

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

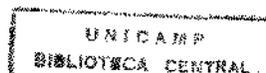
Orientador - Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Aluno: Fanca Sani

**O Lugar e as Relações do Português como  
Língua Oficial na Escola da Guiné-Bissau**

*Dissertação apresentada, ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua.*

Campinas  
Agosto/1996



U

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	Sa 58 L
V.	
TELEF. INT.	29245
PROG.	669/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	384,00
DATA	09/11/96
N.º CPD	

CM 00095422-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa58L

Sant, Fanca

O lugar e as relações do português língua oficial e as outras línguas na escola da Guiné-Bissau / Fanca Sant - - Campinas, SP [s.n.], 1996

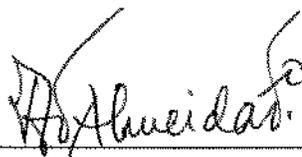
Orientador José Carlos P de Almeida Filho  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1 Bilinguismo 2 Multilinguismo 3 Língua portuguesa I Almeida Filho, José Carlos Paes de II Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem III. Título.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Orientando: Fanca Sani

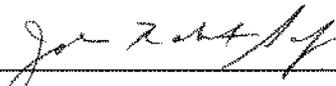
Banca Examinadora



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho



Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti



Prof. Dr. John Robert Schmitz

FANCA SANI

16.08.95

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, pela atenção na minha difícil orientação acadêmica e respeito pela minha personalidade e cadência de trabalho. Pela sempre confiança e por partilhar carinhosamente comigo amizade tão clara e experiências enriquecedoras que, ao longo desses dois anos e meio de convivência, amadureceu-me como pessoa e profissional.*

*À Professora Doutora Marilda do Couto Cavalcanti, pela atenção e ricas sugestões feitas também por ocasião do exame de qualificação e durante os seus cursos acadêmicos.*

*À Professora Doutora Tânia Maria Alkmim, pelas sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação.*

*À UNICAMP, à CAPES e à FAEP pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.*

*À Maria Ceres e ao Frantomé, e a todos que, de alguma maneira, contribuíram para tornar esta dissertação possível.*

*À minha esposa Salimato Baldé e aos meus cinco filhos: Homá Sani, Braima Sani, Cadidjato Sani, Baba Sani e Mariama Sani, pelo sofrimento causado pela minha ausência junto a eles.*

## RESUMO

Nesta dissertação de tese realizamos uma pesquisa de natureza aplicada que busca interpretar o lugar ocupado pelo Português e suas relações com as outras línguas maternas usadas no contexto escolar da Guiné-Bissau. Além dessas línguas maternas, avalizamos as relações existentes entre o Português Língua oficial e as línguas estrangeiras (L.E.), como o Francês e o Inglês, de ensino restrito às escolas nacionais.

Sendo este um estudo aplicado individual, o cenário da pesquisa não poderia ser o país todo. Por isso, foi escolhida a Escola Normal Superior Tchico Té e suas salas de aula enquanto microcosmo institucional da situação lingüística do país.

Para a coleta de dados, utilizamos gravações de aulas, gravações de entrevistas com alunos, professores e pessoal administrativo da escola estudada, além de questionários especificamente elaborados para esta pesquisa. Essa coleta resultou em cinco entrevistas, sete gravações com alunos do segundo ano do curso do Português, quatro entrevistas e seis gravações com alunos de terceiro ano do curso acima referido, além de muitas anotações de campo a partir de observações das aulas visitadas.

Durante o nosso levantamento de dados na Guiné-Bissau, detectamos que o uso do Português é muito restrito nesse país. Somente o Português é falado e ensinado formalmente nas escolas, utilizado nas reuniões formais, locais de serviço, na rádio e na televisão. A maioria esmagadora dos guineenses não é falante do Português e sim do Crioulo, falado amplamente no país em situações informais. Embora o percentual de falantes de Português seja restrito a menos do que um quarto da população, é importante destacar que essa é a língua de trabalho, estudo e organização política da elite com mais poder dentro da nação.

## **ABSTRACT**

In this dissertation we have researched on the relationship between the Portuguese language and other national language that are spoken in Guinea-Bissau.

Apart from these languages, there are other two foreign languages (F.L.), such as French and English which are learnt in Guineans schools. As it could not be possible to conduct the research throughout Bissau, so we chose the Escola Normal Superior Tchico Té, in Bissau, as an institutional microcosm for the country linguistic situation and relationship.

Only Portuguese is spoken and taught in schools, used in formal meetings, in radio and television broadcasting. The majority of the guineans does not speak standard Portuguese. Only from 20 to 25% of the people can make full use of Portuguese in the country.

Crioulo is widely spoken in the country. Although Portuguese is less used, it has been chosen as the language of work, of studies, and political organization among the elite which has power in the country.

## ÍNDICE

<b>MAPA DA ÁFRICA .....</b>	<b>01</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>02</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A FOMÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DA REALIDADE GUINEENSE .....</b>	<b>08</b>
Mapa Etnográfico da Guiné-Bissau.....	10
1.2 - A contribuição da história para a compreensão da diversidade dos grupos étnicos e lingüísticos .....	11
1.3 - Composição das etnias guineenses.....	17
Mapa da Guiné na África Ocidental .....	19
1.4 - Contexto lingüístico na Guiné-Bissau .....	20
1.5 - Políticas Lingüísticas na Guiné-Bissau .....	22
1.6 - O Contato Lingüístico .....	26
1.7 - Línguas Nativas e o Ambiente Escolar .....	31
1.8 - O Dinamismo da Língua Provoca Mudanças .....	34
1.9 - O Crioulo como Língua Veicular na Guiné-Bissau .....	38
1.10 - O uso das Línguas Nativas, Nacional e do Português em Diferentes Contextos .....	40
1.11 - Justificativas .....	42
1.12 - Problemas .....	47
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>50</b>
2.1 - A Abordagem Tradicional de Ensino de Português na Guiné-Bissau .....	50

2.2 - Alfabetização: em Busca de uma Educação Bilíngue .....	55
2.3 - A Escola e o Monolingüismo Português .....	59
2.4 - Metodologia da Pesquisa .....	61

### **CAPÍTULO 3**

#### **ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU 66**

3 - Introdução .....	66
3.1 - A Fundação da Escola Tchico Té .....	67
3.2 - Composição da Escola Tchico Té .....	68
3.3 - A Criação de um Ambiente Letramento .....	69
3.4 - Dificuldade de Aprendizagem .....	73
3.5 - Primeira Visita à Sala de Aula .....	74
3.5.1 - Algumas questões levantadas pelos alunos na segunda visita .....	76
3.5.2 - Por que ensinar o Português na escola não o Crioulo? .....	78
3.5.3 - Visita à sala de aula dos alunos do segundo ano do Curso do Português .....	81
3.5.4 - Método do ensino do Português: a percepção dos alunos .....	82
3.5.5 - Atitudes da população letramentada frente ao uso do Português e de Línguas Estrangeiras .....	84
3.5.6 - Visitantes estrangeiros falantes de Português .....	86
3.5.7 - Discussão dos dados levantados em Bissau .....	91

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

95

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....**

98

#### **ANEXOS .....**

107



## INTRODUÇÃO

Neste trabalho realizamos uma pesquisa de natureza aplicada que busca interpretar o lugar ocupado pelo português e suas relações com as outras línguas usadas na Guiné-Bissau. Essas línguas são o Crioulo, o Fula, o Balanta, e outras 22 línguas. Além destas línguas nacionais existem as línguas estrangeiras (LE), como o Francês e o Inglês, cujo ensino fica restrito às escolas nacionais.

Sendo este um estudo aplicado individual, o cenário da pesquisa não poderia ser o país todo. Por isso, foi escolhida a Escola Normal Superior Tchico Té e suas salas de aula enquanto microcosmo institucional da situação lingüística do país.

Nessa nação de pequenas dimensões geográficas existem falantes de múltiplas línguas autóctones, além do crioulo utilizado largamente pela população. Cada grupo étnico tem a sua própria língua, sendo o Português a língua oficial do país desde a independência em 1973.

Na época de dominação colonial, a língua portuguesa foi utilizada na educação formal. E a educação que o colonizador impôs tinha por finalidade produzir não cidadãos mas servos de Portugal .

Durante a luta armada contra os colonos portugueses, na mata da Guiné-Bissau, Amílcar Cabral (1969) afirmou: "*A metrópole impunha os seus valores, tentando esmagar as culturas do país. Entre outras práticas repressivas, restringiam ao máximo a possibilidade de expressão nas línguas guineenses*".

A língua crioula e outras faladas no país, segundo o líder, eram proibidas tanto na escola como em qualquer lugar onde estivesse pelo menos um português. Sempre colocadas em posição inferior, as línguas da Guiné-Bissau eram vistas como "dialetos".

Neste estudo examinamos o status do Português e suas relações com as outras línguas de comunicação no país através de um estudo de caso institucional. Para isso, escolhemos como locus da pesquisa, a Escola Normal Superior Tchico Té, localizada no Bairro Mindará de Bissau.

Ampliamos as informações iniciais sobre a instituição através de coleta sistemática de dados em salas de aula orientada por teorias de aquisição de segundas línguas como a de Krashen, principalmente, no que diz respeito às hipóteses do filtro afetivo e do insumo. A pesquisa foi complementada com entrevistas gravadas com professores, alunos e pessoal administrativo da escola Tchico Té.

Estudamos também, tanto o papel do professor quanto do aluno nas salas de aula, dando prioridade, até mesmo pela necessidade, à pesquisa qualitativo/interpretativa no contexto de ensino/aprendizagem de Português como língua oficial na Guiné-Bissau.

O presente estudo visa fornecer subsídios para orientar autoridades e professores que desejam compreender a cena complexa de ensino de línguas num país plurilíngue e pobre como a Guiné-Bissau. Serve também como estímulo ao professor que precisa aperfeiçoar-se e provocar mudanças pensando no aluno, bem como provocar reflexões de alunos e professores sobre essas questões.

Muito freqüentemente, os estudos em Linguística Aplicada costumam focalizar a linguagem a partir de intuições sobre o ensino/aprendizagem de língua oficial e Língua Estrangeira para os falantes das outras línguas realizados por especialistas que refletem sobre os fenômenos do uso da linguagem. Outras vezes, aplicam teoria sobre dados já coletados em trabalhos científicos. Mas, raramente, encontram-se trabalhos que enfrentam o desafio especial de focar um sistema lingüístico múltiplo nacional na coleta dos dados reais. Nessa categoria estão muitos trabalhos de Linguística Aplicada sobre contextos multilíngues (Baker, 1995, Barton 1994, Romaine, 1995, Rampton, 1995, entre outros).

O contato pessoal com os sujeitos da pesquisa, falantes e aprendentes de línguas e a observação das variedades linguísticas nos mais diferentes usos e

circunstâncias escolares é uma tarefa que requer paciência, dedicação e, de certo modo, uma integração do pesquisador com os participantes na pesquisa. Se por um lado isso pode interferir no seu modo de ver a realidade lingüística em fluxo por outro lado, através da familiaridade com os dados, o pesquisador descobre detalhes e diferenças mínimas que, de outra forma, passariam despercebidos.

Este trabalho tem muito a ver com o modelo de pesquisa delineado acima, embora não seja um trabalho planejado dentro de um esquema rígido de pesquisa de aplicação, pela própria natureza da situação de estudo escolhida. Para este estudo foi muito importante ter a orientação da linguística aplicada que nos ajudou com sua perspectiva teórica, multidisciplinar, seja na coleta dos dados, seja na análise e interpretação dos mesmos.

A observação da relação sócio-cultural presente nas trocas lingüísticas entre os falantes nativos da comunidade guineense foi acompanhada sempre por uma reflexão de natureza lingüística, em seu sentido amplo de estudo da linguagem e de fundamentos do planejamento lingüístico ao nível do Estado.

À medida que o trabalho progredia, foi surgindo um interesse todo especial pela história da comunidade da Guiné-Bissau, numa busca de compreensão consistente dos grupos étnicos e da diversidade lingüística, de realizarmos uma pesquisa exploratória conforme o modelo defendido no parágrafo anterior. Temos consciência de que os dados e os estudos sobre a Guiné Bissau aqui apresentados não foram absolutamente esgotados. Pelo contrário, esta é uma

modesta contribuição inicial aos estudos fundadores sobre a questão vital da linguagem colocada no dia-a-dia da construção de uma nação africana de língua oficial portuguesa.

Ainda existem muitas possibilidades para uma investigação de natureza aplicada, sobretudo quantitativa, a partir dos nossos resultados. No entanto, nossa pesquisa já traz uma contribuição básica para compor o pano de fundo do quadro lingüístico dessa situação, através das informações que vão além das de natureza histórico-política que marcaram os trabalhos realizados anteriormente no país.

Além disso, através de um levantamento das línguas envolvidas historicamente com a vida das comunidades foi possível descrever e compreender melhor a situação lingüística atual e interpretá-la de uma forma mais adequada e contemporânea.

No capítulo um mostramos a formação histórico-geográfica da realidade guineense. No capítulo dois estabelecemos a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa. No capítulo três retomamos questões-chave relacionadas ao referencial teórico da pesquisa dividindo-a em duas partes. A primeira focaliza o desenvolvimento da pesquisa na área de ensino de Português como língua oficial da Guiné-Bissau na escola Tchico Té localizando as lacunas de conhecimento sobre o tópico no presente momento. A segunda parte retoma os referenciais teóricos propriamente ditos, tanto no que diz respeito à proposta

de abordagem interdisciplinar de pesquisa para este trabalho, quanto ao que se refere à análise dos dados propriamente ditos.

O capítulo quatro sintetiza os resultados da discussão levada a efeito no capítulo três e traz ainda sugestões de encaminhamento de várias questões constantes do estudo, além das referências bibliográficas e apêndices.

Com este estudo, tentaremos responder as seguintes perguntas:

- a)- Como é praticado o ensino do Português no contexto de pesquisa (Escola Tchico Té) na Guiné-Bissau?
- b)- Onde é usada e quem usa o Português nessa Escola?
- c)- Como está o Português em relação às línguas nativas, ao Crioulo e línguas européias hegemônicas na África?

Simultaneamente à discussão que visará tratar dessas perguntas com base nos dados obtidos localmente em Bissau, analisaremos indiretamente as seguintes questões básicas: a do multilingüísmo praticado na Guiné-Bissau, e a do gerenciamento linguístico realizado pelo professor nas salas de aulas do contexto estudado.

Apresentamos a seguir a situação geográfica da Guiné-Bissau, e elementos da sua formação social como pano de fundo importante para o entendimento da realidade atual do país. Os capítulos um e dois são, portanto, básicos para o estudo linguístico -aplicado que realizamos no capítulo 3.

## **CAPÍTULO 1**

### **A FORMAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DA REALIDADE GUINEENSE**

#### **1.1 - Situação Geográfica do País**

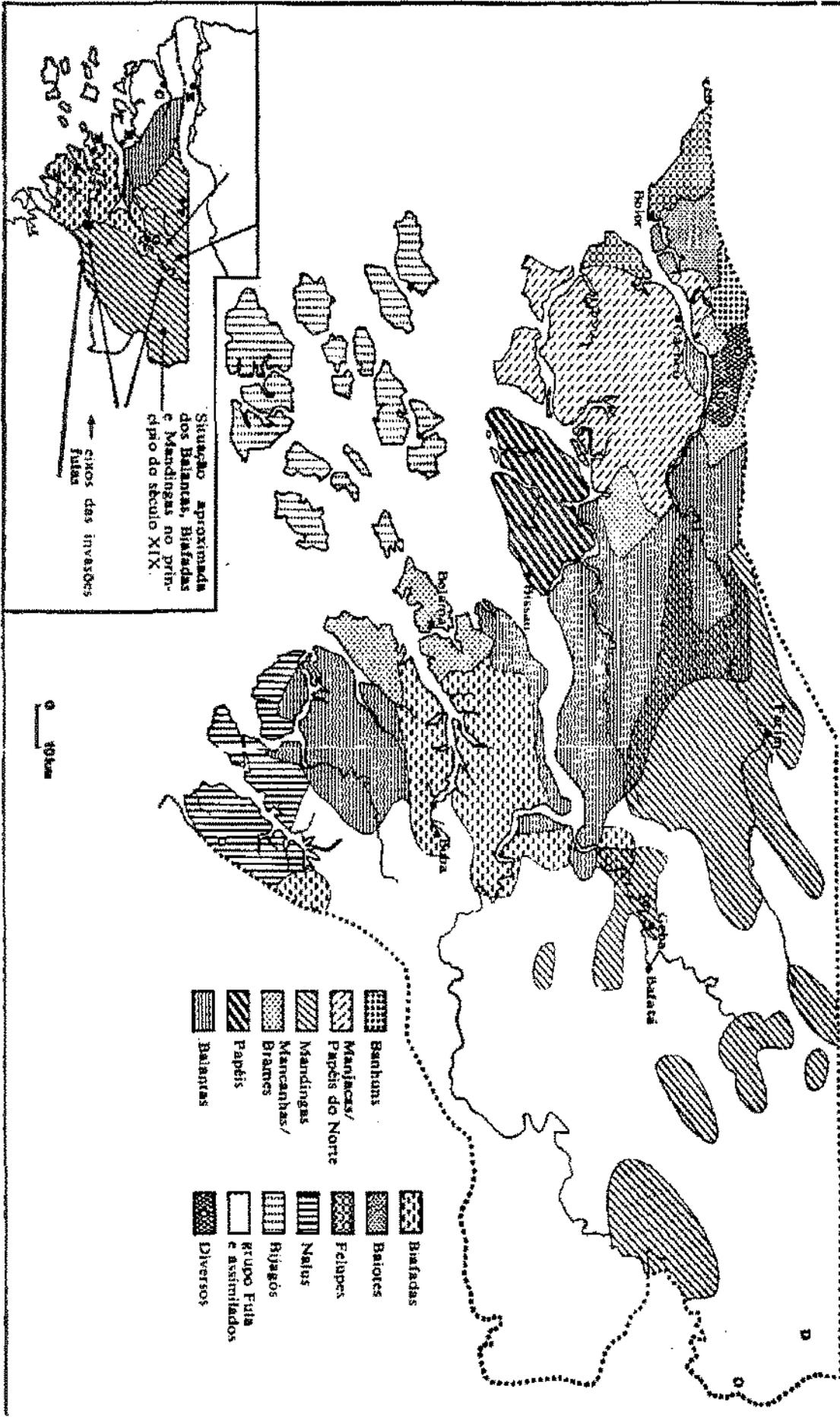
A Guiné-Bissau está situada na costa Ocidental da África, entre o Senegal ao Norte, e a Guiné-Conakry, ao Leste e ao Sul. Além da parte continental e das ilhas que se encontram próximas à costa, há ainda o Arquipélago dos Bijagós, constituído por dezenas de ilhas e ilhotas. (ver mapa 1 adiante).

