conferência internacional pan-africanista, que se realiza em diferentes países. Esta edição decorreu na Guiné-Conacri.

Durante a conferência, cada nacionalidade usava a sua língua oficial. **Como sabemos, apesar de estudarmos por 12 anos, muitos de nós ainda não dominamos plenamente o português. Tínhamos várias ideias brilhantes, mas quando chegou a nossa vez de falar, enfrentamos grandes desafios, pois expressarmo-nos em português era muito difícil. Na Guiné-Bissau, temos vários idiomas locais, como o pepel, balanta, guineense, entre outros.**

Apesar desses desafios de comunicação, fomos classificados na segunda posição nos debates. Percebemos que, se não fosse a dificuldade com a língua, poderíamos ter alcançado o primeiro lugar. A partir dessa experiência, decidi aprofundar os meus estudos em português e começar a dar aulas nesta área, com o objetivo de melhorar tanto o meu nível de português oral como o de escrita. (AM,2025, E1).

Sou especializada em língua portuguesa e com experiência de atuação como professor no ensino secundário há 12 anos. e a primeira coisa que senti foi a vocação para ser professor. Tendo em conta a realidade do país, onde há uma escassez no domínio da língua portuguesa e também uma falta significativa de professores, optei por seguir esta profissão. **O meu objetivo é ensinar e transmitir conhecimentos aos guineenses, para que possam ter a oportunidade de aprender a língua portuguesa é a nossa segunda língua e também a língua da colonização.**

A minha intenção é não só ajudar os guineenses a aprenderem esta língua, mas também contribuir para a sua expansão, tanto na Guiné como noutros países. A língua portuguesa é considerada a segunda língua, porque aqui na Guiné temos diversas línguas maternas. O português foi adquirido após o período colonial, quando passámos a ser colonizados por Portugal e adotamos esta língua como língua de trabalho em todas as instituições do país. (JI, 2025.E2).

Sou formado em contabilidade e gestão e já com sete anos de atuação como professor no ensino secundário. A minha motivação para atuar na disciplina de Matemática vai para além da minha formação em Contabilidade e Gestão. **O que me atrai nesta área é a beleza da Matemática como ciência exata onde não há espaço para invenções, mas sim para raciocínio lógico e precisão. Tenho uma grande paixão pela prática e pela resolução de problemas concretos. Antes, trabalhei em outras áreas, mas atualmente dedico-me exclusivamente ao ensino da Matemática, uma disciplina que me realiza profissionalmente e pessoalmente. (IB, 2025.E1).**

Sou licenciado em contabilidade e gestão com quatro anos de experiência como professor de matemática. **Na Guiné-Bissau, é comum que, após a formação, muitas pessoas não consigam emprego na sua área de especialização. Nesses casos, o setor da educação torna-se um verdadeiro refúgio, uma grande porta de entrada no mercado de trabalho. Foi nesse contexto que procurei lecionar disciplinas relacionadas com a minha formação.** Assim, depois de concluir os estudos em Contabilidade e Gestão, decidi entrar na área da educação para lecionar matemática, uma disciplina que está intimamente ligada à minha área de formação. Essa ligação permitiu-me aplicar os conhecimentos adquiridos de forma prática e contribuir para a educação no país. **(TE, 2025.E2).**

Sou licenciada na gestão empresarial e com três anos de experiência como professora de história no ensino secundário. **O interesse por esta disciplina começou ainda quando eu era estudante no liceu, através de uma professora que eu admirava muito a forma como ela administrava as aulas, e sempre também fui boa aluna nesta cadeira teve bom rendimento.** Por isso, depois da minha formação com desafio de encontrar emprego na área própria decidi procurar horários nas escolas para atuar nesta disciplina história. **(VM, 2025.E1).**

Sou licenciada em ciências da educação e com 11 anos de como professora em diferentes disciplinas como português, geografia, ciências sociais e atualmente trabalho apenas com história. **O meu interesse por esta disciplina surgiu, acredito eu, desde a minha formação. Sempre me destaquei nas disciplinas teóricas, o que despertou em mim uma maior afinidade com essas áreas.** Como o campo de atuação é vasto, percebi que poderia trabalhar com várias disciplinas de carácter mais teórico e menos prático. Diante disso, decidi seguir a carreira na área da História, uma disciplina que me permite aprofundar o

pensamento crítico, a análise e a compreensão dos contextos sociais e culturais. (MB, 2025.E2).

3.1.2 Pergunta 2

Para entendermos de modo mais detalhado sobre essa problemática e respondermos à seguinte pergunta de pesquisa-- Quais são os desafios encontrados ao ensinar na língua menos falada no país? - aplicamos a seguinte pergunta aos docentes entrevistados: Quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é a que você tem mais domínio e por quê?

Falo apenas três línguas: a minha primeira língua, o papel, além do guineense e do português. Entre estas três, **tenho maior domínio no guineense**, pois é a língua que falo desde criança, tanto nas comunidades que frequento como nas minhas interações diárias. É também **a língua com a qual me sinto mais confortável ao comunicar**, pela familiaridade e naturalidade com que a uso no dia a dia. (AM, 2025.E1).

Pela minha experiência, falo três línguas: balanta, que é a minha primeira língua, guineense, e o português, que utilizo como idioma de trabalho. **Sem dúvida, tenho maior domínio da minha segunda língua, o guineense**, pois é a língua que falo desde a infância. Aprendi-a naturalmente com os colegas, em casa com os meus pais misturando com o balanta e na comunidade onde cresci. O guineense é a língua nacional, falada por praticamente todos os cidadãos do país, o que reforça ainda mais a sua presença no meu cotidiano. (JI, 2025.E2)

Falo duas línguas: o português e a minha língua materna, o guineense. Tenho maior domínio do guineense, pois, pela nossa realidade histórica e social, apesar de termos sido colonizados por Portugal e fazermos parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o guineense continua a ser amplamente falado no cotidiano.

Cresci nas tabancas e só me mudei para Bissau por motivos de estudo. Isso fez com que a minha convivência fosse majoritariamente em guineense. Além disso, a forma como aprendemos o português, especialmente nos ciclos iniciais de ensino, muitas vezes com dificuldades tanto por parte dos alunos como dos próprios professores contribui para que o domínio do guineense seja mais forte. Por estas razões, **sinto-me mais à vontade a comunicar em guineense do que em português**. (IB, 2025.E1).

Falo três línguas: a minha primeira língua, fula, guineense, e o português. **Tenho mais domínio do guineense**, porque nasci e cresci na capital, Bissau, onde praticamente toda a gente fala guineense nas ruas, na escola e em casa. O português é a língua que utilizo

atualmente nas minhas aulas, no contexto académico. (TE, 2025.E2)
Posso dizer que falo três, guineense, português e balanta, minha primeira língua é guineense e tenho mais domínio nele também , porque é língua de uso constante que falei sempre desde criança e depois o português em termo de estudo estou aprendendo ainda cada vez mais. (VM, 2025.E1).
Falo três línguas: minha primeira língua guineense, felupe, balanta e português. Tenho mais domínio na língua portuguesa, pois é minha língua de trabalho que uso diariamente de forma escrita e oral. (MB, 2025.E2).

3.1.3 Pergunta 3

Pergunta da pesquisa: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos no ensino fundamental guineense? Incluímos a seguinte questão na pergunta aplicada aos docentes do ensino fundamental II: Você acha que é bom ensinar língua portuguesa ou poderia ensinar na língua guineense? Por quê?

Na minha modesta opinião, seria relevante ensinar, ou seja, dar aulas na língua guineense. Muitas vezes, os alunos têm dificuldades em compreender a língua portuguesa. Por esse motivo, considero fundamental adotar essa abordagem. No entanto, não se deve deixar de ensinar o português, o ideal seria integrar ambas as línguas no processo de aprendizagem. Ainda assim, não sei de que forma o Ministério da Educação irá proceder para implementar o ensino em língua guineense nas escolas. (AM, 2025.E1)
É importante ensinar em língua portuguesa. Como referi anteriormente, o português é a nossa segunda língua, mas também é a língua oficial e de trabalho. Por isso, reconhecemos a sua importância. Nas nossas instituições, toda a documentação está redigida em português, o que nos obriga a ensinar esta língua e a promovê-la como parte da sua expansão a nível mundial, inclusive em todo o território da Guiné. Defendo esta ideia porque quero fazer parte dos promotores da língua portuguesa enquanto língua oficial, facilitando o acesso dos guineenses a este idioma, que foi adquirido e oficializado por nós. (JI, 2025.E2)
No meu ponto de vista, devemos ensinar o português da forma adequada. Nas escolas onde trabalho, costumo apresentar um facto aos diretores: porque é que, quando frequentamos cursos de línguas em centros linguísticos, em apenas um ano conseguimos falar bem inglês ou francês, mas, no caso do português, passamos doze

anos na escola sem o dominar plenamente. Por isso, defendo que devemos aumentar a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, mesmo em relação a outras como História ou Geografia sem desvalorizar estas áreas, mas precisamos de mudar a forma como ensinamos português, para que as crianças consigam realmente aprender. (IB, 2025.E1)

Sim, eu acho é bom ensinar em língua portuguesa como sendo língua oficial e do trabalho, porque não vamos ficar só aqui, se não ensinarmos essa língua aos estudantes, eles vão enfrentar dificuldades no exterior, razão pela qual devemos ensinar língua portuguesa, mas sem deixar o guineense de lado, podemos fazer isso de forma simultânea, tendo em conta os desafios que os alunos apresentam. (TE, 2025.E2)

Acho que é bom ensinar em língua portuguesa, porque não vamos só ficar aqui, várias vezes temos tendência de estudar fora do país, por isso, é importante aprofundarmos aqui no nosso ensino o português e também quando saímos para possamos ter facilidade na comunicação. O guineense não é mal, mas é uma língua nacional. **O português é nosso idioma oficial e precisamos nos esforçar para falar.** (VM, 2025.E1)

Segundo perspectiva de governo tinha uma revisão curricular que foi feita entre 2013/2014, estavam achando a implantação de bilinguismo, isto é, ensino da língua guineense nas escolas, mas que até agora há dados palpáveis. Se vemos na fase inicial as crianças saem diretamente das suas línguas maternas para português às vezes não há elo da ligação, não falam português bem e praticamente falam só as línguas maternas pois nem o guineense alguns ainda falavam. Como nós temos as nossas línguas maternas e depois o guineense que compreendemos em seguida temos português como oficial, então torna difícil para que o aluno saia de primeira e língua para português. Alguns professores que foram levados para interior que não falam a língua da comunidade local, pois não são da mesma zona ou do mesmo grupo étnico, torna difícil para o professor interagir com aluno. **Por isso na minha opinião é importante seguir com proposta do governo para ensino bilíngue,** no qual os alunos aprendem guineense, depois vem o português isso ajudaria na interpretação dos conteúdos e na comunicação. (MB, 2025.E2)

3.1.4 Pergunta 4

Como docente você considera que as dificuldades dos seus alunos são causadas pela língua do ensino e por quê?

Tenho duas reprovações neste semestre, quando falamos da língua portuguesa no ensino não só dar matéria, mas também é importante os alunos saberem falar, escrever e também saber ler são três pontos fundamentais da língua portuguesa, várias vezes os alunos não aceitam comunicar em português como sabemos que eles têm hábito de falarem em guineense, por isso, **como nas outras escolas existem aplicações de multa aqueles que falam guineense na sala de aula. E sem pagamento dessa multa na data prevista o aluno pode perder qualquer atividade na sala de aula, isso provocou reprovação do aluno, mas isso também não era suficiente, pois eles estavam com notas baixas, por isso como professor deles considero que são alunos que não se dedicam no estudo e desafio com língua portuguesa. (AM, 2025.E1)**

É lógico, a língua é fundamental com a língua somos capazes de explicar a noção do tempo, com domínio de língua somos capazes de perceber a mensagem ou então perceber a aula de professor, mas se há dificuldade como sabemos **aqui na guiné há dificuldade de aprender ter domínio sobre a língua, então se torna um pouco difícil ter conhecimento sobre certos conteúdos. (JI, 2025.E2)**

Sim, as dificuldades são causadas pela língua. Eu como professor de matemática explico toda matéria em português vais encontrar alguns ainda sem mínima noção da aula ficam calados, mas ao explicar em guineense já aparecem várias dúvidas por parte deles. **E tem alguns alunos que dão sugestão para que a explicação fosse em guineense com objetivo de facilitar compreensão, e faço praticamente duas aulas, é um trabalho grande e muito cansativo para mim como docente da área exata. (IB, 2025.E1)**

Sim, isto tem a ver com a zona que estamos vivendo, sabem estas zonas rurais sempre há dificuldades dos alunos, na conjuntura as pessoas não costumam a falar o português só a língua materna mesma o guineense não fala. Nesta situação aluno vai ter desafios na escola. (TE, 2025.E2)

Por mim, não, as dificuldades são causadas pela falta de dedicação dos estudantes, **porque**

sempre explico matéria em português e explico também no guineense quando percebo que eles estão com dúvidas para que haja compreensão de todos. (VM, 2025.E1)

Primeiro ponto é falta de acompanhamento, alguns pais são analfabetos e outros, mas também existem pais analfabetos que se preocupam com o processo dos seus filhos e outros não. **Segundo é o problema estrutural do sistema educativo nos ciclos iniciais, pois o processo de aprendizagem precisa de uma base bem estruturada,** porque as crianças saíram com grandes dificuldades problemas da escrita e entre outros e aqui no liceu não temos essa disponibilidade ajudar aluno escrever e ler, porque preocupamos com conteúdo (MB, 2025.E2)

3.1.5 Pergunta 5

Tem matéria que você gostaria de explicar na sua primeira língua ou na língua que tem mais domínio?