A superfície total do país é de cerca de 36.125 km<sup>2</sup> sendo 4.000 Km<sup>2</sup> cobertos periodicamente pelas marés e vestidos de manguesais. As suas fronteiras são delimitadas, de acordo com a convenção franco-portuguesa de

1886, com retificações de 1929 e 1931. O comprimento terrestre total do país é de 680 km.

Há dois climas na Guiné-Bissau: o tropical marginal e o continental. A região costeira é quente e úmida, com chuvas anuais de 2.000 a 3.000 mm. O clima no interior é mais frio e seco.

Compreende ainda as seguintes características: trata-se de uma região baixa e pantanosa; litoral largo e bastante recortado, com estuários dos rios Geba, Corubal e Cacheu e um delta que se liga com o continente por um pequeno istmo. A parte continental do país consiste de uma planície costeira e de dois planaltos interiores: o Bafatá e o Gabu. Cerca de 1/7 do território fica alagado no período de chuvas, que são abundantes. A seguir, abordamos como a história contribuiu para diversidade de grupos étnicos e de variedade linguística na Guiné-Bissau.



## **1.2 - A contribuição da história para a compreensão da diversidade dos grupos étnicos e lingüísticos.**

A Guiné-Bissau foi tocada por europeus descobridores pela primeira vez em 1.446, quando uma expedição liderada por Álvaro Fernandes alcançou as costas do norte do país. Nas décadas seguintes, várias expedições, principalmente as organizadas pelo italiano Alvista Cadamosto e pelo português Diogo Gomes, avançaram pelo interior do rio Geba. O resto da costa foi explorado por Pedro Sintra.

Nesse período, colonos vindos de Santiago e Cabo-Verde alcançaram a região, mas o país somente começou a ser colonizado em 1558, quando os habitantes de Cabo-Verde estabeleceram uma vila em Cacheu. Em 1624, o Conselho Ultramarino Português mandou um grupo de oficiais para cuidar da administração e da efetiva colonização da Guiné.

De acordo com Pélissier (1989), antes da Guerra de Libertação Nacional da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, liderada por Amílcar Cabral, o país era denominado Guiné-Portuguesa. Porém, neste trabalho manteremos sempre o seu nome original de Guiné-Bissau.

Freqüentemente confundida com a Guiné-Francesa (hoje Guiné-Conakry) ou Guiné-Espanhola, (hoje Guiné-Equatorial) a Guiné-Bissau, abraçada por conjunto francófono, interessava mais aos jornalistas do que aos pesquisadores. O fato de a Guiné-Bissau travar uma luta armada contra os colonizadores

portugueses, chamava a atenção daqueles profissionais que queriam fazer matérias sobre a guerrilha. No entanto, nota-se a ausência de pesquisas consistentes sobre a realidade do povo guineense.

Não escondemos os fatos que demonstram as diferenças que historicamente existem em relação à colonização da Guiné-Bissau, se comparada à que se deu de forma bem diferente em países como Angola e Moçambique. Esses países não tiveram metade dos problemas enfrentados pelos guineenses, marcados pelos inúmeros conflitos de resistência. Apesar de os pesquisadores não observarem as distinções, a Guiné dos portugueses, que depois veio a ser Guiné-Bissau, continua a ser um país desconhecido e pouco estudado por aqueles cuja profissão é desenvolver o conhecimento sobre os povos africanos.

Pélissier (1989:23) afirma que:

*"Desde 1961, um trabalho de desbravamento da história contemporânea da África lusófona, que já nos permitiu estudar, de maneira relativamente aprofundada, a formação de Angola (1845-1961) e a de Moçambique (1854-1918), terminamos a nossa trilogia luso-africanista com esta última pedra de base, cujo volume poderá parecer desproporcional àqueles que ignoram a complexidade do tema. Dedicar-lhe mais de metade das páginas que publicamos sobre um país vinte vezes mais extenso ou mais povoado como Moçambique, não realça, no autor, uma vontade de saturação perversa, mas responde a um triplo propósito. Em primeiro lugar, espera vibrar um golpe de misericórdia no mito da colonização-exploração portuguesa "multissecular" na África continental: os tão famosos cinco séculos. Dado que certos historiadores portugueses começam, eles próprios, a admitir que na Guiné o mito não se sustentava já que largamente nos*

*expressimos sobre a sua vacuidade em Angola e Moçambique, e que o conjunto do texto documenta a precariedade e o carácter muito recente da implantação colonial, não insistiremos aqui sobre este projeto que tem no entanto de se saber, constitui pura e simplesmente a armadura do trabalho de saneamento historiográfico a que nos entregamos desde há longos anos".*

Segundo Pélissier (op cit), os guineenses não devem permitir que haja ambiguidade nas questões históricas referentes aos vizinhos países francófonos situados no oeste africano.

Como a história sempre foi reproduzida oralmente nessa parte do mundo não se contam registros da época. Assim, pretendemos trabalhar com dados da situação oral e as poucas informações documentadas após o ano de 1800. Ao fazê-lo, abordaremos o país na sua fase convulsiva e também constitutiva, ou seja, até o ano de 1.936 em que chegam ao fim os últimos combates entre os grupos étnicos.

Esta fase atual revela um painel histórico insuspeito dos vizinhos e mesmo desconhecidos da maior parte dos especialistas na luta de Amílcar Cabral e do seu Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (P.A.I.G.C.).

A Guiné-Bissau foi entre 1841 e 1936, uma terra de violência, não permanente como Angola, mas intermitente e de uma duração não igualada a nenhum conflito dos demais países da África Ocidental. Isso porque os guineenses resistiram à colonização, apesar dos frequentes e fortes ataques portugueses.

Os colonizadores organizaram oitenta e uma campanhas, expedições ou simples operações que envolveram um mínimo de 8444 soldados regulares e 42500 guerreiros e auxiliares, entre eles guineenses alistados do lado português, para consolidar uma colonização que, até o começo do século XX, estava difícil de ser implementada.

Veremos, ao longo do texto, que a razão essencial desta acumulação de ofensivas está ligada à fraqueza intrínseca do poder Português, que só avançou verdadeiramente para o interior das terras após os grandes massacres de animistas, praticados pelos fulas que queriam impor, forçosamente, a fé muçulmana aos outros povos, no período compreendido entre 1913-1915. Animista é um povo que não adere nem à religião muçulmana nem à religião cristã, mas tem os seus deuses específicos, como por exemplo, elementos da natureza como pedras, árvores e outros. Os portugueses incentivaram os fulas a lutar contra os animistas. Como eram mais preparados para a guerrilha, saíam sempre vencedores. Após conquistarem territórios animistas, os portugueses buscavam fazer aliança com esse grupo.

A colonização da Guiné-Bissau é marcada por um contraste evidente com Moçambique que ficou intacto entre o final do século XIX e a independência em 1975.

Moçambique foi o último sustentáculo da insubmissão em 1936. O poder colonial beneficiou-se de pelo menos trinta anos calmos, antes da Guerra de

Libertação. O país foi alvo de interesse dos muçulmanos, tacitamente favorecidos por autoridades portuguesas, porém, esses não lutavam contra os animistas. Enquanto isso, na Guiné-Bissau travaram-se várias lutas étnicas entre muçulmanos e animistas, favorecendo a atuação pró-colonialista.

Claro que os conflitos étnicos não proporcionaram a vitória de um ou de outro grupo. Mesmo com a guerra entre os Fulas (muçulmanos) e os animistas, o país formou-se etnicamente multifacetado, inclusive com a existência de migração de mestiços cabo-verdianos, já que os portugueses consideravam Guiné-Bissau e Cabo-Verde como um só país.

Após a primeira fase, como vimos, tumultuosa, a formação da Guiné-Bissau se deu, acima de tudo, através da organização de feitorias lentas que se formaram, principalmente como resultado do tráfico negreiro operado pelos portugueses para Cabo Verde e vice-versa. Essa atitude ao mesmo tempo que misturava os povos, enfraquecia os grupos nativos que tinham suas terras ocupadas pelos fulas, aliados dos portugueses. Essa política foi promovida por testas de ferro de um colonialismo pobre, que teve pressa em se estabelecer mas que não teve força para se manter.

Inicialmente, esse colonialismo dota-se de meios militares que lhe permite apoderar-se de grandes áreas territoriais na Guiné-Bissau, entre as quais uma parte do Futa-Djalon e do Casamansa, cujos territórios daí por diante passam a ser mantidos pela metrópole de colonização francesa.

Contrariamente a Angola e Moçambique, que continuavam afastadas das ambições francesas, a Guiné-Bissau sofreu, durante muito tempo, sérios assédios dos países vizinhos aos quais resistiu continuamente. No final do período de luta entre os fulas e demais grupos étnicos, os portugueses impediram os movimentos que se dirigiam a favor dos centros francófonos e esforçaram-se para criar uma identidade lusófona ou crioula, graças a uma "recabo-verdeanização" intensificada.

Por ironia da história essa nova identidade guineense, em gestação, converteu-se em forte estímulo para os combates contra a metrópole portuguesa, com o apoio dos países vizinhos francófonos, Senegal e Guiné-Conakry.

Não renunciamos a atitude que adotamos, no início do presente trabalho, de não ocultar fatos para impor um sistema de pensamento, um dogma ou uma teoria. Procuramos, ao contrário, reunir, organizar e analisar o que as fontes atualmente disponíveis permitem estabelecer e delimitar.

Pélissier (1989:26) afirma ser pouco provável que, no futuro, as sínteses que trazem um quadro pormenorizado da colonização portuguesa e da formação dos três países acima citados, dediquem a este tema de investigação, esforços tão desmedidos como os consentidos desde 1961.

O autor ao despedir-se de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, conclui:

*"gostaríamos de salientar que as suas histórias são recentes e maltratadas, desprezadas ou ignoradas, lhe ofereceu tantas possibilidades de descobertas e de entusiasmo, quantas as suas*

*terras ofereciam aos primeiros navegadores do Renascimento. Nas gerações futuras e, para além das infelicidades que ainda conhecerão, possam eles lembrar que cada povo, mesmo jovem, traz em si ou em frente de si, o seu próprio Renascimento".*

O leitor percebeu, com certeza, que dentro da perspectiva histórica abordada até aqui fica evidente que os portugueses e os conflitos entre as etnias não apagaram as características mais importantes do país, a diversidade étnica de grupos e suas variedades linguísticas.

### **1.3 - Composição das etnias guineenses**

Esta dissertação toma como dado básico a multiplicidade que alicerça a divisão étnica da Guiné-Bissau. O leitor pode estranhar a descrição detalhada sobre as etnias do país, mas isso tem razão de ser, pois não se pode falar de línguas nacionais sem abordar esse fato, uma vez que cada etnia faz uso de uma língua própria, diferenciada das demais.

Na Guiné-Bissau existe uma grande variedade nos etnónimos, porém não concordamos com os autores portugueses e franceses sobre a nomenclatura que define os grupos étnicos. Por isso, nessas condições de imprecisão e de uso flutuante, resolvemos considerar informações mais seguras obtidas através de levantamentos de campo que apresentaremos adiante.

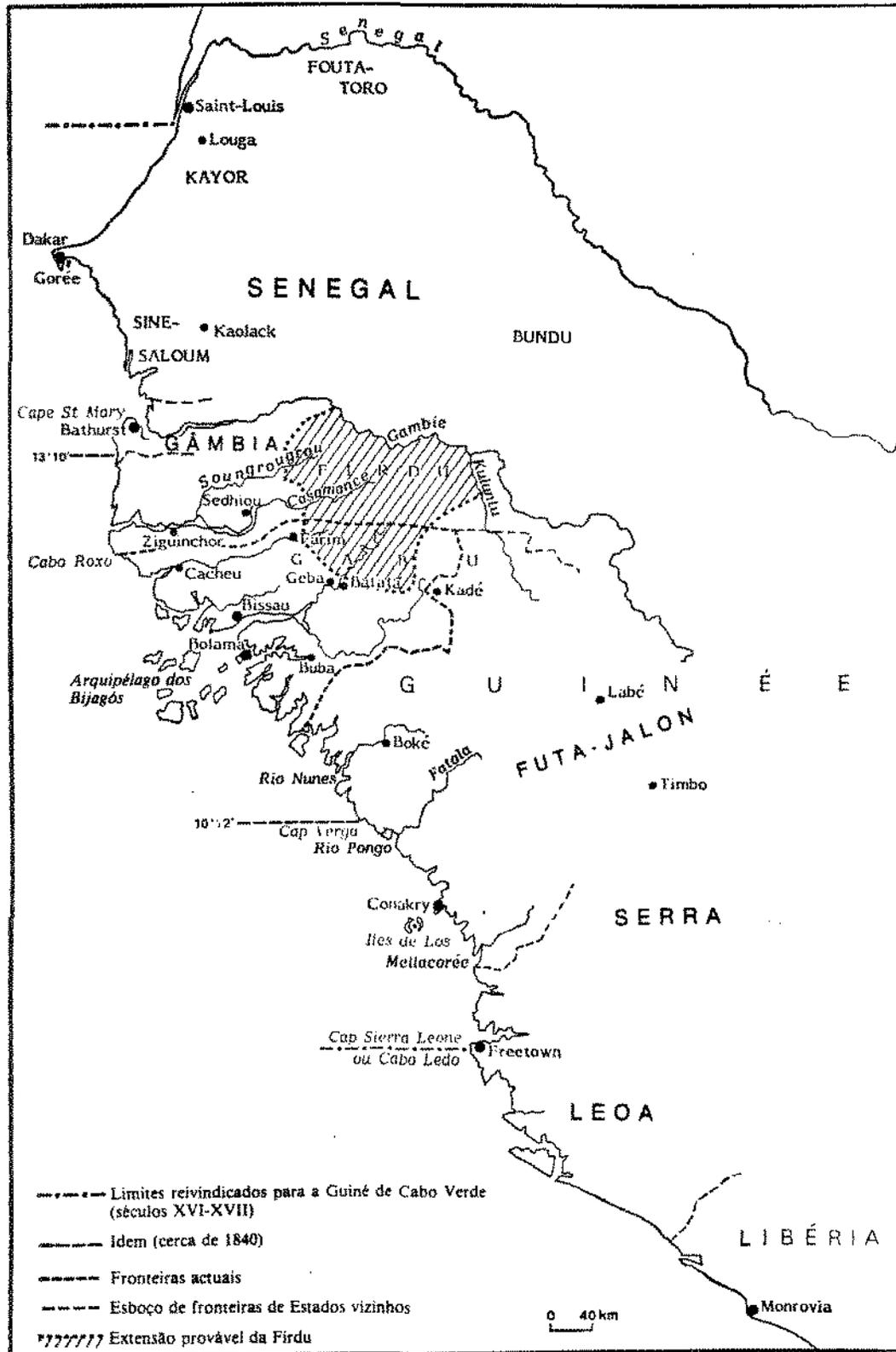
No original, o plural francês em "s" não foi extensivo às denominações étnicas (Ex: escrevemos Mandingue). Por outro lado, em casos complexos onde é indispensável distinguir três subgrupos, politicamente importantes na história guineense, conservamos as grafias e os plurais portugueses em "s" para Futa-Fulas, Fulas-Forros e Fula-Pretos (estes últimos mais conhecidos por Fulacundas). O mesmo sucede na designação dos soninqueses (animistas).

A distribuição dos grupos étnicos no espaço físico da Guiné-Bissau se dá da seguinte maneira: o grupo étnico Fula no Leste, o Balanta no Sul, o Mandinga no Nordeste, o Felupe, o Manjaca e o Papel no Norte e os Bijagós no Sudeste.

Por ordem de percentagem populacional decrescente, os grupos majoritários apresentam o seguinte perfil (Almanaque Abril, 1995:413):

- Balantas	27,2%
- Fulas	22,9%
- Mandingas	12,2%
- Manjacas	10,6%
- Papéis	10,0%
- Outros	17,1%

É neste contexto dos grupos étnicos que estudaremos o uso do Português como língua oficial herdada da colonização, e o faremos concentrando nosso olhar num determinado lugar, explicitando o problema específico que leva à seleção do foco do estudo.



#### 1.4 - Contexto linguístico na Guiné-Bissau

Sabe-se que a Guiné-Bissau é um país onde se falam mais de vinte cinco diferentes línguas. Segundo Freire (1994:58), existem aproximadamente trinta línguas distintas e seus dialetos, falados por diversos grupos étnicos. Além disso, há o Crioulo que funciona como **língua franca**.

Nessa realidade existem pessoas multilíngues, bilíngues e monolíngues. Atualmente, uma minoria apenas das pessoas é monolíngue mas ainda assim entende algumas línguas quando outros as falam, demonstrando um perfil de bilíngues passivos no sentido de Vermes e Boutet, 1989.

Na Guiné-Bissau a situação multilíngue básica acontece quando um povo de minoria étnica, que vive vizinho ou dentro de outra comunidade majoritária, aprende a língua majoritária através do contato com os falantes dessa língua. Esse grupo étnico fala a sua língua de origem em casa, convive com a língua majoritária no ambiente social e ainda aprende o Português na escola.

A situação é semelhante à descrita por Baker (1995) que segundo suas observações no Canadá, nos Estados Unidos e em alguns outros países da Europa, afirma existirem línguas minoritárias de crianças descendentes de outro grupo étnico que falam uma língua com os pais em casa e uma outra língua, que é normalmente majoritária, aprendida na escola.