Sim, na minha turma de sétimo ano, na matéria que aborda sobre sinais de pontuações, **eu gosto de explicar esse conteúdo em guineense como sendo língua que sinto mais à vontade ao falar e também dar facilidade na compreensão dos alunos com diferentes exemplos em guineense.** (AM, 2025.E1)

Sim, há matéria que gostaria, ou seja, que explicaria em língua guineense deve ser uma matéria que se fala das línguas: **língua guineense (crioulo) e língua portuguesa, quer dizer com meus alunos para poder diferenciar o que língua dos guineenses e português é nossa língua oficial,** para que haja boa compreensão em relação à língua. Esta era minha primeira matéria nas aulas de língua portuguesa. (JI, 2025.E2)

Sim, gosto, como os programas disponibilizados pelo ministério da educação, no qual se aborda sobre fracções aliás sempre explico em português, **pois não tenho dificuldade com português, mas há anos recebido notificação do conselho técnico da escola, os alunos deram queixa contra mim, porque explico maior parte da aula em português,** mas agora falo as duas línguas nas na base da necessidade dos alunos. (IB, 2025.E1)

Sim, gosto de explicar algumas matérias em guineenses, porque eu acho que é muito importante devo inspirar aquilo para poder atingir os alunos, não naquela matéria que gosto, mas todas as matérias faço isso para poder facilitar a compreensão da mensagem. **Faço isso**

devido às necessidades dos alunos, que implica para mim dois trabalhos simultâneos explicar em português e guineense. (TE, 2025.E2)

Eu gosto de explicar em português sempre como falei há bocado, **português é nossa língua oficial então precisamos de ter domínio e também continuidade do nosso estudo no exterior.** Mas na sala tem alguns conteúdos que procuro explicar em guineense para uma boa compreensão dos alunos. (VM, 2025.E1)

Sim, tem matéria que é preciso de explicar na língua materna ou na língua nacional, **pois tem alguns nomes dos objetos, animais e entre outros ali, o professor precisar recorrer ao vocabulário que cria aproximação do aluno com as aulas,** por isso que é bom explicar em guineense. (MB, 2025.E2)

3.1.6 Pergunta 6

De modo geral quais são as suas expectativas com seus alunos?

Primeiramente, antes de tudo quando cheguei à escola, falei aos alunos que serei vosso professor de português e expliquei eles sobre meu passado, vergonha que passei falo para eles sempre que não quero que aquilo que aconteceu comigo volta acontecer com eles também. **Meu desejo é que eles sejam bons em língua portuguesa saber falar e escrever e respeitarem as regras de português,** mas não só a língua portuguesa. (AM, 2025.E1)

A minha expectativa era que os meus alunos aprendessem a língua portuguesa, **já têm domínio do guineense, então, a maior expectativa para eles aprendesse rápido o português para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.** (JI, 2025.E2)

Eu pessoalmente acho que tenho bons alunos, porque tendo uma turma de 35 ou 36, neste primeiro semestre houve só seis reprovações. O motivo da reprovação deles é causado pelo baixo nível de aproveitamento das aulas, pois eles faltam muito nas aulas e também alguns são novatos na escola saíram das outras escolas e outros saíram do interior. Outro motivo por considerar a matemática como uma disciplina difícil, alguns afirmam que esse conteúdo não vou conseguir aprender é difícil. **Porque eu acho que é falta da vontade de aprender e dedicar, isso, é problema da nossa sociedade.** (IB, 2025.E1)

Espero que eles gostem dos conteúdos da matéria e se dedicam e que sejam colaboradores no processo de aprendizagem (TE,2025)
Eu sempre cada ano letivo digo aos meus que sejam dedicados, os encarregados da educação se esforçam muito para poder efetuar o pagamento da escola. Falo isso, porque entendo que nós professores precisamos de colaborar na preparação dos alunos. (VM, 2025.E1)
Meu desejo para meus alunos é sempre formas de como incentivar os nos estudos, por isso faço chamadas orais e converso com eles. (MB, 2025.E2)

3.1.7 Pergunta 7

Você tem tido oportunidade de conversar com os pais dos seus alunos?

Sim, sempre falo com pais dos meus alunos, comecei a procurar a manter conversas com eles depois que descobri que a maior parte dos alunos não tinham acampamento nas suas casas, eles não faziam tarefas que eu mandava para fazerem em casa (TPC)trabalho para casa. Assim, procuro ligar caso um deles falte nas aulas para saber do motivo da sua ausência. (AM, 2025.E1)
Com certeza fiz isso várias vezes, porque pais encarregados da educação são colaboradores diretos entre escola e a comunidade, então podem estar engajados no processo e na evolução do aluno, têm maior parte do tempo com os alunos em casa e nós temos poucos com eles na escola. Mas se há uma colaboração quer dizer que vão criar tempo para que crianças possam a ter acompanhamento em casa, fazerem tarefas e leituras, assim o chegando aqui o processo tornará mais fácil, por isso, essa parte de encarregados é muito fundamental porque ainda, independente do aquele apoio que dão pagamento de mensalidade que fazem à escola, eles são fundamentais não podemos deixá-los de lado. É por isso que para ter mais eficácia no ensino de aprendizagem é preciso manter a colaboração deles. A direção também procura conversar com pais sobre a importância da educação, agora a maioria deles estão bem. (JI, 2025.E2)
Sim, atualmente, no meu celular maior parte dos meus contatos são tia do pai do aluno,

mãe do aluno assim sucessivamente, pois ligo para responsável do aluno no sentido de fazer acompanhamento, porque tem alguns que dei aula várias vezes para este aluno então, sei quando é seu rendimento baixa e aumenta, por isso, procuro manter conversa com responsável do aluno ou aluna para falar do nível do estudante e se ele faltar nas aulas porquê (...) (IB, 2025.E1)

Nesta escola não tive oportunidade de conversar com pais dos meus alunos, mas na antiga escola, onde eu trabalhava eu conversava com os pais encarregados da educação várias vezes. conversamos com pais sobre comportamentos dos alunos, porque nós professores temos pouco tempo para ficar alunos. falávamos sobre acampamento do aluno em casa e vezes alguns chegam sempre atrasados, mas com conversa dos pais na maioria dos casos a haviam mudanças. (TE, 2025.E2)

Sim, recentemente levei um menino à direção da escola, depois eles chamaram o pai dele e conversamos sobre comportamento do aluno, por fim acabamos de perceber que o comportamento que o menino tem estado apresentar na escola é totalmente diferente com o da casa, o pai ficou admirado com filho nós também ficamos, por isso, que sempre recomendo a direção a conversar com encarregados da educação sempre que for possível. (VM, 2025.E1)

Sim, desde que comecei a trabalhar aqui peço sempre contatos dos pais aos alunos, alguns alunos me dão contatos falsos e outros me dão o mesmo número certo da família, então faço essas ligações quando percebo do fracasso do aluno em termo de aprendizagem. Tem alguns que são bem ágeis para fazer acampamento, mas outros logo ao telefone já falam que estão sem tempo. O problema maior é a alta taxa de alfabetismo no setor. (MB, 2025.E2)

3.2 Entrevistas junto ao corpo administrativo das duas escolas, e ao diretor geral de ensino básico no Ministério da Educação.

Após as entrevistas com os docentes das duas escolas investigadas, procedemos ao diálogo com os diretores. Optamos por uma abordagem semiestruturada, sem perguntas pré-definidas, permitindo uma conversa mais natural. Durante esse diálogo, abordamos os seguintes aspectos: área de formação dos diretores; número de discentes e

docentes nas instituições, período de funcionamento das aulas, envolvimento dos encarregados de educação no processo de aprendizagem de seus filhos. Por fim, aplicamos algumas perguntas sobre línguas utilizadas nas aulas. As perguntas são as que seguem:

1. Quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é aquela em que você tem mais domínio e por quê?
2. Quais são as línguas utilizadas nas aulas?
3. Em algumas escolas existe aplicação da multa (taxa), caso o estudante falar o guineense na turma com colegas. Na sua escola existe essa lei? se sim ou não por quê?
4. Esta aplicação de multas aos estudantes não causa consequências negativas no processo de aprendizagem?

Por fim, seguimos as perguntas feitas com o diretor do ensino básico:

1. Houve tentativa de implementação do guineense no ensino por parte do governo entre 2013/2014?
2. Como diretor do ensino básico se aparecesse agora um projeto de implantação do guineense no ensino, o senhor apoiaria? E como é feito o processo seletivo dos professores para o interior do país?

Iniciamos uma conversa informal, em que dois diretores se apresentaram:

Muito obrigado pela oportunidade e muito obrigado por ter escolhido a nossa escola, para responder às suas perguntas. Sou formando em serviço social, aqui na escola nós trabalhamos nos dois períodos manhã e à tarde. Temos três professores para cada disciplina: língua portuguesa, matemática e história. Em cada sala de aula temos número mínimo de 15 alunos a 40 alunos. Nós da direção temos boa relação com todos os professores, alunos, encarregados da educação e com comunidade educativa, a gabinete da direção sempre está aberto para todos, por isso, quando acontece quaisquer problemas entre professores e alunos sempre procuramos envolver os familiares dos alunos na procura da solução. Procuramos saber do comportamento dos alunos fora do recinto escolar, para podermos moldar os seus comportamentos. O objetivo da escola é dar conhecimento científico e valores sociais aquilo é do encarregado da educação, mas nós percebemos dificuldades dos pais, a escola decidiu pegar essa parte dos valores para incorporar no currículo escolar, que era responsabilidade dos pais. E neste ano com apoio da equipa de

conselho pedagógico estamos tendo bons resultados no sentido de ajudar os alunos. Somos uma identidade completamente privada, por isso, dependemos muito dos encarregados da educação, por isso, a escola os considera como colaboradores diretos da nossa instituição. **(DCEPAC. 2025.E1).**

Sou licenciado em direito um ano de experiência neste cargo como diretor e com quatro anos de atuação como docente. Aqui no Liceu funcionamos em três períodos de manhã, à tarde e à noite, temos 22 salas de aulas cada sala com 35 alunos no máximo 42, total de na escola 2.700. e temos 13 turma de sétimo ano, oitavo com ano com 15 turmas e nono ano 12 turmas. A nossa escola é autogestão, isto é, governo paga, mas também damos subsídios aos nossos funcionários. Quanta a relação da direção com professores e não só com todos funcionários colaboradores é saudável como está vendo aqui no meu gabinete todos eles têm acesso a mim a qualquer momento. E os pais responsáveis pela educação são elementos fundamentais dessa escola, porque eles são parte essencial da escola. **(DLPAGB, 2025.E2).**

Partimos, em seguida, para as perguntas arroladas acima.

1. Quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é aquela em que você tem mais domínio e por quê?

Falo guineense como minha primeira e tenho mais domínio nele em seguida falo manjaca mancanha e o português. **(DCEPAC. 2025.E1)**

Falo quatro línguas: fula como minha primeira língua e da família, guineense como sendo língua nacional falo diariamente na comunidade com colegas e tenho mais domínio nele, aprendi o português na escola e agora uso como idioma de trabalho e o francês aprendi em Marrocos onde fiz a minha licenciatura. **(DLPAGB, 2025.E2).**

2. Quais são as línguas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem?

Utilizamos duas línguas, a Guiné-Bissau está adotar **o ensino bilíngue este sistema de** educação bilíngue embora não seja oficializada pelo Ministério da Educação, mas pela habilidade dos professores e pela observação dos professores que os seus alunos estão a terem as dificuldades de compreender com o português então eles utilizam a segunda língua que o guineense isto é, é forma de fazer o aluno aprender mais rápido, **as duas línguas são**

faladas na escola , segunda língua de reforço é o guineense. (DCEPAC. 2025.E1)

O aluno tem direito de falar na **sala o português e ou inglês**, e se eles falarem outras línguas como guineense ou línguas étnicas pagam as multas. **(DLPAGB, 2025.E2).**

3. Em algumas escolas existe aplicação da multa (taxa), caso o estudante falar o guineense na turma com colegas. Na sua escola tem essa lei se sim ou não por quê?

Este sistema de taxa (multa) aos estudantes que falarem o guineense ou outra língua na sala de aula, isto não é de hoje, isso acontece desde tempo colonial desde quando os portugueses vierem aqui na Guiné-Bissau, querem implementar a língua portuguesa no nosso território, até agora, isso verifica desde de ensino secundário até nas **universidades**, os alunos ficam limitados em falar o guineense. Sou professor universitário e sei disso (...) **(DCEPAC. 2025.E1)**

Sim, na minha escola existe esta lei caso o aluno ou aluna falasse guineense, porque **como você sabe aqui na Guiné, estamos habituados a falar a língua guineense que não é a nossa língua oficial do trabalho.** E se continuarmos assim nunca haverá domínio na nossa língua oficial portuguesa, é por isso que tentamos usar este método de multa (taxa). **(DLPAGB, 2025.E2).**

4. Esta aplicação de multas aos estudantes não causa consequências negativas no processo de aprendizagem?

Sim, aplicação dessa multa **causa consequências negativa imagina lá em Pidgin região de Gabu as crianças lá não compreendem e não sabem falar o guineense que fará o português**, uma vez que elas dominam a língua materna (fula) então se o currículo escolar baseia somente na língua portuguesa (...) por isso, é necessário o ministério da educação implementar o ensino bilíngue, mas na minha visão para isso o governo precisa oficializar o guineense como em Cabo-Verde e fazer tradução dos materiais didáticos.(...) **(DCEPAC. 2025.E1)**

Não causa, porque é nossa língua oficial, mas alguns alunos não têm domínio do guineense, neste contexto o professor utiliza o guineense, mas eles só falam o guineense com o professor para tirar dúvidas, mas com colegas da turma não pode falar o guineense. **(DLPA**

GB, 2025.E2)

5. Para concluir esta seção tivemos entrevista com o diretor de ensino básico (ensino fundamental) no Ministério da Educação, na qual ele nos explicou sobre a discussão em torno do ensino bilíngue e a sua relevância nos ciclos iniciais principalmente nas zonas rurais do país.

1. Houve tentativa de implementação do guineense no ensino por parte do governo entre 2013/2014?

Não existe ainda uma proposta por parte do governo guineense, mas existem algumas falas por alto a respeito disso. Mas Considerando ideias das pessoas que estão inseridas no sistema educacional há vários anos que fazem produção dos documentos orientativos, neste caso estou me referindo um pedagogo alemão, ele defende que a criança consegue assimilar rapidamente na sua língua materna (língua que mais tem domínio) justamente todos nós percebemos que no idioma que temos mais domínio, isso que nos leva a fazer transferência linguística, eu pego uma palavra na minha língua, mas vezes a palavra fica sem enquadramento. Por isso, tem toda necessidade de instruir alguém na sua própria língua se fosse um exercício o aluno vai conseguir resolver sem problemas, porque ele percebeu a explicação do professor sem obstáculos, por isso, é muito importante. Exemplo concreto, vamos ver no nosso contexto específico vamos enquadrar, um professor na aldeia na província leste região de Gabú no setor de Boé, com uma criança de seis anos que ao longa da sua vida só falava fula com seus pais e na escola encontra com o professor que fala só guineense e o português. Então, a primeira dificuldade na sua avaliação diagnóstica com alunos, é porque não tem como fazer. O professor tem que procurar aprender a língua ou procurar a terceira pessoa para fazer a transmissão das aulas. Tudo isso são fatores que influenciam de forma negativa no processo de aprendizagem. (DMEM, 2025)

2. Como diretor do ensino básico se aparecesse agora um projeto de implantação do guineense no ensino senhor apoiaria? E como é realizado o processo seletivo dos professores para o interior do país?

Sim, apoiaria como diretor do ensino básico, mas isso dependerá das políticas educativas estabelecidas e pensar também no currículo, criar materiais didáticos, recursos humanos pedagógicos que permitirão o funcionamento da língua no ensino. (...). A direção do ensino no Ministério da Educação com delegações regionais de

educação, eles fazem o levantamento na base de necessidade de cada escola, em cada sector com envolvimento de direção de cada escola local, em seguida o ministério faz colocação dos profissionais nas escolas. **(DMEM, 2025)**

Neste último capítulo, vamos realizar a análise e a discussão dos dados obtidos na realização de entrevistas com agentes educacionais.

Capítulo IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, analisamos os dados referentes à adoção do português como língua de instrução no contexto educacional da Guiné-Bissau. Conforme já explicitamos, o estudo focaliza especificamente no ensino básico (do sétimo ao nono ano), com base nas entrevistas realizadas com docentes e diretores de duas instituições de ensino e o diretor do ensino básico (ensino fundamental) no Ministério da Educação: uma localizada na capital e outra em uma cidade do interior do país.

Vamos apresentar, primeiro, comentários de teor qualitativo e, em seguida, a análise quantitativa por meio de gráficos.

4.1 Análise de dados qualitativos: Respostas dos professores

A partir das respostas à primeira pergunta da entrevista (Qual é a sua área de formação e quanto tempo de atuação no ensino fundamental? Por que se interessou por esta disciplina?)

Identificamos perfis distintos de motivação para a docência através da nossa entrevista com os docentes. A análise do Participante **AM** revela o descompasso entre o português como língua de escolarização e sua efetiva apropriação na Guiné-Bissau. Mesmo após um ciclo completo de educação básica (12 anos), persistem lacunas de competência linguística nacional. Neste sistema linguístico, onde línguas nacionais como o guineense dominam as interações cotidianas, o português assume um papel periférico, configurando um cenário típico de multilinguismo pós-colonial como língua oficial não nativa.

(...) Como sabemos, apesar de estudarmos por 12 anos, muitos de nós ainda não dominamos plenamente o português. Tínhamos várias ideias brilhantes, mas quando chegou a nossa vez de falar, enfrentamos grandes desafios, pois expressarmo-nos em português era muito difícil. Na Guiné-Bissau, temos vários idiomas locais, como o pepel, balanta, guineense, entre outros(...) (Participante **AM**,2025).

A situação descrita pelo participante **AM** revela a contradição inerente ao status do português na Guiné-Bissau: enquanto instrumento de projeção internacional e acesso a espaços multilaterais, o idioma funciona simultaneamente como barreira de participação para cidadãos sem domínio pleno. Essa tensão expõe o desafio pós-colonial de conciliar a língua oficial com a efetiva capacitação linguística da população, condição essencial para uma participação democrática em espaços onde o português é exigido.

Segundo o Participante **JJ**, especialista em Língua Portuguesa, sua motivação para lecionar nesta área decorre de uma autêntica vocação, agravada pela escassez de recursos humanos qualificados neste campo. Seu objetivo ao assumir essa cadeira é duplo: aprimorar os princípios básicos do idioma e capacitar os guineenses no domínio do português como segunda língua, competência essencial tanto para o setor administrativo quanto para a vida cívica, considerando que muitos cidadãos ainda não dominam plenamente o idioma, apesar de sua oficialização no país.

Movido por este propósito, o participante decidiu contribuir ativamente não apenas como educador, mas como membro ativo do movimento expansionista da língua portuguesa. Seu compromisso estende-se particularmente aos países parceiros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), visando fortalecer os laços linguísticos e culturais nesta comunidade transnacional.

(...) há uma escassez no domínio da língua portuguesa e também uma falta significativa de professores, optei por seguir esta profissão. O meu objetivo é ensinar e transmitir conhecimentos aos guineenses, para que possam ter a oportunidade de aprender a língua portuguesa é a nossa segunda língua e também a língua da colonização. (...) (Participante **JJ**,2025).

Conforme ratificado pelo participante **IB**, sua motivação para atuar como docente vai além da formação acadêmica. Ele destaca que se sente realizado profissionalmente na educação, reforçando a importância de ter convicção e paixão

pelo trabalho. Além disso, quando se trata do processo de aprendizagem, esse comprometimento é estratégico para o avanço e a transformação da sociedade.

Diante disso, fica evidente que a formação docente não é apenas uma necessidade individual, mas um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social. Professores motivados e qualificados são agentes de mudança, capazes de impactar positivamente no processo de aprendizagem.

(...) já com sete anos de atuação como professor no ensino secundário. A minha motivação para atuar na disciplina de Matemática vai para além da minha formação em Contabilidade e Gestão. Tenho uma grande paixão pela prática e pela resolução de problemas concretos. (...) Antes, trabalhei em outras áreas, mas atualmente dedico-me exclusivamente ao ensino da Matemática, uma disciplina que me realiza profissionalmente e pessoalmente. (**IB**, 2025.E1).

Na perspectiva do participante **TE**, a escolha pela docência em matemática, área diferente de sua formação original, foi motivada pela escassez de empregos em seu campo de atuação primário. Essa realidade o levou a buscar o ensino como alternativa para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, é de nosso entendimento que essa motivação, baseada em necessidade e não em vocação, não deveria ser normalizada, pois o sistema educacional depende de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem.

Como o docente destaca, essa prática é comum no país e acaba sendo naturalizada.

(...) Na Guiné-Bissau, é comum que, após a formação, muitas pessoas não consigam emprego na sua área de especialização. Nesses casos, o setor da educação torna-se um verdadeiro refúgio, uma grande porta de entrada no mercado de trabalho. Foi nesse contexto que procurei lecionar disciplinas relacionadas com a minha formação. (...) Participante (**TE**, 2025.E2).

Discordamos com a normalização apresentada pelo entrevistado, sustentando que a docência demanda competências técnicas específicas, requer a formação pedagógica adequada, e exige comprometimento com o desenvolvimento discente. Visto que, se considerarmos o setor educativo como campo de refúgio, estamos a comercializar o ensino, sendo assim, isso provocará a banalização da profissão docente, prejuízo à qualidade educacional e precarização do processo de ensino-aprendizagem que resultará na formação deficiente dos estudantes.

A partir dos dados coletados, evidencia-se uma dicotomia motivacional entre dois casos representativos: o participante **IB** (Escola 1) e **TE** (Escola 2). Ambos são

professores de Matemática com formação idêntica, porém com perspectivas profissionais radicalmente distintas. O primeiro caso (**IB**) representa o perfil ideal, um profissional que escolheu a docência por vocação, demonstrando afinidade natural com a disciplina, realização profissional genuína, e comprometimento pedagógico. Em contraste, o participante **TE** (Escola 2,) exemplifica uma realidade preocupante pelo ingresso na carreira por falta de oportunidades na área de formação.

Compreende-se que alguns indivíduos optam pela carreira docente não por formação específica ou vocação, mas devido à falta de oportunidades em suas áreas de estudo. Embora os desafios do mercado de trabalho no país sejam evidentes, entendemos que seja fundamental que a escolha profissional incluindo a formação acadêmica baseie-se em aptidão e identificação pessoal, garantindo maior realização e competência no exercício da função.

Entendemos que o setor educacional necessita de profissionais qualificados e formados na área, uma vez que a docência demanda dedicação, preparo e compromisso. Como já discutido anteriormente, o campo do ensino não pode ser tratado como refúgio para desempregados, mas sim como uma escolha consciente e estratégica para o desenvolvimento educacional do país.

Percebemos que também a entrevistada **VM** optou pelo magistério pela dificuldade de trabalho no campo de sua formação:

O interesse por esta disciplina começou ainda quando eu era estudante no liceu, através de uma professora que eu admirava muito a forma como ela administrava as aulas, e sempre também fui boa aluna nesta cadeira teve bom rendimento. Por isso, depois da minha formação com desafio de encontrar emprego na área própria decidi procurar horários nas escolas para atuar nesta disciplina história. (**VM**, 2025.E1).

Já a participante **MB** afirma que a motivação para ser docente surgiu ainda durante sua formação. Sempre se destacou nas disciplinas teóricas, o que influenciou profundamente e levou-a a desenvolver a maior afinidade por áreas teóricas. No entanto, ao longo do curso, decidiu dedicar-se ao ensino de História, uma disciplina que, segundo ela, permite desenvolver pensamentos críticos e para analisar contextos sociais e culturas diversas.

O meu interesse por esta disciplina surgiu, acredito eu, desde a minha formação. Sempre me destaquei nas disciplinas teóricas, o que despertou em mim uma maior afinidade com essas áreas. Como o campo de atuação é vasto, percebi que poderia trabalhar com várias disciplinas de carácter mais teórico e menos prático. Diante disso,

decidi seguir a carreira na área da História, uma disciplina que me permite aprofundar o pensamento crítico, a análise e a compreensão dos contextos sociais e culturais. (MB, 2025.E2).

Para concluirmos a discussão da primeira seção de análise, é pertinente destacar que nem todos que atuam como docentes nas salas de aula que estão ali, por vocação ou formação acadêmica. Muitos ingressam na profissão por necessidade de garantir emprego e sustento, uma realidade facilitada pelo sistema educacional que permite inserção no mercado de trabalho.

No entanto, no contexto da língua portuguesa, alguns se destacam pelo propósito de aprimorar o idioma, reconhecendo-o como uma ferramenta essencial para avançar profissionalmente, especialmente em áreas como a política e a academia, ambientes onde são realizadas palestras, debates e discussões relevantes. Além disso, há aqueles que se dedicam a promover o português na sociedade guineense como segunda língua, mesmo com seus desafios já que, apesar de ser oficial no Estado e no ensino, sua adoção ainda enfrenta resistências e variações linguísticas locais.