Aceitamos essa afirmação devido ao fato de que verificamos tal situação em Lisboa-Portugal, por ocasião do levantamento bibliográfico que realizamos naquele local numa primeira etapa desta pesquisa. Lá detectamos a existência de muitos guineenses residentes que falam sua língua no lar e o Português fora dele.

Muitos moram com a família ou cidadãos da mesma nacionalidade, do mesmo ou de diferentes grupos étnicos. A realidade demonstra que 80% desses guineenses, residentes em Portugal, falam o Crioulo ou línguas étnicas em casa e falam o Português na escola e/ou quando desejam se comunicar com pessoas de nacionalidades diferentes no contexto social mais amplo.

Essas constatações também estão presentes na Guiné-Bissau, pois em qualquer lugar em que os guineenses se encontrem, preferem falar entre eles o Crioulo, mais do que qualquer outra língua, mesmo que pertençam ao mesmo grupo étnico e que saibam falar o Português. Eles sentem-se mais à vontade, assumindo um "ser guineense," uma identidade nacional quando falam o Crioulo.

Essa língua, caracteristicamente oral, é importantíssima para os guineenses, pois acreditam que através dela está representada toda a sua nacionalidade e sua maneira de ser.

Muitas pessoas que nunca e, mesmo algumas que já foram à Guiné-Bissau, menosprezam essa língua, igualando-a ou considerando-a como um dialeto primitivo, mas para os guineenses não existe tal concepção, não sendo o

Crioulo por eles de forma alguma menosprezado. Ao contrário, o Crioulo goza de status prestigioso entre os guineenses.

O Crioulo não é formalmente escrito mas é uma língua franca oral usada para permitir que os grupos étnicos da Guiné-Bissau, que falam línguas nativas diferentes, possam estabelecer uma comunicação de rotina entre si.

O Crioulo é falado em todos os lugares todo o tempo, inclusive na televisão e no rádio. A maioria dos discursos do presidente da República e as reuniões da Assembléia Nacional também são expressos em língua crioula além de Português?

Há outras seis línguas incluindo a Fula, que também são faladas na rádiodifusão no horário das notícias em línguas étnicas nacionais e em alguns comunicados. A língua fula é falada também nas rádios internacionais de Moscou-Rússia, da Alemanha, do Senegal, da Guiné-Conakry, do Mali e outros países da África. Esta língua é considerada uma das mais faladas na África Ocidental.

### **1.5-Políticas Linguísticas na Guiné-Bissau**

O interesse de estudos sobre bilinguismo progrediu nas décadas de 1950 a 1980. Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas entre as línguas minoritárias de

emigrantes e grupos étnicos em cenários sociolinguísticos diferentes. Três tradições distintas de pesquisa sobre o bilinguismo surgiram nesse período.

A primeira tradição cresceu com o trabalho de Weinreich (1953) e posteriormente foi desenvolvida por Fishman, (1967; 1972). Dentro desses trabalhos há duas questões que são sistematicamente colocadas, a primeira trata de explicar a convivência criada pelo trabalho num meio linguístico majoritário produzindo uma variedade de línguas numa comunidade bilíngue; e a segunda, que estuda a comparação dessas línguas para chegar à compreensão geral das restrições socio-psicológicas nas regras do uso de língua entre os bilíngues.

O surgimento do uso variável de línguas durante o trabalho, é mostrado por Ferguson (1959), por exemplo, ao referir-se à diferenciação funcional entre variantes da mesma língua dentro do discurso da comunidade diglósica. Uma comunidade é diglósica quando existem variedades de línguas usadas entre o povo.

Esses estudos nos oferecem condições para a compreensão da situação linguística na Guiné-Bissau. No caso da língua fula, embora seja uma das línguas mais faladas, do continente existem algumas variantes dela, dependendo da região de onde o falante Fula provém. Na verdade, a região onde o Fula é falado está dividida em três reinos: o reino **Futa-Djalon**; o reino **Fulado** e o reino **Futa-Toro**.

Os Futa-Fulas são um subgrupo que habita o reino de Futa-Djalon da República da Guiné-Conakry. O reino Fulado se espalha da parte do Sul a Leste da Guiné-Bissau, até as regiões de Kolda e Tambakunda de Casamansa, Senegal. O reino Futa-Toro situa-se ao norte do Senegal.

Todos esses reinos citados acima pertencem aos Fulas da mesma língua falada com variações dialetais características de cada reino.

Por outro lado, o Fula da Guiné-Bissau ainda tem alguns dialetos que levam nomes tais como: **Gabunca**, **Jauara** e **Birassunga**. O dialeto **Gabunca** é falado na região de Gabu e ao Sul da região de Bafatá. O dialeto Jauara é falado do Norte ao Nordeste de Bafatá até as regiões de Kolda e Tambakunda. O dialeto **Birassunga** é falado na região de Farim-Guiné-Bissau, Ziguinchor-Senegal e Gâmbia.

Quando os fulas conversam entre si, cada um pode se expressar no seu dialeto sem maior dificuldade de compreensão para os ouvintes. O caso é muito similar à diferença que existe entre o Português do Brasil e o de Portugal.

No entanto, nesta pesquisa descobrimos que os aprendentes estrangeiros da língua fula defrontam-se com dificuldade quando aprendem um determinado dialeto e depois do curso são enviados para trabalhar na zona de falantes do outro dialeto fula. Assim, eles podem entender passivamente quando conversam com esses fulas mas a pronúncia e o emprego de algumas palavras soam estranhos a esses estrangeiros.

Ferguson (1959) coloca a situação diglósica de uma região onde a alta variedade de língua é reservada para o uso público no contexto formal e a variedade baixa é reservada para o contexto comunicativo informal. Fishman (1967) posteriormente estende este conceito clássico de variedade de língua usada pelo povo, incluindo situações de bilinguismo onde duas diferentes línguas são usadas por duas comunidades diferentes. No trabalho desse autor o dialeto é caracterizado como fenômeno social e o bilinguismo é visto como recurso comunicativo individual.

No contexto africano, concretamente no da Guiné-Bissau, muitos indivíduos são multilíngues e capazes de mudar de uma língua para outra dependendo da situação ou lugar onde as variedades de línguas estão mais concentradas como é o caso da capital Bissau. Essa situação pode envolver mudança de língua étnica para o Crioulo, do Crioulo para o Português ou de língua étnica para o Português. No interior do país, essas mudanças acontecem mais entre as línguas étnicas e o Crioulo.

No contexto geral, as línguas étnicas da África estão em competição com as línguas européias de colonização e em menor grau com a língua árabe que introduz uma dimensão religiosa mas que já procura a posição da supremacia em alguns países como o Sudão. O cristianismo no Sul e na África Ocidental, os muçulmanos madrassa com suas escolas primárias que aumentam em número e desafiam as escolas primárias oficiais. Sem dúvida, na Guiné-Bissau, o sistema

paralelo de educação em árabe está sendo desenvolvido para que os aprendentes dessa língua possam continuar seus estudos, passando do ensino primário para o ensino secundário antes de prosseguir para uma Universidade do Norte da África ou do Oriente Médio. Certamente a religião investe muito no desenvolvimento da língua árabe. (cf. Mattusse, 1995).

Mesmo assim, a grande maioria dos alunos usa o Crioulo e a língua étnica/materna como suas línguas de interação social dentro e fora da sala de aula e não pouco frequentemente usam a língua aprendida. (isto é, o Português ou o Árabe). Alguns já usam o Crioulo mais do que as suas línguas maternas. Um estudo mais aprofundado da mudança em curso no estabelecimento escolar poderia ser extremamente interessante num próximo trabalho.

## **1.6 - O contato lingüístico**

Tendo em vista a situação lingüística na Guiné-Bissau apresentada até aqui, percebe-se que é distinta daquelas do Canadá, dos Estados Unidos e dos países da Europa. Baker (1995) afirma que a língua majoritária é sempre a dominante. Aceitamos essa afirmação do autor como apropriada a contextos europeus, mas no contexto guineense não se obtém essa relação. Em Bissau ensina-se e aprende-se apenas uma língua minoritária (o Português) na escola e

não as línguas que contam com maior número de falantes (como, por exemplo, o Crioulo, o Fula, o Balanta, o Mandinga e outras).

A situação bilíngue ou multilíngüe com mais propriedade de expressão na Guiné-Bissau é melhor caracterizada pelo número de pessoas que nascem e crescem falando naturalmente duas ou mais línguas nativas/étnicas simultaneamente sem saber lê-las e escrevê-las. As crianças são normalmente fluentes nessas línguas antes de irem à escola oficial e/ou escola corânica, mas na escola elas aprendem uma língua minoritária (o Português ou o Árabe, neste último caso juntamente com a religião muçulmana) dependendo da escola que frequentem. Nessas condições, Baker pondera que a pessoa pode falar duas línguas das quais uma é usada na oralidade e outra na escrita e/ou oralidade. Essa afirmação mostra um quadro parecido com o que ocorre com as línguas portuguesa e crioula na Guiné-Bissau.

O Crioulo guineense é uma língua oral de largo uso ao passo que o Português é usado tanto na escola como na comunicação oral, embora na oralidade tenha uso mais reduzido. Alguns guineenses, contudo, usam a língua portuguesa mais no plano oral do que no da escrita. Outros escrevem-na mais do que a falam diariamente, dependendo da ocupação individual e do local de serviço. É preciso considerar que esses casos são ainda numericamente menos expressivos e mais típicos entre servidores públicos na capital e cidades maiores na década de 80.

É ainda desconhecida a porcentagem exata das pessoas que usam o Português apenas oralmente e as que usam-no também na escrita. Temos evidências, contudo, de que são poucos os guineenses que escrevem e falam o Português todo o tempo em todos os lugares. O Jornal o Estado de São Paulo, contudo, estimou recentemente que 40% dos guineenses já são falantes do Português. Até o momento estamos falando do contexto linguístico e fizemos referências a situações diversas, sendo elas: há pessoas que falam uma determinada língua, mas não a escrevem; há pessoas que usam uma língua para diversos fins ou outra língua, como por exemplo, falar a língua com amigos e familiares e fazer opção pelo Português em situações formais (escola, local de trabalho, reuniões etc.).

Tendo em vista a observação da realidade linguística de Bissau, o que percebemos pode ser assim resumido: a) há pessoas que fazem uso de duas línguas européias: o Português e o Francês ou o Português e o Inglês tanto na escrita como na expressão oral e leitura. b) há pessoas que fazem uso oral de uma língua nativa ou primeira língua e lêem e escrevem numa outra língua como, por exemplo, o Português (e o Crioulo). c) há pessoas que somente fazem uso oral de suas línguas nativas. d) há pessoas que fazem uso do Português, do Crioulo e de uma ou mais línguas guineenses. Na Guiné-Bissau existem pessoas que usam duas ou mais línguas étnicas, não encontrando nenhuma dificuldade no

uso oral, mas não lêem e nem escrevem nessas línguas. As línguas nativas não são ainda ensinadas e aprendidas na escola.

Uma língua dominante impõe-se às outras, guardando-se a ressalva de que nas zonas urbanas o grupo étnico Fula decidiu usar mais a língua Fula. Tais pessoas, no entanto, falam também o Crioulo em casa com membros da mesma etnia.

Verifica-se que em Bissau, capital da Guiné, a maioria das crianças de cada grupo étnico fala o Crioulo como primeira língua e ao mesmo tempo fala a língua materna e aprende o Português na escola. Isso acontece principalmente quando há casamento entre pessoas de diferentes grupos étnicos e que passam a usar o Crioulo para falar com seus filhos, e não as línguas de suas etnias individuais. As crianças comumente convivem com a língua crioula mais do que com as línguas nativas.

No interior do país em ambientes rurais a situação linguística é diferente. As crianças dominam mais as línguas das etnias do que o Crioulo. Ocasionalmente, elas falam o Crioulo entre elas ou com as pessoas de outros grupos étnicos. Muitas crianças que terminam seus estudos primários em cidades do interior do país, têm dificuldades em continuar os estudos na capital. Diante disso os pais confiam a continuação da educação a parentes, colegas ou amigos residentes em cidades onde há escolas secundárias. Esses responsáveis ou padrinhos encarregados da educação geral, dessas crianças falam

predominantemente uma língua étnica como primeira ou língua materna e também falam o Crioulo na maioria dos casos. Pode-se presumir que há uma adaptação dos pais e encarregados da educação em casa ao mundo das crianças (filhos, alunos, afilhados). Só os adultos do grupo étnico Papel, nascidos nos arredores de Bissau na região onde o Crioulo é mais falado, usam predominantemente o Crioulo e muito secundariamente a língua Papel.

Vemos assim uma situação de intensa inter-relação entre as línguas do país. Baker (1995) pergunta-nos o que é essa condição de bilingüismo? Concluimos que não é fácil responder esta pergunta devido ao fato de que não se sabe qual a extensão dada ao termo quando nos referimos a esse complexo fenômeno lingüístico. Ele pode estar indagando sobre a questão das línguas faladas, ensinadas e aprendidas dentro e fora da escola ao mesmo tempo, caso, por exemplo, de países como o Canadá. Como se sabe, nesse país falam-se majoritariamente duas línguas: o Inglês e o Francês. Uma é falada em casa e outra aprendida na escola. Embora a grande maioria dos canadenses tenha a facilidade da aquisição bilíngüe tanto em casa quanto na escola, as pessoas não são todas bilíngües. Muitas falam o Francês como primeira ou língua materna e o Inglês como segunda língua e vice-versa, dependendo da região do país.

Na Guiné-Bissau a condição bilíngüe tem outra conotação. A pessoa considerada bilíngüe nesse país africano, como afirmamos antes, é alguém que nasce e cresce falando duas ou mais línguas nativas/étnicas ao mesmo tempo e é

fluente nessas línguas antes de chegar à escola. Neste caso, considera-se o bilingüismo do ponto de vista da aquisição informal. O quadro se complexifica quando adicionamos a ele o fator de que o aluno guineense então aprende uma outra língua na escola (o Português), faz uso extensivo de uma língua franca, o Crioulo, e ainda se candidata a aprender no ensino secundário outras línguas estrangeiras como o Francês e o Inglês. Portanto, como se disse antes não é simples tratar dessa questão posta pelo autor sem referência a contextos específicos. O contexto escolar traz uma dimensão de complexidade maior à condição de bilingüismo ou mais propriamente de multilingüismo como em Bissau. É nesse âmbito que realizamos o estudo de uma escola específica em Bissau pressupondo que ela representa em microcosmo a condição lingüística nacional.

### **1.7 - Línguas nativas e o ambiente escolar**

As pessoas que adquirem as línguas nativas da Guiné-Bissau desenvolvem via de regra apenas duas habilidades: compreensão de linguagem oral e fala. Ou seja, os falantes não desenvolvem a escrita e a leitura nas mesmas.

Para Widdowson (1991: 83) as habilidades, enquanto uso, poderiam ser melhor entendidas como corresponder (ler e escrever) e conversar (compreender e falar). Para esse autor falar e escrever são habilidades produtivas enquanto

ouvir e ler são habilidades receptivas. Mas, o bilíngüe guineense desenvolve somente o falar como habilidade produtiva e a compreensão de linguagem falada como passiva/receptiva.

Segundo Baker (1995), no recenseamento de bilíngües têm sido solicitadas informações sobre a habilidade de uso de duas ou mais línguas nos Estados Unidos , Canadá, Irlanda e Israel. O resultado deixa claro que o pesquisador pode fazer a sua estimativa do tamanho e da distribuição de bilíngües numa área particular. Por exemplo, o mapa linguístico localiza geograficamente a proporção do grupo falante da língua minoritária num estado ou num país.

Quanto à seleção, o autor afirma que bilíngües podem ser identificados como grupos separados na seleção. Assim, uma escola pode querer localizar as crianças numa turma ou grupo baseado no grau de proficiência bilíngüe ou de conhecimento de línguas. A investigação pode indicar a formação inicial de dois ou mais grupos, por exemplo, bilíngües "equilibrados", "parciais" e "monolíngües".

As crianças guineenses, mesmo as multilíngües, bilíngües ou monolíngües, ao iniciarem seus estudos escolares apresentam geralmente o mesmo nível de proficiência no que se refere à aprendizagem do Português. Por essa razão, ninguém se preocupa em dividí-las de acordo com a diferença em nível de proficiência dado que elas são multilíngües, bilíngües ou monolíngües em línguas étnicas que não as da escola. No contexto da língua minoritária, a ênfase é

sempre na medida do nível de proficiência em ambas as línguas minoritária e majoritária.

Baker (1995) mostra ainda que nos Estados Unidos as crianças do grupo da língua minoritária têm a tendência de dominar mais o Inglês do que a língua do grupo étnico a que pertencem. Nesse caso, somente quando o número de pessoas do grupo étnico da língua mais falada é superior ao número do grupo menor na sala de aula. Caso contrário, quando o número da minoria é superior ao da maioria na sala de aulas, a língua da minoria torna-se dominante no pátio da escola. Este contexto retrata as habilidades de proficiência de línguas das crianças da Guiné-Bissau. A grande maioria das crianças que vive em Bissau domina mais o Crioulo do que a língua do próprio grupo étnico.

Por outro lado, a afirmação desse autor se aplica também à situação do grupo étnico Beafada da Guiné-Bissau. Muitos desse grupo dominam as línguas crioula e mandinga mais do que a do seu grupo. Isso se deve ao fato de o Crioulo ser língua nacional e os Mandingas serem professores, ou seja, ensinam esse grupo a ler o Corão, livro sagrado da religião muçulmana, na língua Mandinga.

De acordo com Baker, o indivíduo bilíngüe não existe separadamente como ilha. Segundo o autor, as pessoas falantes de duas ou mais línguas existem sempre em grupos, em comunidades e em regiões. O povo falante da língua majoritária dentro do contexto linguístico guineense pode formar uma língua de

comunidade. Neste capítulo referimo-nos pois à premissa de que não existe uma língua sem a comunidade dessa língua.