Para responder à pergunta de pesquisa - *quais são os desafios encontrados ao ensinar na língua menos falada no país?* - aplicamos a seguinte pergunta aos docentes entrevistados: (*quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é a que você tem mais domínio e por quê?*) Essa pergunta busca mapear o repertório linguístico e domínio de línguas aos docentes, a fim de entender melhor como ensinar na língua com menos falantes impacta no processo de aprendizagem.

O participante AM, afirmou que fala três idiomas, isto quer dizer, ele fala pepel, guineense e o português. Ele afirma ter domínio maior no guineense, essa língua funciona como elemento unificador no país, permitindo comunicação entre falantes de diferentes línguas nacionais. O participante sente-se mais confortável usando o idioma nacional (o guineense), o que sugere a maior fluência, devido ao uso cotidiano e a identificação cultural com o guineense usado amplamente em contextos informais e sociais. Papel e Português em Segundo Plano no caso dele.

Falo apenas três línguas: a minha primeira língua, o papel, além do guineense e do português. Entre estas três, tenho maior domínio no guineense, pois é a língua que falo desde criança, tanto nas comunidades que frequento como nas minhas interações diárias. É também a língua com a qual me sinto mais confortável ao comunicar, pela familiaridade e naturalidade com que a uso no dia a dia. (AM, 2025.E1).

O participante **J1**, descreve seu perfil linguístico da seguinte forma: balanta sua primeira língua (L1), adquirida no ambiente familiar, mas não é a que ele mais usa no seu cotidiano, o que pode indicar a sua fraca transmissão na sociedade, os jovens usam mais o guineense. Essa língua está restringida aos contextos familiares.

Por fim, o português língua do trabalho, aprendida formalmente (na escola ou formação profissional). Apesar de ter especialização em português, **J1** se considera mais fluente no guineense.

Pela minha experiência, falo três línguas: balanta, que é a minha primeira língua, guineense, e o português, que utilizo como idioma de trabalho. Sem dúvida, tenho maior domínio da minha segunda língua, o guineense, pois é a língua que falo desde a infância. Aprendi-a naturalmente com os colegas, em casa com os meus pais misturando com o balanta e na comunidade onde cresci. O guineense é a língua nacional, falada por praticamente todos os cidadãos do país, o que reforça ainda mais a sua presença no meu cotidiano. (J1, 2025.E2).

De acordo com o repertório linguístico do participante **IB**, o docente confirma falar duas línguas: o português e o guineense, que corresponde à sua primeira língua. No entanto, é válido esclarecer que a maior parte da população que vive na capital, Bissau, desde a infância, tem o guineense como idioma primário, no caso deste entrevistado.

Ele critica os métodos aplicados no ensino, que segundo ele, provocam enormes desafios tanto aos discentes quanto aos professores.

Esses fatores influenciam no domínio do guineense e, conseqüentemente, sua expansão no âmbito educacional, visto que muitas pessoas não falam português. Por esses motivos, ele afirma sentir-se mais confortável em se comunicar em guineense.

Falo duas línguas: o português e a minha língua materna, o guineense. Tenho maior domínio do guineense, (...) além disso, a forma como aprendemos o português, especialmente nos ciclos iniciais de ensino, muitas vezes com dificuldades tanto por parte dos alunos como dos próprios professores contribui para que o domínio do guineense seja mais forte. Por estas razões, sinto-me mais à vontade a comunicar em guineense do que em português. (IB, 2025.E1).

O participante **TE** apresenta seu perfil linguístico como falante de três línguas: a fula como primeira língua (idioma de sua família); em seguida, o guineense, no qual tem mais domínio, quanto ao português, afirma tê-lo aprendido na escola e atualmente utilizá-lo em seu trabalho como docente (em sala de aula).

Falo três línguas: a minha primeira língua, fula, guineense, e o português. Tenho mais domínio do guineense, porque nasci e cresci na capital, Bissau, onde praticamente toda a gente fala guineense nas

ruas, na escola e em casa. O português é a língua que utilizo atualmente nas minhas aulas, no contexto acadêmico. (TE, 2025.E2).

O participante **VM** apresenta um repertório linguístico diversificado e em constante evolução, refletindo sua trajetória cultural e educacional: guineense (língua de maior domínio) que é de uso frequente desde a infância

A língua balanta como idioma primário pertence ao grupo étnico do docente (língua da família que representa identidade cultural, familiar) e o português como língua de trabalho, **VM aborda** que usa português em contextos formais (trabalho/estudo), demonstrando um processo de aquisição de forma tardia comum em países onde o português é mais uma língua institucional do que do uso diário.

Posso dizer que falo três, guineense, português e balanta, minha primeira língua é guineense e tenho mais domínio nele também, porque é língua de uso constante que falei sempre desde criança e depois o português em termo de estudo estou aprendendo ainda cada vez mais. (VM, 2025.E1).

Entre os docentes entrevistados, o participante **MB** foi o único que afirmou ter maior domínio na língua portuguesa, justificando essa percepção pelas exigências do seu trabalho, que envolve o uso direto do idioma tanto na modalidade escrita quanto na oral. “Falo quatro línguas: minha primeira língua guineense, felupe, balanta e português. Tenho mais domínio na língua portuguesa, pois é minha língua de trabalho que uso diariamente de forma escrita e oral” (**MB, 2025.E2**).

Em face do exposto nesta seção, percebe-se que um número significativo dos profissionais do setor educativo entrevistados não têm o português como primeira língua. Além disso, em termos de comunicação, eles têm maior domínio no guineense e sentem-se mais à vontade e confortáveis com ele. Mesmo com a adoção do português no ensino, isso evidencia a forte influência do guineense nas interações diárias na sociedade, funcionando como um idioma que estabelece a comunicação entre indivíduos de diversos grupos étnicos.

Pergunta da pesquisa: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos no ensino fundamental guineense?

Incluimos a seguinte questão no questionário aplicado aos docentes do ensino fundamental II: Você acha que é bom ensinar as disciplinas em língua portuguesa ou poderia ensinar na língua guineense? Por quê?

Quando perguntamos ao participante **AM** sobre qual língua deveria ser aplicada no ensino, segundo ele, é importante ensinar no guineense, visto que há enormes dificuldades em compreender os conteúdos em língua portuguesa.

Desta forma, notamos o posicionamento dele em relação à língua de ensino e aprendizagem. Além disso, defende que não se deve deixar de lado o português. Em seu entendimento, é necessário integrar os dois idiomas no ensino, com o propósito de facilitar a explicação e a compreensão dos conteúdos, bem como o compartilhamento de saberes entre docentes e alunos. Sem isso, haverá um modelo de ensino mecânico, no qual o estudante não desenvolverá seu pensamento crítico e argumentativo.

Na minha modesta opinião, seria relevante ensinar, ou seja, dar aulas na língua guineense. Muitas vezes, os alunos têm dificuldades em compreender a língua portuguesa. (...) No entanto, não se deve deixar de ensinar o português, o ideal seria integrar ambas as línguas no processo de aprendizagem. (...) (AM, 225.E1).

É notória diferença entre o posicionamento do participante **JJ** e do **AM** em relação à língua no ensino. **JJ** defende a relevância do ensino em língua portuguesa e considera imperativo ensinarmos o idioma português como segundo idioma, ou seja, adicional para a maior parte da população já que inclusive toda a documentação oficial do país se encontra em português.

É importante ensinar em língua portuguesa. Como referi anteriormente, o português é a nossa segunda língua, mas também é a língua oficial e de trabalho. Por isso, reconhecemos a sua importância. Nas nossas instituições, toda a documentação está redigida em português, o que nos obriga a ensinar esta língua e a promovê-la como parte da sua expansão a nível mundial, inclusive em todo o território da Guiné. (...) (JJ, 2025.E2)

O participante **IB** se identificou com **JJ**, pois ambos defendem o ensino do português nas escolas.

No meu ponto de vista, devemos ensinar o português da forma adequada. Nas escolas onde trabalho, costumo apresentar um facto aos diretores: porque é que, quando frequentamos cursos de línguas em centros linguísticos, em apenas um ano conseguimos falar bem inglês ou francês, mas, no caso do português, passamos doze anos na escola sem o dominar plenamente. Por isso, defendo que devemos aumentar a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, (...), mas precisamos de mudar a forma como ensinamos português, para que as crianças consigam realmente aprender. (IB, 2025.E1).

O participante **TE** considera fundamental o ensino em português, por ser esse o idioma oficial e de trabalho no país. Outro fator apresentado pela **TE** como justificativa para defender o português no ensino é a possibilidade de continuação dos estudos no

exterior, em países parceiros da língua como os da CPLP e PALOP. "Se não aprendermos a comunicar e escrever nessa língua, nossos estudantes enfrentarão enormes desafios não só no campo acadêmico, mas também em outros domínios", afirma. Por esse motivo, o docente entrevistado defende a continuidade do português no processo de aprendizagem, de forma simultânea com o guineense, devido às necessidades dos estudantes.

Sim, eu acho é com bom ensinar em língua portuguesa como sendo língua oficial e do trabalho, porque não vamos ficar só aqui, se não ensinarmos essa língua aos estudantes, eles vão enfrentar dificuldades no exterior, razão pela qual devemos ensinar língua portuguesa, mas sem deixar o guineense de lado, podemos fazer isso de forma simultânea, tendo em conta os desafios que os alunos apresentam. (TE, 2025.E2).

Percebe-se aqui uma compatibilidade nas razões que levam os docentes **TE** e **VEM** a defenderem o ensino e aprendizagem do português. Essa perspectiva justifica-se pela necessidade acadêmica, principalmente para países como Portugal e Brasil. Por isso, ambos enfatizam a importância de se construir uma sólida base de comunicação, tanto oral quanto escrita, no idioma português.

Acho que é bom ensinar em língua portuguesa, porque não vamos só ficar aqui, várias vezes temos tendência de estudar fora do país, por isso, é importante aprofundarmos aqui no nosso ensino o português e também quando saímos para possamos ter facilidade na comunicação. O guineense não é mal, mas é uma língua nacional. O português é nosso idioma oficial e precisamos nos esforçar para falar. (VM, 2025.E1)

O participante **MB** nos informa que houve uma revisão curricular entre **2013 e 2014**, com o propósito de implementar o ensino bilíngue (guineense e português). No entanto, segundo a docente, até o momento não há dados palpáveis em relação à inserção oficial do guineense no ensino.

Nessa perspectiva, alinhamo-nos com a docente entrevistada, pois, nos ciclos iniciais, as crianças enfrentam uma transição abrupta de suas línguas maternas (idiomas étnicos ou nacionais de suas famílias) para o português muitas sem domínio prévio do guineense.

Diante disso, defende-se que o governo reavalie a inclusão do guineense na base curricular, priorizando um modelo bilíngue progressivo (guineense e o português) entendemos que sobretudo em comunidades rurais, essa abordagem fortalecerá a

alfabetização, permitindo que o português fosse adquirido com maior consistência, otimizando a interpretação de conteúdos e a comunicação no processo educacional.

(...) Se vermos na fase inicial as crianças saem diretamente das suas línguas maternas para português às vezes não há elo da ligação, não falam português bem e praticamente falam só as línguas maternas pois nem o guineense alguns ainda falavam(...) por isso na minha opinião é importante seguir com proposta do governo para ensino bilíngue, no qual os alunos aprendem guineense, depois vem o português isso ajudaria na interpretação dos conteúdos e na comunicação. (MB, 2025.E2).

Sendo assim, concluímos esta seção com perspectivas diferentes dos docentes. Observamos, neste caso, que a maioria deles defende o ensino do português como língua oficial, considerando imperativo o domínio do idioma no país. Segundo essa visão, todos os guineenses devem comunicar-se em português no contexto educacional, pois isso é fundamental para o avanço acadêmico e para a possibilidade de estudos no exterior.

E, contudo, dois deles argumentam que é necessário incluir o guineense nas escolas, sem abandonar o português. Nessa proposta, o guineense funcionaria como uma base de apoio para a aprendizagem do português e para a compreensão dos conteúdos escolares.

Entretanto, da nossa parte, entendemos que seria fundamental incluir o guineense no sistema de ensino e, inclusive é importante, revisar os métodos aplicados no ensino da língua portuguesa.

Para pergunta Como docente você considera que as dificuldades dos seus alunos são causadas pela língua do ensino e por quê?

O participante **AM** afirma que, neste semestre, houve duas reprovações na disciplina de português.

Como acontece em algumas escolas do país, há sempre a aplicação de multa para aqueles que não falam português nas salas de aula e no recinto escolar. O objetivo dessa lei é incentivar os alunos a se comunicarem em português. No entanto, acontece que muitos preferem se expressar em guineense. Sem o cumprimento dessa lei ou sem o pagamento da multa aplicada a quem não fala português, o aluno pode perder o direito de participar de qualquer atividade, inclusive as de caráter avaliativo.

(...) como nas outras escolas existem aplicações de multa a aqueles que falam guineense na sala de aula. E sem pagamento dessa multa na data prevista o aluno pode perder qualquer atividade na sala de aula, isso provocou reprovação do aluno, mas isso também não era suficiente,

pois eles estavam com notas baixas, por isso como professor deles considero que são alunos que não se dedicam no estudo e desafio com língua portuguesa. (AM, 2025.E1).

Entende-se que o propósito desta lei, criada pela direção das escolas e com o apoio dos docentes, é motivar os alunos a falarem português. No entanto, discordamos dessa perspectiva, visto que essa lei não é suficiente para incentivar os estudantes pelo contrário isso vai levá-los a ficarem calados nas aulas sem interação ou seja, compartilhamento nas aulas entre professor e estudantes até entre os colegas estudantes, por ficarem com medo de pegar a multa caso a conversa aconteça em guineense, o que acaba causando malefícios no processo de desenvolvimento da capacidade criativa, argumento e pensamento crítico do aluno.

Além disso, como há grande desequilíbrio entre os domínios de português e de guineense, os estudantes ainda pensam em guineense ou outras línguas e depois para entenderem no processo de transmissão da mensagem, ou seja, a ideia em português, tudo isso é um processo que interfere na aprendizagem.

Portanto, entendemos que seja necessário procurarmos outros métodos que vão motivar os estudantes a falar e sentir-se à vontade comunicar em português como sendo idioma oficial e do ensino. Senão, vamos continuar com esses desafios no ensino, e no ensino deve haver o espaço também para o guineense como nossa língua e identidade nacional.

É fato, no entanto, que possui um entendimento diferente, já que atribui o fracasso dos estudantes à falta de maior esforço de sua parte.

O participante **J1** afirma que as dificuldades dos estudantes derivam também dos desafios linguísticos (língua portuguesa), pois há enormes obstáculos em termos da compreensão dos conteúdos. Em nosso entender, isso ocorre porque, em princípio, quem tem problemas com o idioma terá maior tendência de enfrentar desafios no processo de aprendizagem. Afinal, a língua constitui a base no sistema educacional. “(...) aqui na guiné há dificuldade de aprender ter domínio sobre a língua, então se torna um pouco difícil ter conhecimento sobre certos conteúdos” (**J1, 2025.E2**).

O participante **IB** confirma que as dificuldades dos estudantes são provocadas pela língua, o participante usa a técnica de ensino bilíngue, na qual ele utiliza os dois idiomas (português e o guineense).

Sim, as dificuldades são causadas pela língua. (...). E tem alguns alunos que dão sugestão para que a explicação fosse em guineense com objetivo de facilitar compreensão, e faço praticamente duas aulas,

é um trabalho grande e muito cansativo para mim como docente da área exata. **(IB, 2025.E1).**

O participante **TE** nos apresenta dados da maior importância para entendermos melhor como a língua pode ser considerada como obstáculo no processo de aprendizagem, pois segundo ele as dificuldades são causadas pela língua, mas também isso tem a ver com a zona (rural, no caso), ou seja, a realidade ou convivência da criança, pois ainda as pessoas não têm o hábito de se comunicarem em português e algumas nem o guineense falam.

Sim, isto tem a ver com a zona que estamos vivendo, sabem estas zonas rurais sempre há dificuldades dos alunos, na conjuntura as pessoas não costumam a falar o português só a língua materna mesma o guineense não fala. Nesta situação aluno vai ter desafios na escola. **(TE, 2025.E2).**

O participante **VM** alinha-se com **AM**, pois ela rejeita que as dificuldades são causadas pela língua, porque ela afirma que faz explicação dos conteúdos em português e no guineense quando ela percebe que há necessidade de compreensão por parte de todos os estudantes na aula. Mas, segundo ela, o que causa as dificuldades dos alunos é a falta de dedicação. “(...) porque sempre explico matéria em português e explico também no guineense quando percebo que eles estão com dúvidas para que haja compreensão de todos” **(VM, 2025.E1).**

O Participante **MB** apresenta dois fatores distintos que causam as dificuldades dos estudantes. Primeiro, ele afirma que a ausência de acompanhamento dos pais no processo de aprendizagem dos estudantes é um problema, o segundo fator é a falta de estrutura organizacional na fase inicial. Os estudantes deveriam sair do Ensino Fundamental I com um nível considerável em termos de escrita e leitura, pois, já no Ensino Fundamental II, o docente afirma que eles não se preocupam com escrita, leitura e outros fatores essenciais para o avanço do estudante.

Primeiro ponto é falta de acompanhamento, alguns pais são analfabetos e outros, (...) segundo é o problema estrutural do sistema educativo nos ciclos iniciais, pois o processo de aprendizagem precisa de uma base bem estruturada, porque as crianças saíram com grandes dificuldades problemas da escrita e entre outros e aqui no liceu não temos essa disponibilidade ajudar aluno escrever e ler, porque preocupamos com conteúdo **(MB, 2025.E2).**

Em suma, concluímos esta seção com posicionamentos distintos entre os docentes. A maioria afirma que as dificuldades enfrentadas no ensino são provocadas pela língua, e a situação piora nas zonas rurais, onde algumas famílias sequer falam o idioma guineense em casa. Outros, porém, negam essa premissa, argumentando que o

problema reside na falta de dedicação dos estudantes e no acompanhamento insuficiente por parte dos pais ou responsáveis da educação. Vale ressaltar que muitos pais são analfabetos, o que, nesse contexto, torna o processo de acompanhamento praticamente inviável.

Para a pergunta, *tem matéria que você gostaria de explicar na sua primeira língua ou na língua que tem mais domínio?*

O participante **AM** afirma que sim, há conteúdos explicados em guineense. Ele ressalta que gosta de abordar os temas no idioma nacional para facilitar a compreensão dos alunos e utiliza diversos exemplos em aula que se aproximam da realidade dos estudantes.

Sim, na minha turma de sétimo ano, na matéria que aborda sobre sinais de pontuações, eu gosto de explicar esse conteúdo em guineense como sendo língua que sinto mais à vontade ao falar e também dar facilidade na compreensão dos alunos com diferentes exemplos em guineense. (AM, 2025.E1).

Percebemos a semelhança entre a premissa de **AM** e o participante **JÁ** que na sua fala também nos afirma que há conteúdos que gostaria de explicar em guineense para poder elucidar o conteúdo em relação à compreensão nas aulas.

Sim, há matéria que gostaria, ou seja, que explicaria em língua guineense deve ser uma matéria que se fala das línguas: língua guineense (crioulo) e língua portuguesa, quer dizer com meus alunos para poder diferenciar o que língua dos guineenses e português é nossa língua oficial, para que haja boa compreensão em relação à língua. (...) (JI, 2025.E2).

O participante **IB** faz um relato muito pertinente, pois o docente foi notificado na escola pelos estudantes porque não explicava os conteúdos em guineense, apenas na língua portuguesa. Em vista disso, entendemos a importância do uso das duas línguas no ensino (bilingue) ou a relevância do guineense como suporte no processo de aprendizagem.

(...) pois não tenho dificuldade com português, mas há anos recebi notificação do conselho técnico da escola, os alunos deram queixa contra mim, porque explico a maior parte da aula em português, mas agora falo as duas línguas nas na base da necessidade dos alunos. (IB, 2025.E1).

O Participante **TE** declara que existem matérias que gosta e explica em língua guineense. Outro ponto essencial que destacou foi que ele usa o idioma guineense como um meio que o inspira para alcançar os estudantes

Sim, gosto de explicar algumas matérias em guineenses, porque eu acho que é muito importante devo inspirar aquilo para poder atingir os

alunos, não naquela matéria que gosto, mas todas as matérias faço isso para poder facilitar a compreensão da mensagem. Faço isso devido às necessidades dos alunos, que implica para mim dois trabalhos simultâneos explicar em português e guineense. (TE, 2025.E2).

O Participante **VM** nos afirma que gosta do português como sendo nosso idioma oficial. Mas ela usa também o guineense nas aulas, conforme a necessidade dos alunos.

Eu gosto de explicar em português sempre como falei há bocado, português é nossa língua oficial então precisamos de ter domínio e também continuidade do nosso estudo no exterior. Mas na sala tem alguns conteúdos que procuro explicar em guineense para uma boa compreensão dos alunos. (VM, 2025.E1)

O Participante **MB** também confirma que o uso do guineense é inegável no ensino. Este docente descreve que nas aulas, procurava estabelecer uma proximidade com os estudantes, isto é, adequar o vocabulário, porque há nomes de alguns objetos ou animais que é pertinente trabalharmos em guineense, “(...) pois tem alguns nomes dos objetos, animais e entre outros ali, o professor precisará recorrer ao vocabulário que cria aproximação do aluno com as aulas, por isso é bom explicar em guineense” (**MB, 2025.E2**).

Por fim, concluímos esta seção com o mesmo posicionamento a respeito do uso do guineense no ensino, um número significativo dos docentes confirmou que usam essa língua nas aulas em alguns conteúdos para dar ênfase nas explanações e além disso, outros usam o guineense como uma forma inspiradora nas aulas e também há nomes de alguns objetos e nomes dos animais para os quais é necessário recorrer ao vocabulário guineense para criar uma relação com o estudante.

Seguimos para a pergunta: *De modo geral quais são as suas expectativas com seus alunos?*

O participante **AM** expressa suas expectativas em relação aos estudantes que sejam fluentes em outras línguas, além do português. “(...) Meu desejo é que eles sejam bons em língua portuguesa saber falar e escrever e respeitarem as regras de português, mas não só a língua portuguesa” (**AM, 2025.E1**)

Quanto ao participante **J1**, sua expectativa era que os estudantes aprendessem português de forma rápida e eficaz, a fim de auxiliar no ensino, uma vez que eles já possuíam um domínio considerável da língua guineense. “(...) já têm domínio do guineense, então, a maior expectativa é que eles aprendessem rápido o português para facilitar o processo de ensino e aprendizagem” (**J1, 2025.E2**).

O participante **IB** afirma ter uma turma de 30 a 40 estudantes e registrou seis reprovações. Por isso, o docente espera que seus educandos, que já apresentam bom desempenho, continuem se dedicando. Como justificativa para as reprovações, o professor aponta a falta de dedicação dos alunos, reforçando que a matemática é uma disciplina considerada difícil por um número significativo de estudantes.

“Outro motivo por considerar a matemática como uma disciplina difícil, alguns afirmam que esse conteúdo não vai conseguir aprender é difícil. Porque eu acho que é falta da vontade de aprender e dedicar, isso, é problema da nossa sociedade” (**IB, 2025.E1**).

O participante **TE** afirma que sua expectativa em relação aos estudantes é que eles atuem como facilitadores no processo de aprendizagem, demonstrando interesse pelos conteúdos. “Espero que eles gostem dos conteúdos da matéria e se dedicam e que sejam colaboradores no processo de aprendizagem” (**TE, 2025.E2**).

O participante **VM** mencionou um ponto essencial sobre as expectativas e os incentivos recomendados aos estudantes, destacando a necessidade do esforço conjunto entre os pais ou responsáveis pela educação para garantir o pagamento das mensalidades escolares.

Eu sempre cada ano letivo digo aos meus que sejam dedicados, os encarregados da educação se esforçam muito para poder efetuar o pagamento da escola. Falo isso, porque entendo que nós professores precisamos de colaborar na preparação dos alunos. (**VM, 2025.E1**)

O participante **MB** compartilha da mesma perspectiva que VEM, tendo como expectativa motivar os estudantes em seus estudos. “Meu desejo para meus alunos é sempre formas de como incentivar os nos estudos, por isso faço chamadas orais e converso com eles” (**MB, 2025.E2**).

Em suma, concluímos esta seção com uma visão que nos permite destacar as expectativas dos docentes em relação aos estudantes: que sejam dedicados e tenham domínio linguístico, especialmente da língua portuguesa, para que possam atuar como colaboradores em sala de aula, compartilhando seus conhecimentos de forma oral e escrita. Além disso, é importante não desconsiderar o trabalho realizado pelos pais encarregados, ou seja, responsáveis pela educação.

Você tem tido oportunidade de conversar com os pais dos seus alunos?

O participante **AM** afirma que passou a ter interesse em conversar com os encarregados de educação dos estudantes após descobrir que eles não estavam sendo acompanhados nas suas casas, e eles não realizavam as atividades propostas pelo professor.

(...) comecei a procurar a manter conversas com eles depois que descobri que a maior parte dos alunos não tinham acompanhamento nas suas casas, eles não faziam tarefas que eu mandava para fazerem em casa (TPC)trabalho para casa. Assim, procuro ligar caso um deles falte nas aulas para saber do motivo da sua ausência. (AM, 2025.E1).

O participante **Jl** destaca a importância dos pais encarregados de educação no processo de aprendizagem, bem como o papel que eles exercem na relação entre a escola e a comunidade. Além disso, a direção da escola busca dialogar com os responsáveis pelos estudantes, reforçando a relevância do ensino para o desenvolvimento da comunidade.

(...) porque pais encarregados da educação são colaboradores diretos entre escola e a comunidade, então podem estar engajados no processo e na evolução do aluno, têm maior parte do tempo com os alunos em casa e nós temos poucos com eles na escola. (...) A direção também procura conversar com pais sobre a importância da educação, agora a maioria deles estão bem (Jl, 2025.E2).

O participante **IB** confirma que há estudantes aos quais ele já ministrou aulas por vários anos. Nesses casos, ele procura acompanhar o rendimento escolar e manter diálogo com os pais.