Desde que as línguas das comunidades não existem isoladamente em relação outras comunidades tornou-se relevante examinar o contato entre as comunidades de línguas diferentes. As comunidades em contato no mundo, as viagens facilitadas ao outro lado do continente e a movimentação em direção à aldeia global, fazem com que as línguas de comunidades sejam raramente isoladas de outras línguas comunitárias em todos os continentes.

Embora concordemos com essa afirmação, isso nem sempre tem acontecido em alguns lugares. No contexto guineense, a maioria das línguas faladas nesse país é totalmente diferente umas das outras, sem parentesco tipológico que as aproxime, com exceção das línguas dos grupos étnicos Papel, Manjaco e Mancanhe que eventualmente conseguem estabelecer sentido mútuo nas suas comunicações. As línguas desses grupos étnicos são similares e há entendimento quando cada um fala a sua língua, em certos contextos cotidianos.

### **1.8 - O Dinamismo da Língua Provoca Mudanças**

Tanto as línguas minoritárias como as majoritárias apresentam mudanças e movimentos constantes. Observam-se, assim, alterações diacrônicas no caso do

Crioulo antigo e moderno, e no caso do Fula. Algumas línguas tornam-se mais fortes, enquanto outras têm a tendência de diminuir ou definir em número de falantes nativos. Podemos citar, por exemplo, o caso da língua Beafada. O povo desse grupo étnico tem trocado a sua língua pela Mandinga porque estão aprendendo a religião muçulmana. Para esse grupo, quem fala a língua mandinga bem é visto como pessoa civilizada. Mas isso não quer dizer que a sua língua materna vá morrer. Ela diminui sim, mas ainda muitos continuam falando essa língua. Algumas línguas tidas como mortas podem ser restabelecidas, como atesta o caso clássico do Hebraico em Israel. Esta dissertação, portanto, procura examinar as línguas de comunidades, mudanças de línguas e conflitos entre elas. Pressupomos que a educação bilíngue pode ser melhor compreendida através do exame das línguas de comunidades em contexto vivo. (Edwards 1985, apud Baker 1995:46).

A recente história do Hebraico, do Galês, do Catalão e do Bahasa-Malaio proporcionam mais otimismo lírico do que lamento sobre o declínio e morte das línguas. No entanto, é verdade que as línguas podem ser protegidas e promovidas para efeito de renascimento e mudanças. Nesse tópico, Baker sublinha a possibilidade de manutenção de línguas e, na forma otimista, incentiva o crescimento das línguas minoritárias.

Quanto à ameaça de extinção das línguas minoritárias na Guiné-Bissau ainda nada de drástico aconteceu desde a fundação do país. A possibilidade de

declínio ou morte de línguas é remota dado o fato de que cada grupo étnico, tanto os maiores quanto os menores, não deixa totalmente de usar a sua própria língua. Cada grupo pode não falar a língua dos outros, mas mantém o uso da sua língua materna todo o tempo, com exceção de comunidades dos grupos étnicos Beafada e Papel. Por isso, a questão da educação bilíngue ainda está em jogo nesse país, revestida de interesse crescente para pesquisadores, professores e autoridades educacionais.

Langacker (1972, apud Pereira 1994:31) introduz a discussão sobre empréstimos linguísticos dizendo que as línguas são dinâmicas. Esse dinamismo inerente às línguas se estabelece através da fala. Tanto é assim, para o autor em questão, que as línguas vivas nunca ficam estacionárias. Todas as línguas são o produto de mudança e continuam a mudar todo o tempo em que são faladas "(Langacker,1972:185).

Realmente, as línguas mudam de geração para geração. Com referência à língua fula, houve grande mudança de algumas palavras emprestadas e/ou substituídas do Francês para o Fula, e mais tarde do Português para o Fula. Por exemplo: na língua fula, a palavra "**suaña**" foi substituída pela palavra "**pantalon**" do Francês e mais tarde para "**calça(s)**" do Português, sendo que palavras emprestadas do Francês ainda estão em uso, como por exemplo: "**sulué**", e "**cimissi**". As palavras mesa, quarto, litro, quilômetro, metro são empréstimos do Português, pois o Fula não tinha vocábulos para esses objetos e medidas. O

Crioulo também está sofrendo algumas mudanças. O Crioulo antigo era um pouco diferente do Português em o Crioulo atual falado na Guiné-Bissau apesar das similaridades existentes entre essas duas línguas.

O uso das palavras "**turpesa**" e "**jukuta**" está murchando porque os jovens falantes do Crioulo estão substituindo esses termos por "**banco**" e "**salta**" respectivamente, de origem portuguesa. Atribuímos essas mudanças e substituições no Fula advindas do Francês à vizinhança com o Senegal no Norte e com a Guiné-Conakry ao Leste e ao Sul da Guiné-Bissau. A língua francesa pode ter maior prestígio do que as línguas nativas faladas nesses países. Isso vem ocorrendo desde 1868, ano em que Portugal cedeu a região da Casamansa, que fazia parte da ex-Guiné-Portuguesa, ao Senegal francês. Esse tratado se concretizou para que ficasse mais homogênea a nação senegalesa. Uma parte do Sul da Guiné-Francesa, Cacine, passou a fazer parte da atual Guiné-Bissau, em contrapartida. (Bull 1989:80).

Assim as crianças descendentes dos grupos étnicos minoritários interagem e eventualmente adquirem oralmente as línguas dominantes através de contato e brincadeira com meninos que falam a língua majoritária. Entre todas as línguas em uso na Guiné-Bissau até aqui mencionadas, o Crioulo é a que tem maior aceitação nas zonas urbanas. Por isso, quando as pessoas falam suas línguas maternas, misturam-na ou tomam emprestados muitos vocábulos do Crioulo.

A seguir examinaremos a insistência do uso do Crioulo como língua veicular na Guiné-Bissau.

### **1.9 - O Crioulo como língua veicular na Guiné-Bissau**

A língua crioula já foi falada apenas por uma minoria de pessoas em tempos remotos. Essas, provenientes de diferentes etnias da Guiné-Bissau, formaram inicialmente um grupo único, o Criston, constituído por pessoas que habitavam originariamente as vilas de Geba, Cacheu e Bolama.

Os integrantes dessas comunidades passaram a usar o Crioulo porque percebiam restrição no uso das suas línguas nativas, principalmente na época em que o falante de Crioulo era visto como um ser mais civilizado em relação àqueles que não o falavam.

Mesmo sendo assim, muitos não se interessavam em falar o Crioulo. Os pais naquela época, proibiam as crianças de falar o Crioulo em casa, pensando que isso prejudicaria sua língua nativa o que futuramente faria com que ela deixasse de existir.

No caso da aldeia de Geba, as línguas dominantes sempre foram o Fula, em primeiro lugar e o Mandinga em segundo. Quando os Cristons viviam nessas aldeias, além de falar o Crioulo, ao falar com um Fula ou um Mandinga, tinham

de se expressar em suas línguas nativas (Fula ou Mandinga). Por esta razão, o grupo Criston tornou-se multilíngue.

Há que se considerar que, no período colonial, as línguas africanas, principalmente da Guiné-Bissau, foram proibidas no ambiente escolar pelo colonizador português. Este fato leva à reflexão sobre a afirmação de Lyon, (1981:256):

*"...só recentemente os pidgins e línguas crioulas foram estudados como sistemas linguísticos de direito, ao invés de dialetos reduzidos e baseados nas línguas européias das quais se sabia ou se supunha terem derivado. Uma das consequências é que os processos de pidginização e de crioulização não são mais considerados como tendo sido fatores marginais no desenvolvimento das línguas e dialetos do mundo".*

Tal fato ocorre com a língua crioula na Guiné-Bissau. Na verdade, o Crioulo da Guiné-Bissau passou a ser uma língua veicular escolhida naturalmente pelo povo guineense, após a independência do país em 1973. Sabe-se que, durante a luta armada pela independência nacional, os combatentes do P.A.I.G.C. escolheram o Crioulo como língua da unidade na mata da Guiné-Bissau.

Definimos o Crioulo como a língua de expressão mais imediata no contexto de contato entre as línguas portuguesa e nacionais. O seu processo de aquisição oral pode ser observado na habilidade de uso de interlínguas muitas vezes com níveis de fossilização bastante acentuados.

Se observarmos o que ocorre em Bissau, capital do país, e nas pequenas cidades das províncias e suas regiões, vemos que já existe uma integração linguística natural. O Crioulo decorre da necessidade de comunicação principalmente do ponto de vista social e econômico, produzida pelos vínculos comerciais diários que são praticados no mercado guineense.

Embora todas as crianças tenham o direito de aprender o Português na escola, poucas são as que teriam de fato condições para continuar seus estudos para o desempenho profissional. No entanto, o Crioulo no país está tão enraizado pelo uso que assim vai mantendo seu espaço e funções consolidados de língua veicular de ampla comunicação do povo guineense.

#### **1.10 - O uso das línguas nativas, nacional e do Português em diferentes contextos**

O Crioulo, criação linguística que associa as línguas africanas com o Português, desenvolveu-se gradativamente na Guiné-Bissau. Na sua formação, observamos a influência, ao longo do tempo, do contato não só com o Português mas também com outras línguas, principalmente o Espanhol e o Francês.

Isso é plenamente aceitável pois, segundo Freire (1994:58), nenhuma expressão linguística ou língua já nasce pronta. O autor afirma que os portugueses, alemães, ou espanhóis não devem sentir vergonha por tomar

emprestadas algumas palavras de outras línguas, como no caso do português brasileiro onde são usadas palavras como "estresse" e "made", emprestadas diretamente do inglês (stress) e (made).

O Crioulo está para o Português, como o Português, o Espanhol, o Francês e o Italiano estão para o Latim: é um descendente.

Os guineenses poderão dispensar totalmente o sentido de vergonha ao falar a língua crioula em qualquer lugar, à medida que venham a descobrir sua língua com o mesmo status que têm as demais línguas.

Os guineenses que freqüentaram e freqüentam a escola, têm habilidade de usar as línguas nativa, o Crioulo e o Português em diferentes locais e para fins distintos, caracterizando a situação linguística guineense como caracteristicamente diglósica.

Na Guiné-Bissau há pessoas que falam duas línguas simultaneamente em casa: a Nativa e o Crioulo. Entre essas, é mais provável que uma língua esteja sendo mais usada do que a outra. Como exemplo, temos o nosso caso: falamos o Fula e o Crioulo em casa ao mesmo tempo. O Fula é mais falado do que o Crioulo, mas fora da casa, o Crioulo tem predominância na fala. O Português é usado no local de serviço, na escola e ocasionalmente em casa. Há que se considerar que, mais de 40% dos alunos que freqüentam a Escola Normal Superior Tchico Té, falam o Português entre si na escola. Os alunos usam mais o Português do que as pessoas comuns fora da escola pelo fato de querer praticá-

lo. A mesma situação acontece nas outras escolas, embora o governo da Guiné-Bissau proíba formalmente o uso do Crioulo e das línguas nacionais nos recintos escolares.

Somente 10% dos professores falam o Português com seus colegas fora da sala de aulas no ambiente escolar. Os professores usam mais o Português na sala de aula e menos nos intervalos. Isto ocorre principalmente devido ao fato que nem todos tenham fluência plena em falar bem o Português. Os professores que lecionam Francês e Inglês dominam só imperfeitamente a língua portuguesa, uma vez que o Português nesses casos não é requisitado nem no ambiente da sala de aula.

Nesse caso, sugerimos a esses professores e alunos de especialidades do Inglês e Francês para que colaborassem na prática do uso do Português fora da sala de aula.

### **1.11 - Justificativas**

Inúmeros problemas influenciam o processo de ensino/aprendizagem de Português nas salas de aula da Guiné-Bissau. Algumas dessas dificuldades têm a ver com o professor e sua preparação pedagógica e profissional.

O meio social em que o professor vive, por exemplo, não ajuda a aguçar seu estímulo de enriquecimento cultural e a busca de conhecimentos na língua-alvo. O professor, em termos de motivação, tem se apresentado em sala de aula com linguagem artificial, pois nem ele mesmo acredita na eficácia prática do conteúdo que "passa" aos alunos.

Desde a colonização da Guiné-Bissau, a escola guineense é a explicitação de um quadro precário na aprendizagem de Português como língua oficial. Esse quadro de baixas expectativas de ensinar e aprender, tem produzido uma baixa capacidade de uso e pouquíssimas ocasiões reais de vivência comunicativa na língua-alvo. Almeida Filho et alii, (1991) estabeleceram esse mesmo diagnóstico antes no ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar brasileiro. Não fiquemos surpresos ao ver que só raramente a língua estrangeira ou língua oficial, no caso do Português, seja usada para prática de uma comunicação efetiva dentro e fora do ambiente escolar.

Na escola guineense, excetuando-se a Escola Tchico Té e as Faculdades, percebe-se que os professores são muito zelosos de suas posições e privilégios. Não aceitam facilmente mudanças, uma vez que são produto do sistema educacional tradicionalista não assumindo sua parcela de responsabilidade pelos fracassos que se sucedem pelos caminhos do ensino em geral e de línguas, em particular.

Neste trabalho, ao examinar as dificuldades do professor, pode-se lançar idéias sobre a situação do aluno. Halliday (1966:187-202) afirma que no ensino de línguas, existe a necessidade de prover para cada situação a seleção de conteúdos e os materiais mais apropriados à situação. O professor diante da realidade acima, pode avaliar criticamente a abordagem de ensino em sala de aula que será a mais adequada.

Nos planos escolares elaborados no início do ano letivo, podemos ver a falta de habilidade do professor em definir o conteúdo adequado para uma dada idade variada. O que vemos é a repetição de conteúdos ano após ano e sempre rotulados com a proposta de ensinar um "Português mais global."

Diante disso, vemos a questão: a totalidade de situações para as quais o comportamento lingüístico deve ser ensinado é restrita e pode ser analisada, descrita e ensinada como operação finita (Costa, 1986). Por isso, pode-se ver a limitação dos professores em elaborar um conteúdo apropriado nos planos escolares. O ensino de Português na Guiné-Bissau é demasiado genérico, inespecífico e os resultados são sempre insuficientes do ponto de vista da emancipação linguística do cidadãos guineenses, uma vez que a totalidade da língua não é ensinada nem enfatizada. Ele é apresentado aos alunos através das regras gramaticais, repetidas, memorizadas e verificadas fragmentadamente nas provas.

Nas primeiras classes (séries) onde o Português é apresentado pela primeira vez, há choque quando temos o real e o desejado no processo de ensino do Português como língua oficial, que não leva em conta a expectativa inicial do aluno, e após algum tempo percebem-se suas frustrações por não tirar proveito da língua-alvo. Fica claro para o aluno o sentimento de fracasso que futuramente influenciará o desenvolvimento da sua competência de uso bem como o seu desinteresse pela língua-alvo dentro do contexto escolar do ensino primário e secundário da Guiné-Bissau.

Por que ensinar visando a comunicação na escola? Por que o traço comunicativo no ensino de uma língua-alvo é equivalente a ter uma postura profissional coerente com o objetivo de incentivar o desempenho de uso real a nova língua. Isto significa: capacidade de realizar autonomamente atividades envolvendo o ler, escrever, compreender a linguagem oral e falar coordenadamente.

Ao analisar o perfil do professor na sala de aula, Almeida Filho (1993) observa que este utiliza o livro didático, cheio de exercícios mecânicos com características gramaticalistas e reduzido a uma abordagem e tecnologia de ensino voltadas para a internalização das formas da língua sem dar oportunidades para o uso da comunicação interpessoal (Almeida Filho, 1993).

A propósito, podemos também citar Costa, (1987,) quando diz que o ensino de línguas é um meio ativo e dinâmico o qual não podemos reduzir a uma tarefa irrelevante e sem sentido para aqueles alunos que de início vêm à escola com

uma grande curiosidade e interesse para aprender outra língua. Após os primeiros contatos, muitos percebem que não progredem na sua habilidade comunicativa na língua-alvo. Em termos de informação, não vêem a ligação entre o conteúdo passado pelo professor e a sua real utilização na vida prática.

A somatória desses argumentos levantados, é o total descrédito por parte dos alunos, o que podemos detectar igualmente na escola guineense quando do aprendizado da língua oficial porque da forma como é abordada, não contribui, não desenvolve e não faz crescer a competência comunicativa dos alunos.

Kleiman também acentua que o desenvolvimento de currículos e programas devem ser culturalmente sensíveis às necessidades dos alunos e bastante mais investigados. Isto é evidente porque o aluno não utiliza a língua usada na escola, e nem tampouco o professor. Nesse rol, somemos a formação precária do professor, sua procedência social e, conseqüentemente, as dificuldades financeiras para ter acesso aos bens culturais. Se pensarmos no aspecto da interação aluno/professor na sala de aula, porque é assim que a criança constrói seus conhecimentos, justifica-se a investigação sobre a construção de um currículo adequado às necessidades de ambos professor e aluno. Emergiria assim, a necessidade de estudos que contribuíssem para alcançar os objetivos humanísticos na área da linguagem para o aprimoramento do ser humano que é o aluno.

Nesta pesquisa, pretende-se levantar as dificuldades do professor em selecionar material que seja significativo para os aprendentes de Português como língua oficial e que ao mesmo tempo, possa ajudar o professor na construção de um método adequado à realidade das salas numerosas e heterogêneas a fim de que seus alunos possam desenvolver seu potencial humano e competência linguístico-comunicativo.

### **1.12 - Problemas**

As crianças da Guiné-Bissau quando vêm de casa para a escola só falam o Crioulo e a língua materna, sendo poucos os que entendem e falam o Português. Daí a melhor maneira de um professor manejar essa situação: ser capacitado e estar mesmo à altura para trabalhar de forma motivadora para que os alunos não se sintam inibidos na sala de aula.

Há muitos diferentes métodos que variam de professor para professor. Alguns alfabetizam as crianças através de jogos de letras, frases ora significativas ora não, jogos de palavras, canções, mas tudo isso através de diálogo com alunos, para fazê-los dialogar e com isso aprender a se comunicar em Português.

O material didático não é o típico para o ensino em bases contemporâneas (comunicativo) pois usam-se ainda pedrinhas, feijões, folhas de árvore, papel sulfite, giz, os próprios alunos, o quadro negro e os seus livros.

Para que os alunos possam aprender a ler, escrever e falar ensina-se da seguinte maneira: os alunos têm que observar gravuras apresentadas pelo professor e fazer a interpretação da mesma para distinguir a sua forma, o seu tamanho e saber para que serve o objeto para depois conhecer o seu nome. Finalmente o professor escreve o nome das coisas para que os alunos as vejam e aprendam a escrevê-las.

Avalia-se a escrita vendo e corrigindo as frases formadas pelos alunos, isto é, vendo se as frases concordam em gênero e em número e se têm sentido. Segundo pesquisadores de Instituto Nacional para desenvolvimento de Educação da Guiné-Bissau (INDE 1994) é mais fácil ensinar a ler na alfabetização do que a escrever. Os alunos sentem muita dificuldade no desenvolvimento da escrita e da oralidade em Português na sala de aula.

Quanto ao aproveitamento da turma, isso depende de cada uma, porque às vezes há turmas onde os alunos aprendem com mais facilidade e nessas por vezes as meninas aprendem mais rapidamente.

No final do ano o aproveitamento dos alunos depende da maneira como o professor conduziu com responsabilidade a sua turma.

Dado este quadro complexo para a co-existência das línguas em Guiné-Bissau, representado de maneira inequívoca pelo contexto escolar que queremos investigar mais de perto, passemos agora à fundamentação teórica que nos guia neste estudo descritivo-analítico sobre as relações entre as línguas na escola guineense.

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **2.1 - A Abordagem Tradicional de Ensino de Português na Guiné-Bissau**

O professor do ensino primário e secundário da Guiné-Bissau mostra-se tradicionalmente como o único conhecedor da matéria que ele ensina. Ele é tido como o responsável pela aprendizagem do aluno, dono do conhecimento, não abrindo oportunidades ao aprendente de aproveitar ao máximo que puder a sua aprendizagem. Essa postura e perfil tradicional contrasta com o que tomamos contemporaneamente como válido e desejável, a saber, que o aluno tenha condições para ser em parte co-responsável por seus estudos. Nas palavras de Almeida Filho (1993) "o professor deve encarar com menor ênfase e dar mais

força àquilo que abre ao aluno a responsabilidade de se reconhecer nas práticas, do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa."

O que está implicado nessa citação é que o professor deve ser um desafiador na sala de aula e não "passador" de conteúdos. Embora esse não seja um objetivo da tese, investiga-se também nesta pesquisa a variação que existe entre a abordagem do ensino tradicional no contexto de pesquisa em Bissau e manifestações da abordagem mais contemporânea de ensino (dita comunicativa). Discutiremos as vantagens e limitações de cada uma (abordagem tradicional ou gramatical e abordagem comunicativa) e qual das duas abordagens de ensino é mais recomendável e relevante para o aluno guineense de línguas.

Widdowson (1991) afirma que, "na aprendizagem de uma língua o aluno deve não só saber repetir as palavras ou frases ditas pelo professor mas também saber mais do que a compreensão delas para poder produzir as suas próprias frases apropriadas ao contexto específico em que ocorrem. O aluno-sujeito é um ser ativo, que reage e nem sempre colabora com o ambiente. Há preocupações com a capacidade do indivíduo em resolver problemas, utilizar a criatividade, integrando e processando informações, bem como o agir cooperativa e competitivamente".

Na realidade, a modalidade de ensino tradicional tem sido a principal ênfase na escola guineense. No entanto, deveríamos nos perguntar por que o

professor guineense ainda está amarrado a esse processo de ensino tradicional desde o início da colonização e até agora não consegue pensar na possibilidade de fazer evoluir a abordagem de ensino de línguas nesse país.

De acordo com Joyce e Weil (1980) existe uma variedade de modelos para o ensino aprendizagem de línguas mas não existe o modelo perfeito. Mais do que concordar com ou discordar da opinião desses autores, gostaríamos de indagar como é que esses modelos não perfeitos, vêem a relação entre professor e aluno na sala de aula, especialmente na escola da Guiné-Bissau. Uma vez que os guineenses são falantes de múltiplas línguas, pretende-se investigar aqui as relações ou preconceitos existentes entre falantes dessas línguas e do Português nos ambientes formais da escola. Pretendemos detectar como é que o aluno trabalha para adquirir ou não a língua portuguesa.

Busca-se também saber e esta é nossa questão principal neste estudo, a relação existente entre o Português e as outras múltiplas línguas nativas/nacionais faladas na Guiné-Bissau no ambiente escolar. Em nossa prática metodológica ensinando língua oficial na Guiné-Bissau, no caso a língua portuguesa, temos percebido com bastante frequência o quão distante o nosso aluno está de todo um universo cultural que o idioma estrangeiro representa e expressa.

Passaram-se anos a fio ensinando a língua oficial per se, com somente esporádicos mergulhos noutras áreas do conhecimento humano construído nesse

idioma. Foram tão raros esses mergulhos que não se transformaram em experiência vivenciada pelos alunos.

Essa foi a tradição que antecedeu a década de 70, através de representantes do ensino tradicional e do audiolingualismo, sempre com foco básico na forma. Desde então tem se constituído no plano teórico um novo rumo no ensino de línguas iniciando-se um outro paradigma; o do comunicativismo, movimento contemporâneo dentro do qual buscamos características distintivas para contrapor ao modelo vigente da prática escolar guineense.

Hymes (1971,1972) propôs que nosso conhecimento de leitura, por exemplo, inclua o conhecimento de como usá-la de modo a realizar propósitos específicos. Concordamos com o autor ao postular este princípio para o uso de uma língua-alvo ao invés de se querer ensiná-la apenas como um sistema de formas linguísticas. Almeida Filho (1993:28) secunda essa posição ao preconizar que "a aula de língua como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um código lingüístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a oportunidade de, ocasionalmente, se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre".

Queremos neste trabalho afirmar que é possível expandir esses clarões culturais na sala de aula e fazer com que o nosso contato com o aluno seja uma

vivência mais marcante e vital. E convém levantarmos aqui a questão da comunicação intercultural no ensino de uma língua propriamente dita, conforme Dirven e Putz (1993), o que constituiria um avanço no sentido de se ampliar a competência comunicativa, levando a uma competência comunicativa intercultural.

Para os autores, os problemas dos aprendentes de uma língua em contexto escolar se devem à distância que se verifica entre a língua-alvo e a cultura-alvo na situação de aprendizagem. O falante nativo usa um código linguístico firmemente enraizado na cultura correspondente. Mas se o aprendiz de língua tenta aprender um segundo código linguístico (L2), que não está ligado à cultura correspondente; ele quase não tem oportunidades de entrar em contato com aquela cultura.

Dirven e Putz (op. cit. : 151) nos revelam que é de opinião geral que a aprendizagem de língua poderia e deveria ser muito mais que a "simples aquisição de uma competência comunicativa", que se deveria perseguir uma competência comunicativa cuja idéia geral é a seguinte: o aprendiz deveria desenvolver estratégias para diminuir a distância entre o uso (imperfeito e não "cultural") que faz da língua oficial e o do falante nativo fluente e culturalmente competente.

As estratégias utilizadas para atingir essa competência levaria a uma consciência/conscientização da comunicação onde os participantes em tal situação de comunicação poderiam perceber sua situação real, caracterizada por

um grande número de assimetrias: no domínio do código linguístico, nos pressupostos sobre normas, "modalidades", gêneros culturais, ou seja, a vivência cultural comunicativa de cada participante. A seguir discutiremos sobre a alfabetização em busca de uma educação bilíngüe na Guiné-Bissau.

## **2.2 - Alfabetização: em Busca de uma Educação Bilíngüe.**

Baker (1995), dentre outros, preocupa-se em saber o que é bilingüismo. Achamos que não é fácil responder essa pergunta. Esse autor coloca as seguintes questões: será que o bilingüismo é aquele que fala e escreve duas línguas simultaneamente? Ou aquele que nasce e cresce falando duas línguas mas, sem saber a ler e a escrever nelas? Ou ainda aquele que fala uma língua em casa e aprende outra na escola? Pensamos que esses três grupos de pessoas são diferentes em termos de habilidades adquiridas, da compreensão e da percepção cognitiva dessas línguas.

No entanto, a pesquisa que realizamos na Guiné-Bissau procura saber os significados de ser um bilíngüe para esse povo. Interessar-nos-ia saber também, a diferença que existe entre aquilo que Barton (1995) chama de analfabeto e não-letamentado. Portanto, já se percebe que esses dois conceitos não possuem a mesma natureza. Segundo esse autor, analfabeto é a pessoa que não é capaz de

ler e escrever dentro da cultura letrada, enquanto não-letramentado é aquele que nunca foi a escola e cujo modo de ver o mundo é antes primariamente polarizado.

Consideramos também difícil distinguir entre aquilo que Baker chama de analfabeto e não-alfabetizado dada a grande similaridade entre essas categorias. Um grande segmento da sociedade guineense tem algum (variável) conhecimento de leitura e escrita. Portanto, é difícil saber em que conceito se pode enquadrar melhor essa sociedade (analfabeto ou não-alfabetizado). Por outro lado, Akinnaso (1981) mostra a diferença que existe entre as sociedades ágrafas, semi-letradas e pré-letradas. Ele coloca que os recursos cultural e comunicativo são diferentes entre pessoas das sociedades letradas e pré-letradas, embora essas sociedades não concordem com esses conceitos.

Em contraste com a sociedade ágrafa ou semi-letrada, a sociedade letrada é vista por alguns estudiosos como mais organizada (com a ajuda da técnica do registro avançado e burocrático), economicamente melhor e tecnologicamente mais desenvolvida, além de mais competente no pensamento abstrato e no uso descontextualizado da língua, (Kay 1975, Olson 1977, Goody 1977, 1980).

Dentro desta visão é possível exemplificar com a língua fula. Essa língua tem uma escrita para utilização em escolas religiosas (islâmicas). Existe ainda a escrita alfabética, porém não utilizada na escola. Há no país, um interesse crescente por recuperar a mesma para fins escolares.

Atualmente, o governo vem demonstrando interesse nas línguas étnicas e respectivas culturas. Considerando que esse interesse se encontra ainda em fase "embrionária", registram-se manifestações de interesse nas línguas fula, felupe e crioula.

A proposta ainda em esboço na Guiné-Bissau, pretende que a alfabetização ocorra primeiro na língua étnica e posteriormente em língua oficial portuguesa.

Para Brown (apud Freitas, 1992:22), uma cultura pode ser definida como as idéias, costumes, habilidades e instrumentos que caracterizam um determinado grupo num determinado período de tempo. Mais que a soma de suas partes, a cultura é um sistema de padrões integrados, que em sua maior parte permanece no subconsciente, embora o todo governe o comportamento humano. Ela é um modo de vida, é o contexto em que vivemos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. É, portanto, o vínculo que une um grupo de pessoas.

Segundo o estudioso, o fato de uma sociedade não existir sem uma cultura e uma língua reflete a necessidade da cultura preencher certas necessidades biológicas e psicológicas dos seres humanos, fornecendo um contexto para um comportamento cognitivo e afetivo, e um esquema para a existência pessoal e social.

Temos porém a tendência de perceber a realidade estritamente dentro de nossa cultura e considerar que a nossa percepção é a "correta", embora o

universo significativo em que cada pessoa vive não seja uma realidade universal, mas uma realidade "construída", não necessariamente objetiva. A percepção do mundo é, portanto, subjetiva e envolve a filtragem de informação, mesmo antes dela ser arquivada na memória, resultando numa forma seletiva de consciência. O que pode nos parecer uma percepção exata e objetiva de uma pessoa, costume ou idéia, é, às vezes, algo obscuro e artificial na percepção de uma pessoa de outra cultura.

Quanto à relação entre cultura e língua, percebemos que a primeira, enquanto conjunto estranhado de comportamento e modos de percepção, se torna altamente importante para a aquisição de uma outra língua, pois uma língua faz parte de uma cultura e uma cultura faz parte de uma língua, e a aquisição de uma língua é também a aquisição de uma outra cultura. Samovar (1981) enfatiza que devemos compartilhar nossas percepções e experiências com os outros e também devemos estar preparados para aceitar as experiências dos outros mesmo que elas se diferenciem de nossas próprias percepções e experiências.

Para que os conflitos e contradições bem como os aspectos positivos presentes na própria cultura e na cultura do outro não sejam encarados como uma simples questão de oposição ou choque cultural, para que na constatação das diferenças se afirmem identidades diferentes em vez de suas anulações; para que se desenvolvam sentimentos de tolerância diante do diferente, que nem por

isso deve ser encarado como deficiente, é preciso levar em conta essa relação entre a língua e cultura na aprendizagem da L2.

### **2.3 - A Escola e o Monolingüismo Português**

A escola na Guiné-Bissau hoje está inserida em um contexto multilíngue, onde convivem línguas autóctones, o Crioulo, a língua oficial portuguesa e outras línguas estrangeiras em menor escala. Contudo, a escola não contempla sequer o bilingüismo. A mesma escola ensina somente o Português numa concepção mista e equivocada de língua materna e língua oficial/segunda.

Em termos de educação multilíngue, Bissau haveria inevitavelmente de merecer uma grande proposta governamental. Esta questão, no entanto, é delicada uma vez que em Bissau são várias as línguas faladas. Excetuando-se o Português e o Crioulo, as demais línguas não poderiam gozar de status diferenciado no caso de que uma delas fosse contemplada na escola em lugar de outra. Por exemplo, caso fosse implantado o Fula, falantes de outras línguas entenderiam ser as suas línguas de menor prestígio. Dado o impasse, ainda não há educação bilíngüe como política lingüística no referido país. O governo não tem fundo financeiro suficiente e recebe pouca ajuda das organizações

internacionais nesse setor para poder implantar na escola todas as línguas faladas nas regiões.

Pode-se considerar com Widdowson (1987), ao referir-se ao artigo de Hornby publicado em 1946, que o aprendizado de uma língua apresenta três aspectos: "a aquisição do conhecimento da língua" "o domínio do uso da língua" e o "desenvolvimento do sentimento da língua."

Os dois primeiros aspectos teriam a ver com o uso instrumental e utilitário da língua. Portanto, o aprendizado de línguas não precisa primeiro conhecer o sistema e os códigos da língua, e só mais tarde começar a usá-la. Consideremos que a atividade comunicativa, o uso prático da língua, é fundamental para podermos conhecê-la. De qualquer forma, "os dois enfoques estão centrados no domínio prático, utilizando a língua como instrumento para uma comunicação efetiva" (Widdowson, 1978:174).

A preocupação de Widdowson, assim como a nossa no caso da formação de professores das línguas Crioula e étnicas é com o terceiro aspecto, aquele que refere ao "desenvolvimento do sentimento" da língua. Tal "sentimento" só se adquire "através de elevada conscientização das possibilidades expressivas inerentes à natureza da linguagem. O sentimento sob esta interpretação é o conhecimento das formas lingüísticas como formulações de maneiras particulares de entender a realidade. Em outras palavras, uma concepção da linguagem como instrumento cultural" (id, ibid, p 175).

É nesse sentido que entendemos ser inviável aprender somente a língua de um povo, sem preocupar-nos com a aprendizagem da sua cultura. O termo "intercultural" se for aplicado à educação escolar de línguas crioula e nativas, só terá sentido quando a ênfase for posta no aprendizado do uso comunicativo da língua. Não se consegue desenvolver a consciência de como as línguas "refletem as atitudes culturais, as idéias e preocupações das pessoas que as falam, "e portanto como elas revelam sua "cabeça."

É claro que os três aspectos apontados são necessários no ensino/aprendizagem de uma língua. "Há, em resumo, um lugar para o "estudo" e outro para o "aprendizado" das línguas." No caso do grupo étnico Fula, em relação à aprendizagem do Português e à aprendizagem Corânica, tal estudo sozinho não basta para garantir a consciência intercultural. Ele pode, contudo, contribuir sob a condição de estar estreitamente associado ao estudo da própria língua para proporcionar o conhecimento necessário sobre no qual se baseia a interculturalidade.

## **2.4 - Metodologia da Pesquisa**

As próximas seções pretendem ser a descrição dos procedimentos e contextos da pesquisa e análise das atividades realizadas durante a minha visita

de pesquisa à Guiné-Bissau, com o objetivo de observar e promover a vida escolar, fazer coleta de dados na Escola Normal Superior Tchico Té, localizada na cidade de Bissau, capital do país e em Portugal, na Universidade de Lisboa, onde tive a oportunidade de fazer levantamento bibliográfico e realizar entrevistas com professores da área de Letras e Linguística

A viagem constituiu uma etapa importante do plano de pesquisa e tinha a seguinte finalidade: buscar subsídios para esta dissertação de mestrado que tem como foco as relações do Português (língua oficial) com as outras línguas coexistentes no ambiente escolar. Tomamos como ponto de partida o Ensino de Português como L2 na escola de Guiné-Bissau representada aqui microcosmicamente pela escola Tchico Té através de levantamento bibliográfico, de gravações de aulas, de realização de entrevistas com professores, alunos, além de pessoal administrativo da escola que estão envolvidos com o ensino de Português e de outras disciplinas onde o Português como língua-meio possa ser uma questão ou problema.

Neste projeto era preciso buscar a ampliação da informação inicial, obtida através de coleta sistemática de dados orientada por teorias de aquisição como a de Krashen (1982) e Ellis (1994) principalmente, no que diz respeito às hipóteses do filtro efetivo e do insumo. Essa coleta resultou em cinco entrevistas, sete gravações com alunos do segundo ano, quatro entrevistas e seis gravações com alunos do terceiro ano além de anotações de observações das aulas visitadas.

Durante a coleta dos dados utilizamos, na maior parte do tempo, um pequeno gravador áudio, caneta e fichas para anotações.

Pretendíamos nessa visita a Bissau ampliar a visão do problema permitindo maior compreensão que viesse a fundamentar uma eventual proposta de encaminhamento de soluções numa fase posterior.