(...) pois ligo para responsável do aluno no sentido de fazer acompanhamento, porque tem alguns que dei aula várias vezes para este aluno então, sei quando é seu rendimento baixa e aumenta, por isso, procuro manter conversa com responsável do aluno ou aluna para falar do nível do estudante e se ele faltar nas aulas porquê (...) (IB, 2025.E1).

O participante **TE** busca manter diálogo constante com os pais. Após essas conversas, observa-se uma mudança positiva no comportamento dos estudantes. Por isso, entendemos ser fundamental que a escola inclua os pais no processo de aprendizagem.

(...) conversamos com pais sobre comportamentos dos alunos, porque nós professores temos pouco tempo para ficar alunos. Falávamos sobre o acompanhamento do aluno em casa e às vezes alguns chegavam sempre atrasados, mas com conversa dos pais na maioria dos casos havia mudanças (TE, 2025.E2).

O participante **VM** enfatiza a importância da participação ativa dos responsáveis no âmbito escolar, uma vez que observam a diferença nos comportamentos das crianças quando comparados os ambientes familiar e educacional.

(...) levei um menino à direção da escola, depois eles chamaram o pai dele e conversamos sobre comportamento do aluno, por fim acabamos de perceber que o comportamento que o menino tem estado apresentar na escola é totalmente diferente com o da casa, o pai ficou admirado com filho nós também ficamos(...) (VM, 2025.E1).

O participante **MB** relata que sempre estabelece diálogo com os pais dos estudantes quando ocorrem casos de baixo rendimento escolar.

(...) aqui peço sempre contatos dos pais aos alunos, alguns alunos me dão contatos falsos e outros me dão o mesmo número certo da família, então faço essas ligações quando percebo do fracasso do aluno em termo de aprendizagem. (...) O problema maior é a alta taxa de alfabetismo no setor (MB, 2025.E2).

Dessa forma, constata-se nesta seção que os docentes valorizam significativamente a inclusão dos pais responsáveis pela educação no processo educacional. A intervenção destes como colaboradores estabelece uma relação produtiva entre escola e comunidade. No acompanhamento dos estudantes em casa, onde passam mais tempo com as crianças do que os professores, observam-se consistentemente mudanças positivas tanto no comportamento quanto no rendimento escolar.

4.2 Análise de dados qualitativos: Entrevistas junto ao corpo administrativo das escolas.

Última parte desta seção de análise: as respostas dos diretores de duas instituições, e o diretor geral do ensino básico no Ministério da Educação.

Quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é a que você tem mais domínio e por quê?

O diretor da escola DCEPAC, localizada na capital, afirma ser falante de quatro línguas. Dentre elas, declara ter maior domínio linguístico no guineense. “Falo guineense como minha primeira e tenho mais domínio nele em seguida falo manjaca, mancaha e o português” (DCEPAC. 2025.E1).

O diretor da escola DLPAGB, localizada no interior da cidade, apresenta um perfil linguístico como falante de quatro línguas. Ele afirma ter maior domínio no guineense que é o idioma nacional e de convívio social, a fula língua da sua família, o português, utilizado na escola e como língua de trabalho e o francês, devido ao seu estudo no exterior (Marrocos)

Falo quatros línguas: fula como minha primeira língua e da família, guineense como sendo língua nacional falo diariamente na comunidade com colegas e tenho mais domínio nele, aprendi o português na escola agora uso como idioma de trabalho e o francês aprendi em Marrocos onde fiz a minha licenciatura (DLPAGB, 2025.E2).

Quais são as línguas utilizadas nas aulas?

O diretor da DCEPAC afirma que em sua instituição é praticado o ensino bilíngue, utilizando duas línguas. Embora ainda se aguarde o pronunciamento oficial do governo através do ministério da Educação, os docentes já adotam essa metodologia, empregando o guineense como suporte no processo de aprendizagem, fundamentando-se nas necessidades básicas dos estudantes.

Utilizamos duas a Guiné-Bissau está adotar o ensino bilingue este sistema de educação bilíngue embora não seja oficializada pelo Ministério da Educação, mas pela habilidade dos professores e pela observação dos professores que os seus alunos estão a ter as dificuldades de compreender com o português então eles utilizam a segunda língua que o guineense. (...) (DCEPAC. 2025.E1).

O diretor da DLPAGB confirma que, em sua instituição, os estudantes têm o direito de falar apenas uma língua o português. Embora o país seja multilíngue sendo que grande parte da população fala duas ou mais línguas, mas caso um estudante utilize qualquer outro idioma que não seja o português na escola, será aplicada uma multa. “O aluno tem direito de falar na sala só português ou inglês, e se eles falarem outras línguas como guineense ou línguas étnicas pagarão as multas” (DLPAGB, 2025.E2).

Em algumas escolas existe aplicação da multa (taxa), caso o estudante falar o guineense na turma com colegas. *Na sua escola tem essa lei sim ou não e por quê?*

O diretor da escola DCEPAC confirmou-nos que, de facto, é aplicada uma taxa aos estudantes que falam crioulo guineense ou qualquer outra língua que não o português. Esta prática fundamenta-se numa política de proibição das línguas nacionais que remonta ao período colonial no país.

Este sistema de aplicar taxa (multa) estudante falar o guineense ou outra língua na sala de aula, isto não é de hoje, isso aparece desde tempo colonial desde quando os portugueses vierem aqui na Guiné-Bissau quer implementar a língua portuguesa no nosso território, até agora isso verifica desde de ensino secundário até nas universidades, isto os alunos ilimitados em falar o guineense. sou professor universitário (...) (DCEPAC. 2025.E1)

O diretor da DLPAGB também nos evidenciou a existência de proibição do uso de línguas nacionais (guineense e outras) na instituição. Segundo sua justificativa, como os guineenses não utilizam o português no cotidiano, esta medida seria necessária para incentivar os estudantes a se comunicarem em língua portuguesa no ambiente escolar.

Sim, na minha escola existe uma multa no caso o aluno ou aluna falasse crioulo, porque como você sabe aqui na Guiné estamos habituados a falar a língua crioula que não é a nossa língua oficial do trabalho e se continuamos assim nunca vamos ter domínio na nossa língua oficial, é por isso que tentamos usar este método de multa (taxa). (DLPAGB, 2025.E2)

Esta aplicação de multas aos estudantes não causa consequências negativas no processo de aprendizagem?

O diretor da escola DCEPAC confirmou que a aplicação de taxas contra estudantes que falam o guineense nas aulas efetivamente traz consequências negativas para o processo de aprendizagem, especialmente nas zonas rurais do país. Nessas regiões, as crianças não têm o hábito de falar guineense, utilizando apenas suas línguas maternas (fula, balanta, mandinga e outras). É justamente na escola que elas começam a ter contato tanto com o guineense quanto com o português.

Sim, aplicação dessa multa causa consequências negativa imagina lá em Pidgin região de Gabu as crianças lá não compreendem e não sabem falar o guineense que fará o português, uma vez que elas dominam a língua materna (fula) então se o currículo escolar baseia somente na língua portuguesa (...) por isso, é necessário o ministério da educação implementar o ensino bilíngue, mas na minha visão para isso o governo precisa oficializar o guineense como em Cabo-Verde e fazer tradução dos materiais didáticos.(...) (DCEPAC. 2025.E1)

O diretor da escola DLPAGB ratifica que a proibição do uso do guineense e de outras línguas (à exceção do português) não causa consequências negativas no processo de aprendizagem. Justifica esta posição afirmando que os docentes utilizam o guineense apenas para esclarecer dúvidas pontuais. Contudo, observa-se uma situação particular: embora o estudante tenha esse direito de usar o guineense para se comunicar com o professor em sala de aula especialmente para tirar dúvidas, é proibido qualquer diálogo nesta língua entre os colegas durante as aulas.

Não causa, porque é nossa língua oficial, mas alguns alunos não têm domínio do guineense, neste contexto o professor utiliza o guineense, mas eles só falam o guineense com o professor para tirar dúvidas, mas com colegas da turma não pode falar o guineense. (DLPA GB, 2025.E2)

Concluimos esta seção de análise dos discursos dos dois diretores com a constatação de posicionamentos divergentes quanto à proibição do uso do guineense em contexto escolar, embora a medida seja implementada em ambas instituições.

O primeiro diretor evidencia que a proibição do uso da língua nacional guineense aponta consequências negativas no processo de aprendizagem dos estudantes particularmente relevante ainda nas zonas rurais, onde as crianças têm menor domínio prévio do guineense. E o segundo diretor nega qualquer prejuízo pedagógico decorrente da proibição do uso do guineense e fundamenta sua posição na dinâmica institucional

estabelecida que se permite o guineense apenas para esclarecimento de dúvidas com professores e nega -se categoricamente seu uso entre estudantes.

Portanto, o diretor considera este modelo suficiente para o processo educativo

Embora os diretores apresentem perspectivas diferentes sobre os impactos pedagógicos da medida, os gestores convergem na manutenção do português como única língua plenamente aceita no ambiente escolar. Esta contradição aparente entre o reconhecimento da utilidade do guineense como ferramenta de mediação e sua restrição como língua de interação revela tensões não resolvidas na política linguística educacional do país.

Houve tentativa de implementação do guineense no ensino por parte do governo entre 2013/2014?

O diretor de Ensino Básico do Ministério da Educação afirmou-nos que ainda não existe nenhuma proposta por parte do governo, ou seja, do Ministério da Educação sobre a implementação do guineense no ensino. No entanto, há uma grande necessidade de desenvolver um projeto para efetivar o uso do guineense como suporte no processo de aprendizagem.

Não existe ainda uma proposta de governo guineense, mas existem algumas falas por alto a respeito disso. (...)Por isso, tem toda necessidade de instruir alguém na sua própria língua se fosse um exercício o aluno vai conseguir resolver sem problemas, porque ele percebeu a explicação do professor sem obstáculos, por isso, é muito importante (...) (DMEN, 2025)

Como diretor do ensino básico, se aparecesse agora um projeto de implantação do guineense no ensino o senhor apoiaria? E como é realizado o processo seletivo dos professores para o interior do país?

O Diretor-Geral do Ensino Básico ratifica que, como diretor, apoia a inserção do guineense no ensino, mas ressalta que tudo dependerá das políticas linguísticas que forem estabelecidas. Inclusive, a colocação de docentes nas zonas rurais envolve a participação dos delegados regionais e do Ministério para a efetivação desse processo.

Sim, apoio como diretor do ensino básico, mas isso dependerá das políticas educativas estabelecidas e pensar também no currículo criar matérias, recursos humanos pedagógicos que vai permitir o funcionamento da língua no ensino.(...) mas direção de ensino do Ministério da com delegações regionais de educação eles fazem o levantamento na base da necessidade de cada escola em cada sector com envolvimento de direção da cada escola , em seguida o ministério faz colocação dos profissionais no local. (DMEN, 2025)

Em suma, concluímos a seção de análise da entrevista com a fala do Diretor-Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação científica. No diálogo realizado com o diretor, compreendemos a extrema necessidade de inclusão do guineense no ensino, embora ainda não tenha nenhuma iniciativa do governo neste domínio.

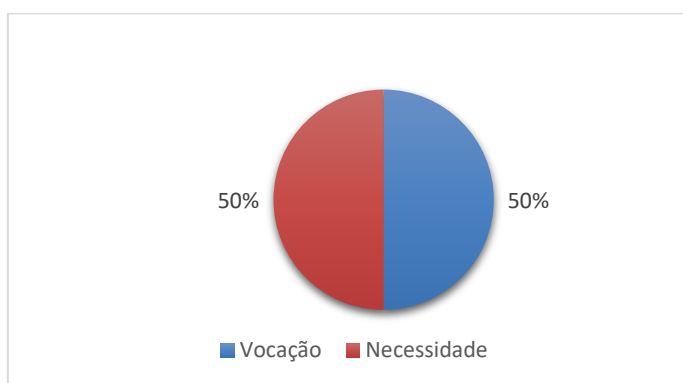
4.3 Análise de dados quantitativos:

A partir desta análise qualitativa, partimos para a análise quantitativa dos mesmos dados para a realização de esquemas percentuais através dos gráficos.

Qual é a sua área de formação e quanto tempo de atuação no ensino fundamental? Por que se interessou por esta disciplina?

Entre os seis docentes entrevistados procuramos entender quais seriam as motivações para carreira docente, por isso, três afirmam que estão no ensino pela vocação e amor à profissão, e os restantes, pela necessidade de se empregar

Gráfico 1- Motivação dos docentes no ensino



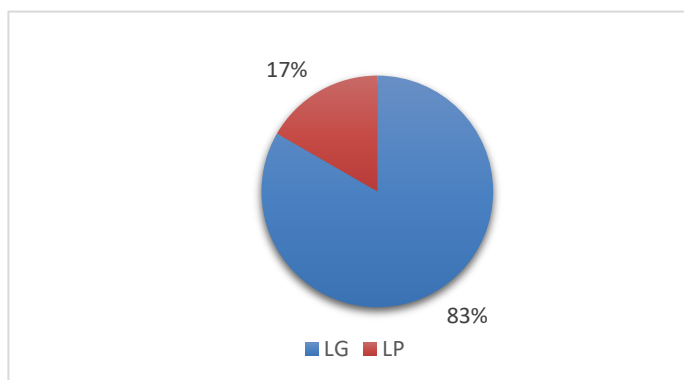
Fonte: Elaboração própria (2025)

Este primeiro gráfico representa que 50% dos docentes atuam no ensino pela ausência de emprego em suas áreas de formação. Por isso, recorrem ao setor educacional como sendo um caminho fácil para ingresso no mercado de trabalho e para a garantia do sustento. Os outros professores, que aderiram ao ensino por vocação, formação acadêmica e vontade própria de atuarem como docentes, correspondem também a 50%.

Quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é aquela em que você tem mais domínio e por quê?

O segundo gráfico nos elucida sobre o domínio dos docentes nas línguas faladas no país, ou seja, na interação diária, ou seja, sobre a influência da língua guineense na comunicação dos cidadãos. Entre os seis docentes entrevistados 83% têm maior domínio na língua guineense (língua nacional); os restantes 17% são os que têm maior domínio na língua portuguesa em relação ao guineense.

Gráfico 2 - Maior domínio das línguas



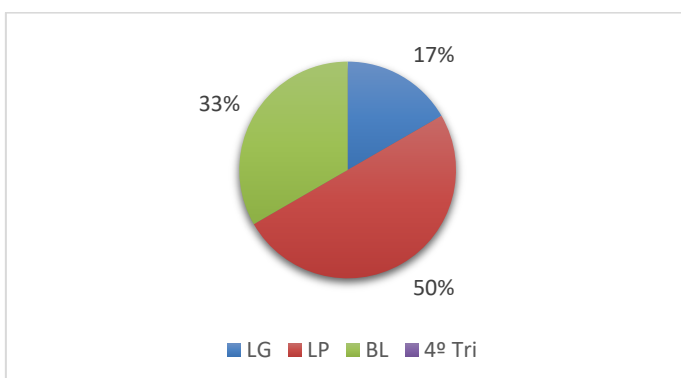
Fonte: Elaboração própria (2025)

Entre os seis docentes entrevistados 83% têm maior domínio na língua guineense (língua nacional); os restantes 17% são os que têm maior domínio na língua portuguesa em relação ao guineense. O que indica que apesar da oficialização da língua portuguesa no país, o guineense continua a dominar a comunicação oral e o português só fica para a parte escrita.

Você acha que é bom ensinar na língua portuguesa ou poderia ensinar na língua guineense? Por quê?

O gráfico a seguir representa os dados da preferência de idioma no ensino, em relação à fala dos seis docentes entrevistados.

Gráfico 3- Preferência de língua para ensino



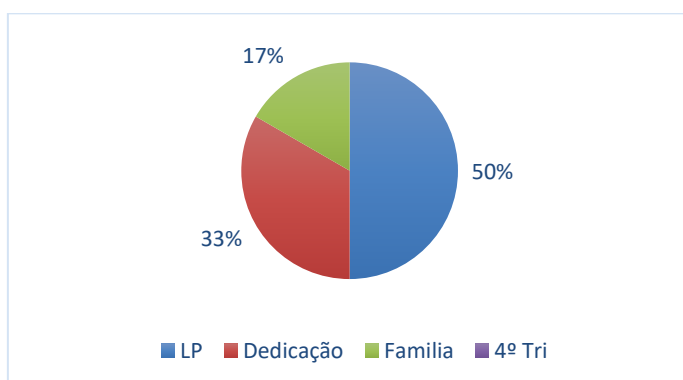
Fonte: Elaboração própria (2025)

Os dados estatísticos deste gráfico apontam que 50 % dos docentes apoiam a língua portuguesa no ensino (no processo de aprendizagem); os que preferem que o processo de aprendizagem seja feito em língua guineense, ou seja, que o guineense passe a ser o idioma oficial no ensino, atingem 17%. E, por outro lado, os que defendem o ensino bilíngue, que junta as duas línguas (português e guineense) no processo de aprendizagem, representam 33%. Este gráfico, comparado com o anterior, apresenta-nos uma realidade paradoxal, já que pudemos deduzir por ele, na comparação com o gráfico 02, que mesmo os professores que não possuem fluência na língua portuguesa defendem o ensino nessa língua.

Como docente você considera que as dificuldades dos seus alunos são causadas pela língua do ensino e por quê?

Realizamos um mapeamento das possíveis causas das dificuldades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 4- Desafios dos estudantes no ensino



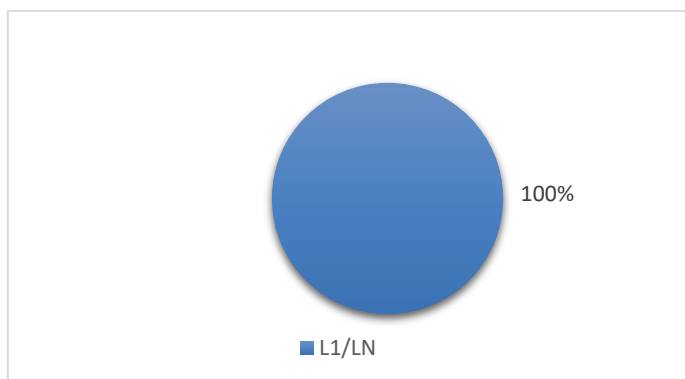
Fonte: Elaboração própria (2025)

Entre os seis docentes entrevistados, 50% afirmam que as dificuldades são provocadas por desafios linguísticos (língua portuguesa); 33% defendem que é a ausência de dedicação ao estudo pelos estudantes; e os 17% restantes alegam que não há acompanhamento dos estudantes por parte dos pais, ou seja, encarregados da responsabilidade pela educação das crianças. Neste caso, pode-se deduzir que aqueles professores que preferem ensinar em língua portuguesa (50% deles, conforme o gráfico 03) enxergam problemas de aprendizagem que não teriam relação com a língua de ensino. Ponderamos que essa questão pode merecer maior aprofundamento em pesquisa futura, já que a própria ausência de dedicação (apontada por 33% dos docentes) pode ser vista como ausência de identificação com a língua de ensino. Da mesma forma, a

falta de acompanhamento por parte dos pais, em nosso entender, também pode conter fundamento linguístico.

Considerando o contexto linguístico nacional, realizamos um levantamento entre os docentes para identificar sua preferência por ministrar aulas em sua primeira língua ou no idioma que dominam com maior proficiência. ***Tem matéria que você gostaria de explicar na sua primeira língua ou na língua que tem mais domínio?***

Gráfico 5 - Gosto/vontade de explicar na L1 ou na LN

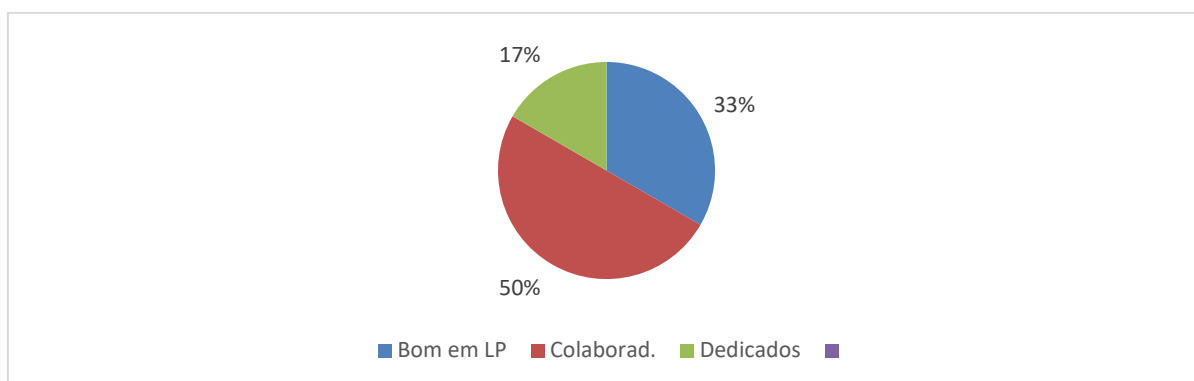


Fonte: Elaboração própria (2025)

No que se refere à necessidade de lecionar na língua materna, ou seja, língua com maior domínio, o gráfico mostra que, entre os seis docentes pesquisados, todos foram unânimes em afirmar que há conteúdos que preferem explicar em guineense. Essa preferência se justifica pela relevância desse idioma no dia a dia dos estudantes e pela vantagem de utilizar seu vocabulário para tornar a matéria mais clara. Portanto, o gráfico evidencia a necessidade de usar a língua guineense para facilitar o aprendizado.

Em nossa entrevista, questionamos os professores sobre suas expectativas em relação aos alunos no processo de aprendizagem. ***De modo geral quais são as suas expectativas com seus alunos?***

Gráfico 6 - Expectativas dos docentes com os estudantes



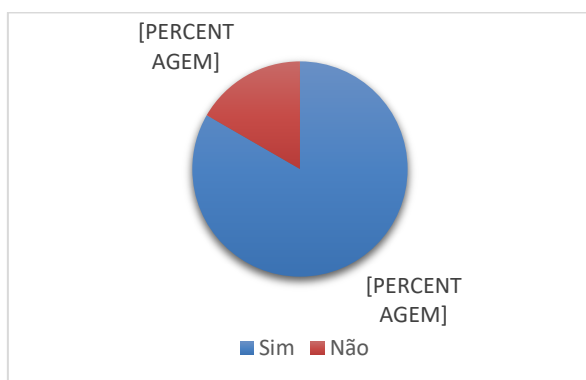
Fonte: Elaboração própria (2025)

Este gráfico ilustra as expectativas dos professores em relação aos seus alunos. De acordo com os dados, 50% dos docentes priorizam a colaboração no processo de aprendizagem. Outros 33% esperam que os alunos desenvolvam proficiência na língua portuguesa, tanto na escrita quanto na comunicação oral. Os 17% restantes consideram a dedicação aos estudos como fator essencial para alcançar resultados satisfatórios.

Parte-se da perspectiva de que os pais encarregados de educação são elementos fundamentais no processo de aprendizagem, deste modo, o presente estudo busca apresentar dados estatísticos que elucidam a relação entre docentes e estes responsáveis.

Você tem tido oportunidade de conversar com os pais dos seus alunos?

Gráfico 7 – Os docentes que conseguem conversar com os pais



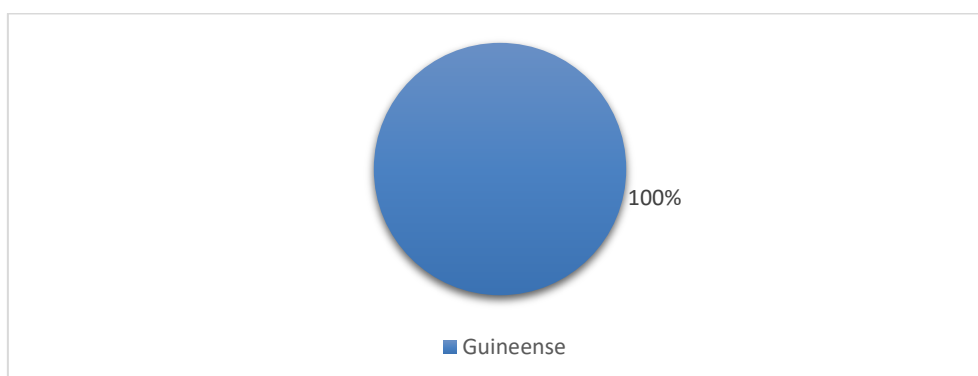
Fonte: Elaboração própria (2025)

Este gráfico comprova a existência de uma relação significativa entre docentes e pais de alunos. Os dados revelam que 83% dos professores conseguem estabelecer um diálogo com os responsáveis da educação, enquanto os 17% restantes afirmam não conseguir estabelecer comunicação com as famílias. Neste caso, ponderamos que, em pesquisa futura, de forma a compreender melhor esses dados, será interessante verificar em que língua os docentes se comunicam com os pais de seus alunos.

4.4 Análise de dados quantitativos: Entrevistas junto ao corpo administrativo das duas das instituições envolvidas na pesquisa, uma na capital e outra no interior

Partindo da realidade linguística dos diretores das duas instituições investigadas, realizamos uma análise quantitativa de seus domínios linguísticos. *Quais são as línguas que você fala e qual é sua primeira língua, e qual é a que você tem mais domínio e por quê?*

Gráfico 8 - Língua com mais domínio



Fonte: Elaboração própria (2025)

Este gráfico demonstra que os diretores das duas escolas, apesar de serem falantes de várias línguas, alegam possuir maior domínio na língua guineense. Eles reconhecem este idioma como fundamental para estabelecer a comunicação entre indivíduos de diversos grupos étnicos.