Concordamos com Almeida Filho (1993), em que a sala de aula é um lugar autêntico privilegiado para se investigar e interpretar a construção do processo de ensino/aprendizagem. Erikson (1986:128) afirma que, "uma pesquisa etnográfica de natureza holística analisa a sala de aula de maneira abrangente, isto é, no exame das interações todos os elementos são considerados, a saber, aspectos sócio-culturais, linguísticos e psicológicos, entre outros."

Neste projeto procuramos ainda iniciar a explicitação das condições de produção do ensino do Português conforme praticado na Guiné-Bissau tomando-se como universo microcósmino a Escola Normal Superior Tchico Té. Descrevemos e avaliamos também, o nível da formação dos professores atuantes naquela escola, o sistema do ensino/aprendizagem de Português e as percepções dos alunos acerca desse ensino nas salas de aula. Procuramos ainda saber em que idade o aluno começa a ter contato com a língua portuguesa e que língua(s) ele fala com os pais em casa, com os colegas no lugar de convívio, e na escola.

A Escola Normal Superior Tchico Té, cuja responsabilidade é a de formar os professores para o ensino secundário no país, será descrita quanto à data e os

objetivos da fundação da mesma, as habilitações abertas aos alunos, o sistema de ingresso à escola e o nível de formação do aluno ao ser certificado.

Nessa escola, conduzimos como ponto secundário do estudo, uma investigação na sala de aula para iniciar a explicitação das abordagens vigentes no ensino de Português como língua oficial na Guiné-Bissau.

Fizemos fotocópias dos principais materiais de ensino utilizados no período da investigação e paralelamente fotocopiámos mapas geográficos da composição dos grupos étnicos do país e mapa geográfico dos países vizinhos que rodeiam a Guiné-Bissau, alguns dos quais compõem a capítulo 2.

Avalio que a fase preparatória desta pesquisa de campo teve êxito na medida em que a coleta de informações se constituiu de fato na base crucial e suficiente para levar a cabo nosso trabalho.

O projeto apresentado tanto no Instituto de Letras da Universidade de Lisboa, na Escola Tchico-Té, no Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) quanto no Ministério da Educação em Bissau, teve interessada recepção. Os profissionais, estudantes e pesquisados concederam a ele atenção e tempo valiosos proporcionando a este pesquisador um conhecimento bastante amplo e adequadamente verticalizado das instituições pesquisadas.

O tempo de atenção recebido foi valioso na medida em que aquelas pessoas com imensas tarefas diárias a realizar ofereceram conhecimento e experiência obtidas no interior das instituições preocupadas com estudos da

linguagem. Realço, porém, o clima excelente de cordialidade e o privilégio que tive de beneficiar-me de valiosos dados depositados ou coletados nas instituições visitadas.

Nesta dissertação haveremos de apresentar uma experiência que esperamos ser uma contribuição aos trabalhos que serão futuramente desenvolvidos nesta área do conhecimento. Na Guiné-Bissau, o Português é utilizado essencialmente na forma escrita através dos livros, dos jornais, das diferentes comunicações oficiais, escritos dos partidos, do governo e no ensino. Mas o país ainda utiliza em menor escala a oralidade do Português na construção do seu cotidiano oficial burocrático de governo e administração escolar.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU**

#### **3 - Introdução**

Neste capítulo pretendemos responder ao nosso tema da pesquisa através da interpretação das observações e notas de campo obtidas além dos questionários aplicados durante a nossa coleta dos dados sobre o ensino do Português como língua oficial, na Escola Normal Superior Tchico Té em Bissau. Mas antes, descrevemos porquê e quando essa escola foi fundada. A seguir procuramos explicar o sistema de ingresso dos alunos que desejam seguir a carreira de professor nessa escola. Depois analisaremos o sistema do ensino e sua implementação em sala de aula. Durante este capítulo, apresentaremos

também a discussão feita pelos alunos do segundo e terceiro ano do curso do Português, no decorrer da observação das aulas em suas respectivas salas.

### **3.1 - A fundação da Escola Tchico Té**

Segundo a diretora da escola, a Guiné-Bissau enfrentou sérios problemas de falta de professores para o ensino secundário na década de setenta. Assim, o governo contratou inicialmente professores de diferentes países da Europa para lecionarem nos liceus (ou escolas secundárias).

A cada ano vinha um grupo de país diferente que trazia um novo planejamento curricular e sistema do ensino diferente dos anteriores. O governo gastava divisas preciosas com o pagamento desses professores contratados. Portanto, em 1978 o governo guineense decidiu fundar essa escola superior para formar professores guineenses para o ensino secundário.

O motivo principal para a fundação dessa escola foi a meta de governo de reduzir o analfabetismo no país. Com isso, a escola tem assumido a responsabilidade dessa formação desde então. De acordo com o subdiretor, a escola já formou até agora mais de quinhentos professores. É difícil compreender, contudo, que mais de metade desses formados tenham emigrado para Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Angola, à procura de melhores salários. Alguns não estão exercendo a função de professor mas sim trabalhando nos diferentes

Ministérios em Bissau. Alguns conseguiram obter bolsas de estudos no exterior para o aperfeiçoamento de sua formação. Apesar disso, a escola está funcionando normalmente e reafirmando seu papel junto ao governo e ao Ministério da Educação.

### 3.2 - Composição da Escola Tchico Té

A Escola Normal Superior Tchico Té é composta de seis departamentos. Cada um oferece um curso numa área de especialidade. As especialidades oferecidas são: Português, Francês, Inglês, Bioquímica, Física-Matemática e Geografia. O Português além de ser um curso de especialidade, também é dado na forma de uma disciplina de serviço do tipo "*Português para Estrangeiros*," sendo- obrigatória para todas as especialidades.

O inglês e o francês também são ofertados como disciplinas obrigatórias para os alunos dos cursos de Francês, de Inglês e de Português.

A escola possui três gabinetes administrativos: um da diretora, um do subdiretor e um do chefe de administração. Conta ainda com uma secretaria, uma sala de professores, treze salas de aulas e um laboratório de Bioquímica dividido com Física-Matemática. A escola tem capacidade de atender 420 alunos. A duração de cada curso é de três anos.

O aluno tem que apresentar os seguintes requisitos para ser admitido na escola:

- a) ter concluído o décimo primeiro ano de escolaridade
- b) ter sido aprovado no exame de admissão

A escola conta com professores tanto nacionais como estrangeiros. Segundo a Diretora, todos os professores obtiveram formação superior no exterior, com a exceção de dois professores que lecionam a disciplina Português para Estrangeiros. Esses professores têm formação de nível médio superior obtida em Português em Portugal.

Os cursos de especialidades em Português, Francês e Inglês são lecionados por professores portugueses, franceses e norte americanos respectivamente. A maioria dos professores que leciona em outros cursos é guineense.

### **3.3 - A Criação de um Ambiente Letramentado**

Dado que o Português é uma língua utilizada essencialmente na escrita, mantido como língua de combate ao analfabetismo, levantamos o pressuposto de que não há metodologia, não há técnicas, não há formação suficiente de

professores que possam suprir as necessidades correntes da Tchico Té. Efetivamente não existe uma proposta concreta para o desenvolvimento da escrita e oralidade do Português, que mostre como a pessoa pode aprender a usar o Português com habilidade. Assim, se o aluno vai à escola, por melhor que seja o professor de Português, por melhores que sejam os programas e os livros, mesmo imaginando que tivéssimos métodos e recursos mais sofisticados do ensino do Português no mundo, ele volta para casa, fala a sua língua, fala o Crioulo, não servindo o ensino para consolidar uma fluência comunicativa plena dentro do cotidiano do cidadão guineense.

Então, pensamos que é fundamental e necessária a criação de um ambiente letramentado bilíngüe. Por que bilíngüe? Porque sempre que a pessoa tiver dificuldade em compreender algo em Português, se tem isso escrito na sua língua, ele vai compreender no segundo sistema linguístico de "segurança". Portanto, lê o que tem escrito na sua língua, lê o que tem em Português e, a partir daí, passa a aprender no dia-a-dia o Português.

A criação de ambiente letramentado passa ainda pela criação de bibliotecas fixas e ambulantes, de imprensa rural, de jornais murais, de literatura própria para recém-alfabetizados.

Usar o Português no ensino é o que nos pode permitir efetivamente uma divulgação e desenvolvimento mais rápido e eficiente do Português.

Queremos nos referir à experiência de alfabetização que o Ministério da Educação tem realizado desde 1974. De acordo com os nossos entrevistados, o Ministério realizou várias campanhas de alfabetização em língua portuguesa, que, do ponto de vista técnico, tiveram fracasso. Uma das razões fundamentais desse fracasso é o fato de o Ministério ter tentado alfabetizar somente os adultos em Português, que é uma língua desconhecida pela população analfabeta do país. Não se tentou alfabetizar as crianças, que são os adultos de amanhã.

O governo insiste de várias maneiras em instigar interesse pelo Português e fazer a população compreender que o Português é a língua que o povo guineense deve usar para fins acadêmicos.

O governo revolucionário duas décadas atrás pediu a ajuda do educador brasileiro Paulo Freire e posteriormente contactou a Faculdade de Letras em Lisboa-Portugal, contando ainda com o apoio de vários países europeus e de Cuba nesse período. Entre esses países europeus, a Guiné-Bissau teve a cooperação de especialistas suecos, dinamarqueses, holandeses, alemães e russos. Como esses países contavam com larga experiência no ensino de segunda língua e língua estrangeira e dispunham de fundos, foram convidados a introduzir métodos de ensino do Português como língua oficial e enriquecer o método criado por Paulo Freire com a introdução de outros procedimentos de ensino de línguas.

Acontece que, mesmo em condições excepcionais em que teoricamente deveria haver uma motivação para aprender o Português, normalmente os adultos enfrentam sempre dificuldade extra de aprender e os resultados acabam sempre inferiores aos esperados.

Alguns dos nossos entrevistados opinaram e concordamos com eles que, para que a alfabetização seja frutífera na Guiné-Bissau ela deveria começar com a alfabetização em Crioulo e em línguas nacionais e evoluir depois para a alfabetização em Português, para que as crianças possam formar uma geração nova letramentada (versada numa modalidade nova de produção de conhecimento e de comunicação).

Por esta razão, elogiamos Cabral (1970), quando afirma que "se nas nossas escolas ensinarmos aos nossos alunos como é que o Crioulo vem do Português e do Africano, qualquer um saberá Português muito mais depressa". Existe a perspectiva oposta difundida no país de que *o Crioulo prejudica quem aprende Português* na Guiné-Bissau. Mas muitos confiam que o saber o Crioulo antes de chegar à escola é uma grande vantagem para o aprendente do Português.

### 3.4 - Dificuldade de Aprendizagem

A alfabetização, para além da aquisição de um novo código de expressão e comunicação oral, de leitura e de escrita, ou seja, uma tecnologia da escrita, é um dos caminhos de convergência entre segmentos da população que leva ao compartilhamento dos padrões culturais. Esse caminho deverá tender para uma síntese cultural que leve a uma interação generalizadora dos valores sociais e que alargue conseqüentemente a área de liberdade dos cidadãos.

A alfabetização só será eficiente quando, no processo histórico, estiverem criadas as situações de futuro que agucem o desejo e a consciência de ser cidadão. Portanto, a alfabetização no contexto de uma profunda transformação social, é uma ação que se estabelece na relação dialética entre opressores e oprimidos. A dinâmica da sociedade tem um papel fundamental no ato de alfabetização. O analfabeto perante a aprendizagem apresenta dois tipos de problemas: um, em relação com o mundo que o rodeia e outro de ordem interna (Freire, 1977).

A conscientização do indivíduo nesses meios, a sua passagem de objeto a sujeito é extremamente difícil, o que vem a provar que a alfabetização não é um dado da adaptação conflitual, é sobretudo um dado conseqüente da dinamização social. (ibid)

De acordo com Helena (1976), “as dificuldades que se põem ao analfabeto e que nós consideramos de ordem interna, estão evidentemente condicionadas por fatores externos, na medida em que nada no homem se pode isolar do meio-ambiente. Estas dificuldades provêm, no entanto, de insegurança interior face a uma situação nova em que se joga o passado com o seu peso e o futuro com a sua interrogação.

Até aqui falamos sobre aprendizagem e as suas dificuldades nas salas de aula guineenses. A seguir passamos a analisar a visita que fizemos na sala de aula de alunos de 3º ano do curso de Português da Escola Normal Superior Tchico Té.

### **3.5 - Primeira visita à sala de aula**

A turma dos alunos de terceiro e último ano do curso do Português, foi a primeira visitada pelo pesquisador. A turma era composta de vinte alunos. Todos estavam presentes. A duração de aula é de uma hora e meia, uma vez por semana.

O professor é de nacionalidade portuguesa, licenciado pela Universidade de Lisboa, Instituto de Letras. Ele foi informado com dois dias de antecedência que um estudante pesquisador guineense da Universidade Estadual de

Campinas-São Paulo, Brasil, iria visitar a sua aula. Achamos que ele não se sentiu bem com as informações dadas pela Direção da Escola. No dia em que foi visitado ele não deu aula. Preferiu propor uma atividade extra onde dois alunos assumiram o papel do professor na sala. Assim, os dois alunos no lugar do professor, pediram que toda a turma abrisse os livros na página 124. O tema da lição era uma fábula sobre a hiena e o camaleão.

Os dois alunos-professores convidaram todos alunos a ler a lição em silêncio ou em voz baixa. Essa leitura silenciosa durou dez minutos. No final da leitura interpretativa, um dos alunos-professores apontou um aluno para ler em voz alta. Em cada parágrafo o aluno leitor parava e outro aluno continuava com a leitura no parágrafo seguinte e assim sucessivamente até o fim da lição.

Depois que terminaram a leitura individual em voz alta, houve uma discussão sobre o texto. Havia dois grupos durante a discussão e interpretação do texto. Um grupo de dois alunos que exerciam o papel do professor e um grupo composto pelo resto da turma. A discussão envolveu os alunos, pois a história é conhecida em contos do Crioulo da Guiné-Bissau. Cada grupo entendia a história de forma diferente. A dupla que assumiu o papel do professor não pareceu estar muito segura. Assim, o grupo dos alunos dominou a aula.

Assim, embora essa história seja conhecida em contos do Crioulo, os alunos tiveram dificuldades enormes na compreensão do vocabulário. Eles se

preocupavam muito em saber os significados de todas as palavras desconhecidas no texto, principalmente palavras como "astúcia", "socapa", "condão etc".

Os alunos escolhidos para exercer a função do professor não estavam bem preparados e tudo o que puderam fazer foi imitar palidamente a metodologia mais convencional usada nas aulas de português. A turma percebeu a lição melhor do que os dois alunos-professores. Quando cada um deles falava, olhava para o professor e esperava o apoio dele.

A forma gramatical dominou parte da aula, dado que "os professores" enfatizaram muito o uso do Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Infinitivo e Condicional. No final da aula um aluno resumiu a história da lição em frente da turma.

Numa segunda visita a essa mesma turma criamos uma discussão sobre a habilidade do uso do Português na sala de aula com falantes de diferentes línguas guineenses nativas e de Crioulo. É isso o que veremos na seção seguinte.

### **3.5.1 - Algumas questões levantadas pelos alunos na segunda visita.**

A segunda visita à turma do terceiro ano do curso do Português foi concentrada na discussão sobre a aquisição do Português como língua oficial na Guiné-Bissau. Foi reafirmado o fato de que nesse país há dois tipos/grupos de aprendizagem do Português na sala de aula. Cada um desses grupos começa a

ter contato com o Português na idade de aproximadamente sete anos. Havia na sala um grupo falante das diferentes línguas nativas e um grupo falante do Crioulo.

O pesquisador procurou saber qual desses grupos aprenderia o Português mais rápido e o grupo que falaria melhor a língua portuguesa, na hipótese de que os dois grupos começassem a escola juntos e estivessem na mesma sala de aula. Para a discussão, a turma dividiu-se em dois grupos. Houve alunos que defenderam que os falantes do Crioulo aprendem o Português mais rápido na escola em comparação com os alunos falantes das diferentes línguas nativas. Os outros alunos afirmavam concordar com que os alunos falantes do Crioulo aprenderiam o Português mais rápido na escola, mas que os alunos falantes das diferentes línguas nativas têm a tendência de falar melhor o Português do que os falantes do Crioulo.

O argumento dos alunos foi o de que dada a similaridade existente entre o Português e o Crioulo, os falantes do Crioulo conseguem entender rapidamente e daí participar mais na sala de aula. Entretanto, quando falam o Português, metade das palavras são pronunciadas em Crioulo, ou seja expressam-se em "Criougês", uma interlíngua do Crioulo com o Português. Ao contrário, os falantes das diferentes línguas nativas que não são falantes de Crioulo a princípio participam e falam menos na sala de aula. No entanto, quando eles começam a desenvolver a língua-alvo, falam, e se expressam melhor em Português do que os falantes do

Crioulo, possivelmente devido ao fato de que as línguas nativas não têm nenhuma similaridade tipológica com o Português.

De forma que quando o Crioulo é aprendido no meio da comunidade guineense, um aluno falante do Crioulo ao ler em Português faz uma interpretação em Crioulo, enquanto que um aluno falante da língua nativa ao ler em Português tenta fazer uma tradução para o Português da interpretação realizada em língua nativa. Nessa visita propusemos ainda para discussão uma questão que é o subtítulo da nossa próxima seção.

### **3.5.2 - Por quê ensinar o Português na escola e não o Crioulo?**

Entabulou-se desta vez uma discussão/polêmica entre aqueles que estão a favor do Português na escola e aqueles que estão contra a implementação do Crioulo em lugar do Português na escola guineense. Alguns entrevistados julgaram ser melhor que o Crioulo seja implementado na escola. Eles afirmam que a implementação do Crioulo em lugar do Português na escola é a única alternativa para que a Guiné-Bissau possa sair totalmente do jugo colonial, uma vez que o Português poderia ser estudado como Língua Estrangeira ou Segunda Língua.

Algumas das asserções dos participantes foram:

*"porque perdemos tempo em estudar o Português e não estudamos o Crioulo? Será que não somos guineenses? Então se somos, a nossa língua é a língua crioula. A maioria das nossas*

*crianças fala o Crioulo. O ensino está fraco na Guiné-Bissau por causa da insistência no Português. Ele é ensinado na escola como língua materna, mas ela não é a nossa língua materna. Se tivéssemos estudado o Crioulo desde a independência, hoje em dia, a Guiné-Bissau já teria muitos cientistas. Temos estudado o Português há muitos anos, mas até agora o país não consegue ter sequer um cientista. Temos poucos Licenciados, Mestrados e Doutorados. Portanto, quando é que vamos ter suficiente pessoal formado e capacitado que poderá sustentar o desenvolvimento do nosso país?"*

Reconhecemos por essas declarações que esses entrevistados acham que os guineenses estudam o Português em vão.

Continuaram afirmando que primeiro o Português é difícil, e, segundo que os próprios portugueses que viveram aqui por mais de quinhentos anos não conseguiram formar quadros guineenses. "Como é que podemos nos formar em Português?" Esses entrevistados disseram que estudaram o Francês como Língua Estrangeira somente cinco anos, e conseguem falar melhor essa língua do que o Português que eles estudaram durante onze anos. Eles avaliam que a metodologia de ensino do Português não é adequada tal como praticada hoje no país.

Sugeriram que, se o governo da Guiné-Bissau pudesse implementar o Crioulo em lugar do Português na escola guineense, poderia fazê-lo o mais rápido possível. Já que cada país está ensinando aos seus cidadãos a sua própria língua, por que não se pode fazer a mesma coisa na Guiné-Bissau, perguntaram eles. Disseram que o país que não ensina ao seu cidadão a língua que esse

cidadão fala, esse país ainda continua sendo dependente dos outros. Assinalaram que quando vão a Portugal falam o Português e que quando eles vêm para Guiné-Bissau, os guineenses falam o Português com eles. Assim, por quê eles não falam Crioulo conosco aqui na Guiné-Bissau, questionaram os alunos.

Outro grupo, ao contrário, acha que é melhor manter o Português no ensino. Eles pensam que vai ser difícil para o governo adotar o Crioulo na escola em lugar do Português dado que os vocábulos do Crioulo ainda não estão implantados profundamente para poderem ter uso corrente na escola. O Crioulo ainda não tem uma literatura solidificada. Primeiro temos que criar a escrita do Crioulo para poder transmitir os conhecimentos científicos em Crioulo, ter vocábulos científicos em Crioulo. Só assim, talvez, possa ser possível se comunicar ou então produzir e transmitir ciência em Crioulo.

Esse grupo afirmou que, enquanto isso não for possível, será necessário continuar transmitir o conhecimento científico em Português. Em Português não se terá dificuldades enormes de procurar as palavras científicas porque trata-se uma língua de cultura adotada como oficial, língua de trabalho e língua do ensino. Julgam eles ser difícil substituir de imediato essa língua nas escolas guineenses pelo Crioulo.

Nessa discussão onde 2/3 dos alunos defendiam o Português e 1/3 defendiam o Crioulo pude observar que os alunos do segundo grupo apoiavam a oficialização do Crioulo na escola não só pelo fato de o Crioulo ser uma língua de

largo uso no país. Colocou-se também a questão de que essa posição pró-Crioulo poderia estar ocorrendo por estarem esses alunos indo mal na aprendizagem da língua portuguesa. Isso se dá devido a vários fatores: fator econômico e fator social principalmente.

Agora observemos a opinião dos alunos de segundo ano da nossa escola.

### **3.5.3 - Visita à sala de aula dos alunos do segundo ano do Curso do Português**

A turma dos alunos do segundo ano do curso do Português foi visitada pela primeira vez pelo investigador numa primeira aula no início da semana. A turma tem vinte e cinco alunos, a maioria rapazes. Esta turma tem uma hora e meia de aula uma vez por semana. A correção de um trabalho para casa dado na aula anterior levou toda a aula. Cada aluno teve de escrever uma carta formal ou informal para uma pessoa que ele(a) quisesse. Depois teria de apresentá-la à turma para correção da coesão e coerência textuais.

Uma estudante foi apontada pela professora, que é cidadã portuguesa e leciona a disciplina língua portuguesa, para copiar a sua carta no quadro negro a fim de que a turma a corrigisse. Nessa carta, embora se observasse um conteúdo rico e informações bem expressas, havia uma mistura do Português formal e informal. O texto foi corrigido pela turma sob a orientação da professora até que

dessa carta saíssem duas: uma em Português formal e outra em Português informal. Houve muita discussão e perguntas sobre o emprego da gramática portuguesa nas cartas formais e informais.

Por último, a aula foi dominada pelas formas gramaticais: conjugação do pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais que perfeito do indicativo e do subjuntivo. A professora explicava enquanto os alunos faziam anotações de tudo o que ouviam.

#### **3.5.4 - Método do ensino do Português: a percepção dos alunos.**

Na segunda visita à turma antes referida, uma semana após a primeira visita houve longa discussão sobre as vantagens e desvantagens dos métodos de ensino tradicional, estruturalista e comunicativo. Houve alunos que considerassem o método do ensino tradicional como tendo mais vantagens do que métodos ditos comunicativos. Eles acreditam que no ensino tradicional o aprendente aprende melhor a língua através das regras gramaticais pelo fato que a eles nunca foi ensinado o uso comunicativo na sala de aula.

Krashen nesse particular afirma que, ao aluno deve ser ensinada uma língua como ele aprendeu a sua língua materna. E vemos isto quando as crianças guineenses ficam no mínimo dois anos em silêncio escutando os pais antes de começarem a falar. Será que um aluno deve escutar o seu professor dois anos na

sala de aulas antes de começar a falar também? Se isso é possível, então, é possível aprendermos outras línguas nesse sentido espontaneísta de comunicativo. Esses alunos acham que o método do ensino tradicional não é melhor mas serve para o ensino-aprendizagem de nova língua. Não trataram os alunos de uma visão comunicativa onde houvesse um papel definido para a sistematização gramatical em sala de aula.

O maior número dos alunos concorda que os métodos comunicativos tem mais vantagens sobre o método do ensino tradicional. Esses alunos afirmam que, é obvio que se uma pessoa tiver um professor que não sabe como ensinar a abordagem comunicativa na sala de aulas, a sua aula resulta monótona, e que o professor não deve ensinar as formas gramaticais isoladamente, mas sim, dentro de contextos, na interação propositada. Argumentaram que os alunos devem ter oportunidades de falar sobre as suas famílias, a sua terra, amigos e colegas na sala de aula, sem a intensa conjugação dos verbos como fazem os professores portugueses.

Vejamos agora a opinião do outro grupo. Esses disseram que todos eles falam o Crioulo muito bem, e que, portanto, o Crioulo deveria ser a língua franca. Questionaram o outro grupo sobre a maneira como se aprende o Crioulo neste país. Seria através das regras gramaticais ou através do contato com os colegas e amigos, falantes de outras línguas? Afirmaram que quando se aprende o Crioulo não há preocupação com as regras gramaticais, e sim com a conversação.

Nota-se que quando um aluno argumentou sobre a teoria de Krashen, ele não soube apresentá-la muito bem, uma vez que tratou dessa teoria como aplicada somente à aquisição de primeira língua. Quanto à aquisição de segunda língua, e questão é outra, pois devido ao aluno já conhecer outras línguas, a aprendizagem não será de comunicação enquanto tal mas sim de comunicação em outra língua.

### **3.5.5 - Atitudes da população letramentada frente ao uso do Português e de Línguas Estrangeiras.**

Na Escola Tchico Té, os alunos que freqüentam o curso de inglês e francês, e seus respectivos professores usam essas línguas dentro e fora da sala de aula. Eles não se sentem intimidados em usar oralmente essas línguas, tanto no ambiente escolar quanto na vida diária no meio da população em geral.

Eles se sentem à vontade, no uso oral dessas línguas, talvez pelo fato de saberem que são poucos os guineenses que conseguem detectar os erros eventualmente cometidos por eles durante a fala.

Porém, não se observa o mesmo comportamento dos alunos e professores que freqüentam cursos de outras especialidades, principalmente os de Português. Quando falam o português, usam-no na sala de aula mais do que fora dela. Isto é devido ao fato de eles não quererem ficar expostos à correção ou à ridicularização perante as pessoas. O povo, mesmo não sabendo a língua, detém um

conhecimento capaz de detectar erros que eventualmente venham a ocorrer no desempenho de outros falantes.

A proximidade existente entre o Crioulo e o Português e a própria difusão do Português nas relações sociais e na mídia permitem que a população letramentada observe os erros de falantes de Português. O mesmo não ocorre com o Francês e o Inglês, devido à grande diferença existente entre estas línguas e o Crioulo e à relativa escassez de exposição da população a essas línguas.

Esta realidade é explicada por Widdowson (1978), ao afirmar que conhecer e saber usar uma língua são experiências distintas. Isto é, uma pessoa pode conhecer a língua sem saber usá-la. Os dados exemplificam esse fato na nossa pesquisa na Escola Tchico Té e na observação que realizamos nos locais públicos de Bissau. Verificamos que muitos guineenses conhecem o Português mas não sabem usá-lo na vida cotidiana.

Quando os falantes de português se expressam nesta língua no contato com a população guineense, correm o risco de serem interpretados como pedantes, pelo fato de estarem gozando do prestígio que se obtém do falar Português, mais do que as outras línguas.

Quando os populares observam erros cometidos em Português por falantes nativos brasileiros ou portugueses, eles ignoram os erros. O mesmo não ocorre quando o desvio é observado em falantes guineeses. As pessoas adotam uma

atitude intolerante, afirmando tratar-se de um negro que quer ser branco quando nem consegue falar direito a língua.

É comum os semiletrados ficarem escutando o português dos formados esperando, a todo momento, que cometam um erro. É uma oportunidade impar deles irem à forra.

Para não se exporem a uma situação ridícula, os letrados limitam o uso do Português a certos lugares e cercam-se de cuidados e auto-monitoração para evitar a sanção.

Os alunos e professores de inglês e francês não correm esse risco, pois são poucos guineenses que conseguem detectar os erros cometidos nas suas falas.

### **3.5.6 - Visitantes Estrangeiros Falantes de Português**

A Guiné-Bissau tem se constituído num palco de interesse de pesquisadores que querem analisar o ensino da língua portuguesa no país. Estes porém não levam em consideração o contexto histórico em que se desenvolve o ensino naquela nação .

Isto observamos, por exemplo, no texto de Paulo Freire (1994;65) quando afirma que na Guiné-Bissau o ensino do Português não é possível. Freire, ao fazer esta afirmação não contempla a perspectiva histórica buscando conhecer os

motivos pelos quais os portugueses durante mais de 500 anos não conseguiram fazer os guineenses falar a língua de Camões. Sua realidade estava embasada na experiência enquanto educador, durante a luta armada, cujo objetivo era alfabetizar um determinado grupo de revolucionários, para que pudessem ocupar cargos de chefia nos departamentos governamentais após o triunfo da revolução. É evidente que durante a época em que a guerrilha era uma constante esses analfabetos não tinham condições de aprendizagem e é importante salientar que eles não eram falantes de Crioulo, língua próxima do Português. Eles eram, sim, falantes das línguas maternas de diferente grupos étnicos guineenses.

Outros visitantes que estiveram na Guiné-Bissau têm afirmado, em contato pessoal, que os falantes de Português formados falam errado e têm problemas fonológicos. Acreditamos que é importante resgatar alguns estudos da sociolingüística que reconhecem as diferenças na fala de pessoas de diferentes regiões brasileiras, por exemplo, sem que isto deva ser visto de forma intolerante como "problema". cremos que essa mesma posição científica deva ser considerada válida quando o assunto é o Português na Guiné-Bissau. Lá existem vários grupos étnicos que utilizam a língua de acordo com suas características étnicas. Ou seja, consideramos que eles não necessariamente falam errado o Português, e sim que a falam diferentemente dos portugueses e brasileiros.

Por seu turno, Herculado de Carvalho (1973: 297) restringe a dois os fatores responsáveis pela variação lingüística: um geográfico e outro social.

Segundo esse autor, os dialetos e falares surgem em razão de fatores geográficos, o que faz com que os habitantes de uma mesma localidade, por várias gerações, vão se individualizando e se distinguindo dos habitantes de outras regiões, através de modos peculiares de atuação por eles desenvolvidos. Tais grupos de indivíduos constituem, por assim dizer, uma comunidade menor dentro de uma comunidade nacional, mais extensa.

É importante destacar que a língua não é algo estático. Ela está em constante evolução. Assim, fica difícil afirmar quem é que está falando errado e quem está a falar certo. Porém estamos conscientes de que existe a ausência da língua portuguesa na prática social do povo guineense. Isto se deve, em muito, pela política de imposição da língua portuguesa, durante mais de 500 anos, sem que os portugueses obtivessem êxito. Os guineenses nunca aceitaram tal imposição.

Durante muito tempo, isto é, de 1456 a 1960, os Portugueses formaram somente catorze pessoas. Outro fato é que a escola pública passou a ser uma realidade social somente após 1961, e só depois do triunfo da revolução (1974) o espaço escolar deixou de ser privilégio de alguns, passando a ser socializado.

O Português é pouco usado na Guiné-Bissau porque são poucas pessoas que conseguiram obter uma escolaridade suficiente para poder comunicar-se nessa língua com outros falantes.

Isto ocorre devido a distintos fatores:

a) **Político:** por muito tempo só houve escola na capital Bissau. Outras cidades que porventura viessem a ter uma escola, esta era destinada aos filhos daqueles que estavam aliados aos portugueses e conseqüentemente, próximos do poder político.

b) **Religioso:** no interior da Guiné-Bissau, mais precisamente na província do Leste, as primeiras escolas que surgiram foram dirigidas por padres católicos. Nelas havia atitudes contrárias à religião da maioria da população. Sendo a população muçulmana, por exemplo, esta negava-se a matricular seus filhos nas escolas católicas acreditando que poderiam assimilar a filiação religiosa distanciando-se dos princípios fundamentais da islamismo.

c) **Sócio-Econômico:** como a base da economia familiar continuou sendo a agricultura, os filhos se constituíram em braços indispensáveis à lavoura. Assim, os pais não mandavam seus filhos à escola. Porém, mesmo que matriculados, muitos não obtinham sucesso, devido à falta de recursos econômicos para poder continuar os estudos.

d) **Atitude étnica:** grupos étnicos manifestaram graus distintos de interesse pela escola. Isto se deve, ao fato dela não ser percebida como garantidora de um poder aquisitivo razoável. Outros acreditavam que freqüentar a escola era uma perda de tempo. É significativo o número de pessoas que trabalham na economia informal, ainda em idade escolar. Entre os fulas, por exemplo, há atitude generalizada e tradicional de não valorizar o conhecimento acadêmico. Do lado governamental há também a situação salarial dos

funcionários públicos, que recebem salários baixos a ponto de não incentivar uma busca constante de estudos e aperfeiçoamento escolarizado.

Estas são algumas das razões pelas quais muitos guineenses não freqüentam as escolas e têm dificuldade em falar o Português.

Outros falam mal o Português por não terem oportunidade de usá-lo na vida cotidiana, ou seja, de terem pouco contato real com essa língua. É assim que um visitante na Guiné-Bissau pode ter a impressão de que os guineenses falam mal o Português ou têm baixa e irregular escolarização como um todo.

Acreditamos que o uso da língua portuguesa na Guiné-Bissau está intimamente ligado às diferenças sociais, e qualquer interpretação que venhamos a estabelecer no contato com esses falantes, devemos levar em consideração todos estes fatores acima mencionados.

### 3.5.7. - Discussão dos dados levantados em Bissau

O Português, como vimos, é falado por uma minoria da população. Essa população tem um forte vínculo com a tradição oral. O Português é utilizado na escrita, somente por aqueles que tiveram acesso à educação formal, podendo, assim utilizá-lo efetivamente. No ensino, o Português é utilizado atualmente como disciplina no ensino básico de primeira a sexta classe (série), no ensino secundário-de sétima a nona classe (série) do primeiro grau, décima e décima primeira do curso complementar (segundo grau), no ensino profissional e técnico, assim como, por exemplo, na formação de professores, no secretariado, no curso de administração, e como veículo de transmissão dos conhecimentos. No caso do ensino básico e mesmo do ensino complementar, muitas vezes, se recorre ao Crioulo para poder ajudar os alunos a compreender certas noções que têm dificuldade de perceber em Português. Não só o Português é pouco usado, mas também, se virmos que a língua é a expressão de uma determinada maneira de pensar, de sentir, de viver de um povo, poderemos ver que a maneira como a população guineense semi-letrada vê o mundo é bastante diferente da maneira que se o vê em outros lugares. Logo, ao se apropriar do Português inicialmente têm dificuldade em traduzir o seu pensamento nessa língua, sistematizando-o de uma forma própria e invariavelmente distinta da norma metropolitana lusitana, por exemplo.

Foi no aspecto do ensino que detectamos o maior problema com o Português: como ensinar o Português pelo fato dele se caracterizar na sociedade guineense como uma segunda língua e língua oficial, considerando que essa língua é estrangeira para a maioria esmagadora da população, como poderá ser conferido diretamente pela consulta ao quadro lingüístico delineado nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

O ensino do Português no ensino básico e na alfabetização apresenta problemas graves, e uma causa de que suspeitamos é o fato de o Português ser ensinado nesses níveis como se fosse língua materna. Acrescente-se a essa distorção na concepção do Português o fato de que não se utilizam ainda métodos de base comunicativa de ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira. Por outro lado, mesmo alguns professores do ensino básico elementar e complementar, não dominam bem o Português a ponto de conduzir suas aulas em Português corrente no registro e padrão apropriados. De maneira que, quando os alunos têm dificuldade em compreender ou em assimilar uma outra coisa, eles criam obstáculos à aprendizagem porque não estão à vontade dentro da língua. Essa é uma dificuldade muito grande para o ensino do Português.