Nesta etapa, são discutidas com os diretores a realidade linguística dos alunos, com o objetivo de apresentar resultados estatísticos sobre os idiomas de ensino e aprendizagem, *quais são as línguas utilizadas nas aulas?*

Gráfico 9 - Línguas utilizadas no ensino



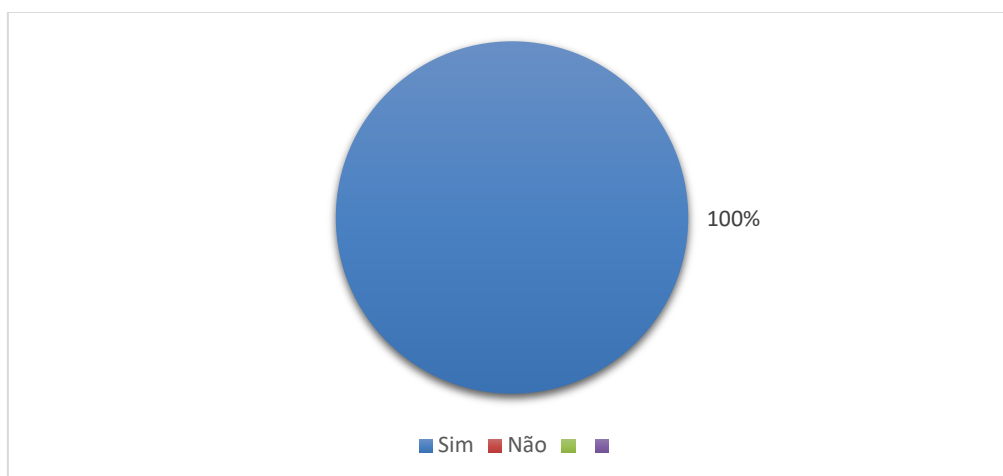
Fonte: Elaboração própria (2025)

O gráfico demonstra que 67% utilizam duas línguas no ensino, devido à necessidade dos alunos, apesar do não reconhecimento do uso do guineense no processo de aprendizagem, enquanto os 33% restantes mantêm o uso exclusivo do português. Notamos, por este gráfico 09, uma aparente contradição entre a resposta vinda dos diretores e o que verificamos no gráfico 03. Este fato nos fez deduzir que, mesmo que 50% dos professores apoiem o ensino em língua portuguesa, parte deles adere, em sala de aula, ao ensino bilíngue.

Este tópico tem como objetivo apresentar evidências da existência de uma norma estabelecida pelas direções escolares que proíbe o uso do guineense no ambiente educacional.

Em algumas escolas existe aplicação da multa (taxa), caso o estudante falar o guineense na turma com colegas. Na sua escola tem essa lei sim ou não e por quê?

Gráfico 10 - Lei da proibição do guineense



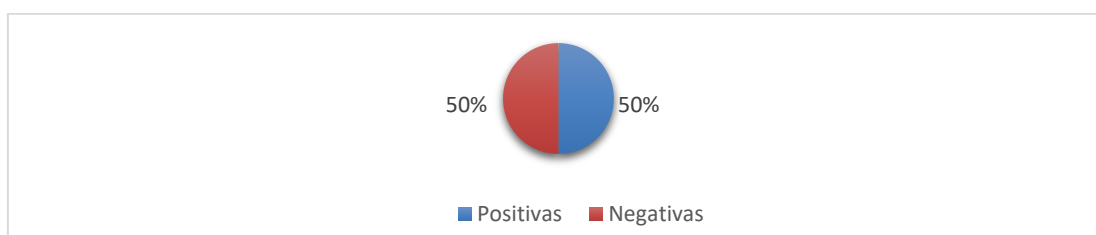
Fonte: Elaboração própria (2025)

Todos os diretores entrevistados afirmam que existe uma regra que aplica uma multa (ou taxa) aos estudantes que falam guineense nas escolas. Segundo eles, o objetivo desta medida é incentivar o uso do português entre os alunos.

Esta aplicação de multas aos estudantes não causa consequências negativas no processo de aprendizagem?

Neste último gráfico, deduzimos a visão dos diretores das instituições envolvidas na pesquisa sobre a aplicação da multa aos estudantes que falam língua guineense nas aulas.

Gráfico 11 - Aplicação de multas



Fonte: Elaboração própria (2025)

Apesar de todos se alinharem com a aplicação da multa (taxa), há uma grande diferença na percepção em torno dos possíveis resultados que essa lei pode trazer para a aprendizagem dos estudantes. Como está ilustrado neste gráfico, 50% afirmam que essa lei de proibição dos alunos falarem em guineense tem consequências negativas, e os

outros 50% recusam que a proibição do uso do guineense possa prejudicar, ou seja, possa causar resultados negativos aos estudantes no processo de aprendizagem.

Já a fala do diretor de ensino fundamental no Ministério da Educação, conforme vimos antes, nos aponta que é essencial o ensino bilíngue nas fases iniciais, principalmente no ensino fundamental I, em que os estudantes têm o primeiro contato com a língua portuguesa e, ainda nas zonas rurais, onde, neste mesmo momento, também aprendem o guineense. Razões pelas quais o diretor defende a inclusão do guineense no ensino, o que resultaria no ensino bilíngue. Portanto, a partir desta análise quantitativa, conseguimos entender melhor a visão geral das línguas (portuguesa e guineense) no ensino e na realidade dos docentes e dos estudantes na sociedade guineense.

Considerações finais

Esta dissertação buscou compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Fundamental II da Guiné-Bissau. Concluímos, através das falas dos nossos participantes nesta pesquisa, que, apesar da oficialização da língua portuguesa no ensino, há enormes desafios linguísticos no processo de ensino e aprendizagem por parte dos docentes e dos estudantes, devido à barreira da língua de ensino. Isto é, conforme pudemos mostrar, a maioria dos docentes não possuem habilidades de comunicação no idioma de ensino e, além disso, existem regras nas escolas que ainda proíbem o uso do guineense no ensino. Fizemos um mapeamento linguístico dos docentes no ensino, no qual percebe-se que 83% têm mais domínio na língua guineense e só 17% têm mais domínio na língua portuguesa.

Os resultados demonstram, de forma consistente, que 33% estão a favor da liberdade linguística na escola, para que haja compartilhamento nas aulas. Ou seja, aulas interativas nas quais os estudantes sejam considerados elementos ativos, e onde a aula não seja centrada no professor, por isso, apoiam a implementação do ensino bilíngue. Por outro lado, 50% defendem que é necessário aprendermos a língua portuguesa como sendo o idioma oficial do Estado, além de ser importante para possíveis necessidades de dar continuidade aos estudos no exterior, como no Brasil e em Portugal, nos quais o domínio da língua será benéfico para nós, restando 17% que defendem que haja oficialização do guineense no ensino.

Entretanto, pudemos ver que, na parte do corpo administrativo, ambos compactuam com a proibição do guineense no ensino. No entanto, um deles tem ciência de que essa regra, ou seja, essa lei, provoca resultados negativos por parte dos discentes, enquanto o outro afirma categoricamente que a proibição do uso do guineense no ensino, com o propósito de motivar os alunos a falarem português, não causa resultados negativos no processo de aprendizagem.

Da nossa parte, entendemos que é fundamental trabalhar os mecanismos da língua portuguesa voltados ao panorama linguístico guineense no processo educacional, revisar as cadeiras curriculares do ensino fundamental, considerando os conhecimentos prévios e as vivências dos estudantes e levar o ensino ao estudante.

Os resultados de pesquisa, no entanto, comportam dados que não confluem nessa direção, já que, conforme pudemos ver, 50% dos professores defendem que o processo de ensino e aprendizagem deveria se dar em língua portuguesa, mesmo que parte significativa deles atribua as dificuldades dos estudantes a essa mesma realidade. Em linha semelhante, os dois diretores entrevistados admitiram a existência de lei que penaliza os estudantes que usem o guineense no ambiente escolar, sendo que um deles reconhece que essa penalidade comporta resultados negativos.

Nos dados estatísticos que temos, 50% defendem o português, os docentes veem o futuro dos seus estudantes garantido através do domínio do português, mesmo que os estudantes tenham dificuldades, mas seria importante aprender o português. O corpo administrativo revelou a realidade existente no país, devido ao histórico da colonização, os diretores e professores concordam com penalidades aos alunos que falam o guineense nas aulas, mesmo sabendo que isso pode trazer consequências negativas ao processo de aprendizagem. Tudo isso, como abordamos anteriormente, deve-se ao enraizamento da ideologia colonial no país, por isso não ficamos surpresos com os resultados.

Essa é uma realidade difícil de mudar, ou seja, que deve ser melhorada aos poucos na sociedade guineense. Há grandes indícios de preconceito linguístico a respeito das nossas línguas, inclusive a língua nacional (o guineense), apesar da sua pertinência na comunicação diária dentro do país. Porém, em relação ao português, a colonização europeia estabeleceu em nós que o sinônimo de inteligente está baseado nas línguas europeias (português de Portugal).

A nossa defesa pessoal não está a deixar o português de fora no ensino, mas é para demonstrarmos a importância de aprender o português com base na nossa realidade linguística, sem necessidade de aprendermos como europeus.

Neste sentido, esperamos que este estudo contribua para o possível estabelecimento do ensino bilíngue no país, visto que conseguimos trazer dados que evidenciam que os professores têm mais domínio do guineense, até mesmo os que são considerados formados na área de língua portuguesa. A partir desses dados estatísticos, é fundamental trabalharmos nos fatores que influenciam nas escolhas dos cursos e, por fim, na necessidade de se empregar na área de formação. O setor educativo é uma área que exige muita responsabilidade na sociedade. Por isso, o cargo docente não pode ser incumbido de qualquer formato, ou seja, por qualquer indivíduo.

Tudo isso se justifica pela limitação do uso do português somente no ensino e em alguns ambientes fechados. Diante disso, entendemos a relevância da língua

guineense na sociedade, então, defendemos que é pertinente incluí-la no processo de aprendizagem, e, para futuras pesquisas da mesma linha, este estudo poderá representar um suporte para os seus avanços no que concerne ao português na Guiné-Bissau. Sendo um fato social, conforme ponderamos, a língua vai além de uma simples comunicação, pois carrega os valores de uma sociedade. Por isso, defendemos que, no processo de aprendizagem, é indispensável a inclusão do guineense como um patrimônio comum do país, que beneficia a todos.

De toda forma, em função da aparente resistência dos professores e mesmo de parte do corpo administrativo- realidade para a qual nossos dados de pesquisa apontam – para aderir a uma proposta com esta que defendemos, provavelmente sejam necessárias amplas discussões para que a realidade vigente venha a ser transformada.

Referências

ALBUQUERQUE, D.; SIGA, J. M. (2023). A leitura na aula de Português Língua Não Materna. In: **Descrição linguística, educação e cultura em contextos pós-coloniais**. Belém-PA: Home Editora, 2022.

BAKHTIN, M. **A natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BARBOSA, Juliana Bertucci; FREIRE, Deolinda de Jesus. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 2, p. 651-673, jun. 2020.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BECHARA, I. P. "Pidgins" e línguas crioulas. 1973, p.69-88. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/download/255855/42238>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CABRAL, Amílcar. **Resistência cultural**. Bissau: Edições A.E.U.L., 1975.
CÁ, I. N.; RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 389–421, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654232>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1671-1973)**. Campinas: [s.n.], 2000.

CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Belo Horizonte, 2015. 176 f.

Caminhos Históricos da Oficialização da Língua Cabo-Verdiana. e-hum **Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 8, n.º 2, agosto/dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.unibh.br/revistaehum/>. Acesso em: 03 maio 2024.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **Papia**, São Paulo, nº 20, 2010.

CUMMINS, James. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Toronto: Ontario **Institute for Studies in Education**, 1979.

CUNHA, Marcelino Issa da et al. O ensino da língua adicional no contexto multilíngue: caso de Guiné-Bissau. In: OLIVEIRA, Ellen dos Santos (Org). **Linguística em foco: estudos reunidos sobre linguística, análise do discurso e ensino de línguas**. Itapiranga: Schreiben, 2022.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. **Papia**, v.18, p. 101-107, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna Da Silva; NUNES, Maria Isabel Lopez. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 2–10, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/63298>. Acesso em: 27 out. 2025.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAMPATÉ BÂ, Amaduo. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África: metodologia e Pré-história da África**. v.1. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 167-212.

MELO-PFEIFER, Sílvia. Português como Língua de Herança: que português? Que língua? que herança? **Domínios de Linguagem**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 1161, 29 jun. 2018. EDUFU. <http://dx.doi.org/10.14393/dl34-v12n2a2018-18>.

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

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

OLIVEIRA, Maxwell Pereira de. **Metodologia científica: Um manual para realização de pesquisa em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

PEREIRA, Dulce. O Crioulo de Cabo Verde. In: FARIA, I. H. *et al.* (orgs.). **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996. p. 551-559.

PAIVA Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O português como língua de acolhimento: A busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, p. 118-134, 2017.

VAN PINKTEREN, Bert. Language of instruction in education in Africa: how new **questions** help generate new answers. **Internatiional Journal of Educational**,[S. l.], v. 88, p. 102524, jan. 2022.

SOUTO, Mauren Vanessa Lourenço; ALÉM, Alline Olivia Flores Gonzales; BRITO, Ana Marlene de Souza; BERNARDO, Cláudia. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 60, p. 890-901, set. 2014.