Depois da Independência de Bissau em 1973, o governo tem investido imensamente na formação dos professores, mas há outras dificuldades que se colocam. Uma delas, é que o Português é usado em círculos restritos no país,

sendo encontrado em uso generalizado em bolsões nas zonas urbanas. Praticamente, na Guiné-Bissau, fala-se o Crioulo nos meios familiares, com os amigos, no âmbito público, e línguas maternas na família e com os amigos em situações de homogeneidade étnica.

No nosso levantamento na Guiné-Bissau evidenciamos que as pessoas não-alfabetizadas não falam o Português. Mesmo entre os alfabetizados, o uso do Português se concentra nos meios literários e acadêmicos. Então o que se nos apresenta é que aprender a língua oficial como uma verdadeira segunda língua resulta difícil para o grosso da população guineense que ainda vive uma cultura essencialmente oral, sem a perspectiva nítida da aplicabilidade do Português, acrescendo-se o fato de que não é disseminado o ensino do Português como segunda língua em bases contemporâneas conhecidas na literatura de *Linguística Aplicada/Ensino de Línguas*.

Deixamos claro que em África houve tipos diferentes de colonização, o que originou, digamos, um impacto diferente das várias línguas de colonização e mesmo da mesma língua em distintas regiões do continente africano.

Na Guiné-Bissau, por exemplo, houve um tipo de colonização muito diferente, do de Angola e de Moçambique. Não houve portugueses que fossem para Bissau e ficassem a viver lá por gerações e gerações. Os portugueses que transitaram por Bissau normalmente eram comerciantes que estabeleciam-se por algum tempo e depois regressavam a Portugal. E por isso aconteceu que as

peças não se familiarizaram amplamente com o Português padrão ibérico, além do fato de ter surgido o Crioulo no cenário das línguas em contato nesse país.

O ensino do Português ainda é tido como bastante difícil pelo fato do seu reduzidíssimo uso na vida cotidiana guineense. A Luta de Libertação Nacional difundiu bastante o Crioulo como a língua da unidade nacional. O Crioulo, que era anteriormente a língua própria do comércio, passou gradualmente a ser utilizada em áreas cada vez maiores embora suas funções não tivessem se ampliado de forma significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para superar as dificuldades registradas com a expansão do Português em Guiné-Bissau, pensamos que é necessário melhorar o ensino do Português através da introdução de concepções diferentes das atuais e de metodologia alternativa de ensino do Português como segunda língua/língua estrangeira. Promover o estudo das línguas nacionais pode surpreender alguns porque parece que, quando se ouve falar no ensino de línguas étnicas, as pessoas pensam que isso representará a morte para o Português. Na nossa experiência pessoal, avaliamos que essa alternativa para o Português no caso da Guiné-Bissau contém mérito que precisa ser explorado em estudos posteriores.

As línguas refletem maneiras diferentes de os povos se situarem perante o mundo e de se relacionarem uns com os outros. Pensamos que para se chegar a uma língua que não é a nossa, temos de partir da consciência da nossa própria língua. Porém, a consciência da nossa própria língua deve começar pela escrita e pela leitura na mesma. Portanto, para melhorar o ensino do Português, julgamos,

que, na Guiné-Bissau, é fundamental promover o estudo das línguas nativas, dotá-las paulativamente de escrita, de uma gramática e léxico elaborados cientificamente, e partir para o seu ensino. Quando partirmos delas, estaremos simultaneamente revendo as chances do Português.

A língua portuguesa é encarada hoje em Bissau como uma língua oficial e língua de comunicação internacional. Portanto, a Guiné-Bissau tem interesse profundo no Português, não só pelas relações históricas que tem com Portugal, mas também pelas relações privilegiadas que tem com Angola, Brasil, Cabo-Verde, Moçambique e com São Tomé e Príncipe. O Português, segundo pesquisa da UNESCO, é reconhecido hoje como a sexta língua mais falada no mundo. Esse fato é uma das vantagens para o povo da Guiné se o Português fôr ensinado e disseminado na sociedade guineense a partir de um esforço concentrado de implementar uma política lingüística.

Para minimizar o problema do ensino de Português nesse País, os professores da área devem encorajar os alunos a expandir a comunicação na língua-alvo. As regras gramaticais não devem ser tomadas como ponto de partida e chegada no ensino do Português. Os alunos têm por direito aprender aquilo que lhes interessam. O professor deve ser munido de assuntos relevantes para os alunos na sala de aula, para que ambos, alunos e o próprio professor, possam participar criativa e edificadamente da escolarização crucial de que o país necessita. O papel do professor na sala de aula é animar esse esforço de

crescimento pessoal fundado na linguagem numa experiência de relevância para os alunos e para a nação.

A aula que mantém um nível alto de motivação é melhor tanto para professor quanto para os alunos. O professor não deve ser professor de presente perfeito na sala de aula, isto é, o professor que acha sabe tudo que ele é o mais importante e o seu ensino tradicional já está comprovadamente certo. Almeida Filho (comunicação pessoal)

Para esse autor, o professor de língua deve ter auto-reflexão , deve saber que faz, como faz, com quem faz. Deve ainda estar de acordo com a comunidade científica e aumentar a possibilidade de o aluno aprender. O ensino de línguas deve ser fundado na vida e elaborar rotas conjuntas de valorizar o contato, o encontro, as diferenças e a tolerância refletida na ação de aprender e ensinar línguas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akinnaso, F. N. *The Consequences of Literacy. Pragmatic and Theoretical Perspective* **Antropology & Education Quarterly**, vol. XII, Number 3, 1981

Almeida Filho, J. C. P e Lombello, L. C. (orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

Almeida Filho, J. C. P. et alli. *A Representação do Processo e Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau - Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, vol. 17: 67-97, Janeiro/Junho, 1991.

Almeida Filho, J. C. P e Lombello, L. C. (orgs.). **Identidade e Caminhos do Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas SP: Pontes: Editores, 1992.

Almeida Filho, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

Almeida Filho, J. C. P (org.). **Português para Estrangeiros/Interface com o Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

- Allen, J. P. B. and Corder, S. **Pit Papers in Applied Linguistics**. Oxford: University Press, vol. 2, 1987.
- Allen, J. P. B. and Widdowson, H. G. Mackin, Ronald (orgs.) **English in Focus Series**. Londres: Oxford University Press. 1974.
- Allwright, R. *Language Learning Through Communicative Practice*. **Internacional Journal of Education Technology and Applied Linguistics**. Vol. 22 May, 1994.
- Baker, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon Multilingual Matters, 1995.
- Baker, C. **An Introduction to Bilingualism and Bilingual Education**. Clevedon Multilingual Matters, 1995.
- Barton, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- Bizon, A. C. C. Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: Um estudo Comparativo. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1994.
- Bull, B. P. **O Crioulo da Guiné-Bissau: Filosofia e Sabedoria**. Bissau, Ministério da Educação, 1989.

Cabral, A. **Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria**, Comissão Política PAIEC. Bissau, 1974.

Cabral, A. **Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde, (P.A.I.G.C.) Unidade e Luta**, Publicações Nova Aurora, Lisboa, 1974.

Cabral dos Santos, J. B. A aula de língua Estrangeira (Inglês) modulada pelo livro didático. Campinas, UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1993.

Campell, R. and Wales, R. *The Study of Language Acquisition*. In John Lyons (ed) **New Horizons in Linguistics**. Harmondsworth: Penguin 1970.

Cavalcanti, M. C. & Maher, T. M. *Interação transcultural na formação do professor índio* in L. Seki (org.) **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993:217-230.

Cissoko, A. R. M. **Povo e Escola nos Reinos Felupes e noutras Regiões da Margem Direita do Rio Cacheu**. Editora Agência Sueca em Bissau, 1994.

Clark, J. L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Costa, D. N. M. A Língua Estrangeira na Escola de primeiro grau - O aspecto Formativo. Mimeo, UNICAMP, Campinas, 1986.

Costa, D. N. M. **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de Primeiro Grau**. São Paulo: E. P. U., 1987

Dirven, R. e Putz, M. *Intercultural communication. Language Teaching*. 26, 144-156. Cambridge University Press, 1993.

Ferguson, C. A. *Diglossia*. In *Word*, vol. 15, pp. 325-340, 1959

Ferreira, M. **O Discurso no Percurso Africano**. Lisboa, Plátano Editora, 1986.

\_\_\_\_\_. **Que futuro para a Língua Portuguesa em África: uma Perspectiva Sociocultural**. Editora ALAC (África-Literatura Arte e Cultura, Ltda.), 1988.

Fishman, J. A. *Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without Bilingualism*. *Journal of Social Issues*, vol.23, pp. 29-38, 1967.

Fontão do Patrocínio, E. e Rodea, M. C. *Planejamento de curso de Português para falantes de Espanhol: Uma proposta de bases alternativas em contexto de imersão*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (16): 55-56, Julho/Dezembro, 1990.

Freire, P. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Leitura do Mundo Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- Ganhão, F. **O Papel da Língua em Moçambique**. Ministério da Educação e Cultura, Primeiro Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa, Maputo: Outubro de 1979.
- Gomes, A. A. **Programa de Pós-Graduação** Avaliação "Projecto Português" Ensino da Língua Portuguesa com Metodologia de Língua Segunda no Ensino Básico. Editora Agência Sueca em Bissau, junho, 1994.
- Gouveia, M. S. F. *Cursos de Ciência para Professores do 1º Grau*. **Revista Educação e Filosofia**, vol. 8 número 15, Janeiro/Junho 1994.
- Grosjean, F. *Life with two Languages. Bilingualism in the World*. In **Introduction to Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Hedges, D. *Educação, Missões e Ideologia Política de Assimilação, 1930-60*. Maputo: **Boletim do Departamento de História** da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique, número 1, Junho, 1985.
- Henrique, M. A. *Congresso sobre a situação atual da língua portuguesa no mundo*. **Actas**, vol. I, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 1985.
- Hornberger, N. H. **Language and Education: Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Hovens, M. **Uma Alternativa para o Ensino Básico na Guiné Bissau?** Tese para o Programa de Pós-Graduação em Educação, Bissau-Copenhague, junho, 1994.

Hymes, D. H. *On Communicative Competence*: In J. B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

Krashen, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

Lyons, J. **Language and Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Martin-Jones, M. & Romaine, S. *Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence*. **Applied Linguistics**, 7/1, 1986:26-38.

Martin-Jones, M. *Bilingualism and Linguistic Minorities*. **Working Papers in Bilingual Education**, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, 1995.

Martin-Jones, M. & Saxena, M. *Supporting or containing bilingualism? Policies, power asymmetries, and pedagogic practices in mainstream primary classrooms*. In J. W. Tollefson (org.) **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge, 1995:73-90.

Medina, C. A. **Sonha Mamana África**. Lisboa: 1<sup>a</sup> Edição), 1987.

Ackers, C. A. & Matusse, R. **Language Choice in Mozambique and Senegal in the Post Colonial Era**. Mimeo Dunford Seminar, Conselho Britânico, 1995.

- Mondlane, E. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Editora Sá da Costa, 1976.
- Morgadinho, O. G. *Reflexões a partir de uma experiência do ensino do Português na Guiné-Bissau nos últimos dois anos*. **Actas I**: 1976.
- Moulin, L. N. C. *O Português como Segunda Língua no Sistema Nacional de Educação*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol 10, Unicamp, 1985.
- Oxford, R. L. *Second Language Vocabulary Learning Among Adultes*. **Internacional Journal of Educational Technology and Aplied Linguistics**, vol.22, May, 1994.
- Pélissier, R. **História da Guiné-Bissau Portuguesa e Africanos na Senegambia (1841-1936)** vol. 1. Lisboa: Editoral Estampa, 1989.
- Piaget, J., e Piattelli Palmirini, M. **Teoria da Linguagem: o Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- Prabhu, N. S. *Procedural Syllabus*. Semeo Regional Language Centre. **Proceedings of the Eighteenth Regional Seminar**, Singapore, 1983.
- Proença, H. *Fragmentos de Poesia*. In Ferreira, M. **Que futuro para a Língua Portuguesa em Africa**. Lisboa: Editora ALAC, 1988
- Rodrigues, D. M. G. e Lombello, L. C. *A Anterioridade do Linguístico no Planejamento de Programas de Ensino de Segunda Língua*. In Almeida Filho,

J.C.P. e Lombello, L. C. (orgs.) **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1989.

Romaine, S. **Bilingualism**. Oxford, New York: B. Blackwell, 1989.

Silva, M. G. G. V. *Por que ensinar uma língua estrangeira?* **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, no.1, pp 17-19, 1992.

Silva, C. *La politica del bilinguismo*. In Gentili, Ana Maria et alii. **Africa come storia: elemeti del debatito sulla natura della transizione nelle societa e nei sistemi africani**, Roma, 1978.

Swain, Merrill **Bilingualism in Education: aspect of theory research and practice**; por J. Curmins and M. Swain. New York: Longman, 1986.

Vermes, G. & Boutet, J. (orgs.) **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

Weinreich, U. *Languages in Contact*. **The Hague: Mouton**. 1953 (Reprinted in 1968).

Widdowson, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes 1991. (Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho).

Widdowson, H. G. **Estudio del Lenguaje y Aprendizaje del Lenguaje**. In: **Siguan, M. (coord.) Lengua y Educación en Europa**. Barcelona; Proporciones Publicaciones Universitarias, pp. 171-180, 1987.

Wilkins, D. A. **Linguistics and Situational Content of the Common Core in a Unit Credit System.** In *System Development in Adult Language Learning*, Council of Europe, 1973

## ANEXOS

### A DIVISÃO DE LÍNGUAS NO I.N.D.E. PROPOSTA PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL DA GUINÉ-BISSAU.

#### Introdução

Em conformidade com o novo organograma aprovado, o Ministério da Educação Nacional decidiu em Janeiro 1995 criar uma quinta divisão no INDE, para além das já existentes:

DPOL (Pesquisa) DPRO (Desenvolvimento de Programas) DAC (Formação de Professores) e EDITORA (publicação de livros escolares). Na ideia da Direção do INDE, o Instituto compreenderá com o tempo três centros de pesquisa e desenvolvimento, a saber:

- Centro de Pesquisa Pedagógica;
- Centro de Desenvolvimento de Programas;
- Centro de Línguas.

O Instituto compreenderá além disso uma coordenação de todas as formas de formação de professores, e a Casa de Edição de Materiais Didáticos. Também disporá de um centro de formação e documentação que se responsabilizará pela Rádio Educativa, Revista Educativa, e da difusão de resultados de pesquisas.

## **Objetivos da Divisão de Línguas**

À Divisão corresponderá todos os trabalhos inerentes à pesquisa e à ordenação linguística, pondo assim à disposição de instância interessadas instrumentos indispensáveis à formação de línguas na alfabetização, no ensino e na cultura em geral.

Responsabilizar-se por contatos e trocas de experiências na matéria com os países da região e organismos internacionais, no que diz respeito à pesquisa e aplicações práticas. As línguas visadas, são em primeiro lugar, as de tradição oral do país.

### **As atividades previstas e necessárias são:**

1º-Descrição de línguas (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe etc.).

2º-Elaboração de léxicos gerais e especializados (termologia, científicas e técnicas, como por exemplo para matemática, saúde, gestão, administração, e outros).

3º-Elaboração de gramáticas práticas.

4º-Codificação de língua, alfabetos, etc...5º-Preparação de decretos, fixando a transcrição, a ortografia, e a segmentação/separação de palavras.

6º-Preparação de textos.

7º-Tradução de textos legislativos, administrativos, jurídicos essenciais, assim como trabalhos de vulgarização inerentes.

A promoção de línguas tem evidentemente outros domínios, mas no início não estarão na responsabilidade da Divisão de Línguas, que foi criada com objetivo específico de levar a cabo pesquisas linguísticas fundamentais e aplicadas conforme mencionado acima.

Segundo as necessidades e as decisões políticas, os outros domínios poderiam ser consideradas como projetos nas outras divisões do INDE. É importante mencionar, por exemplo:

1º-A elaboração de um atlas linguístico e estudos sociolinguísticos.

2º-Estudos sobre a pedagogia de línguas, o bilinguismo, da metodologia do ensino da língua segunda, e a elaboração de materiais didáticos correspondentes.

### **Recursos humanos**

1.-Um diretor científico da divisão, especializado em línguas da África Ocidental, com a experiência de programas linguísticos aplicados.

2.-Um diretor adjunto/administrativo da divisão colaborador científico e homólogo nacional, com formação universitária no domínio da linguística.

3.-Um programador no domínio da informática para a constituição e a gestão de base de dados lexicológicos e terminológicos, e para a formação de pesquisadores da área.

4.-No início um colaborador para cada uma das línguas principais, com uma formação em língua e/ou com uma experiência prática nos trabalhos de linguística aplicada: (quadros do INDE, de Escolas Normais, antigos colaboradores da DAC e do projeto CEEF).

5.-Consultores especializados para vocabulários específicos (cultural, técnico) ou de línguas específicas (Fula, Mandinga, Felupe) por um período limitado, correspondente a três meses por ano.

6.-Secretária o que domine a informática.

7.-Condutor

8.-Bibliotecário/documentalista.

## Recursos materiais

De partida, a Divisão de línguas pode instalar-se e arrancar os trabalhos numa das divisões do INDE, à condição de proceder a pequenas modificações internas.

Considerando a falta crescente de instalações, há toda uma necessidade de construir um novo edifício que deverá estar pronto só em fins de 1996, construção essa que será executada paralelamente com o arranque e o funcionamento da Divisão. Préviamente a Divisão necessita de:

- 4 secretárias individuais
- 1 sala de reunião
- 1 sala de informática
- 1 secretária

## Equipamento

- 1.-Materiais de gabinete, armários
- 2.-Aparelho de ar condicionado
- 3.-Uma viatura Diesel de 4 lugares com um espaço para as cargas, fechado e todo o terço. A partir do 2º ano: uma viatura Diesel de 4 lugares pequena.
- 4.-Rádio-gravadores profissionais, 1 UHER (com bandas) cassetes, baterias, carregador de baterias, transformadores aparelho de escuta, decks.
- 5.-No arranque: 3 computadores 486 D x 2; >500 MB. (2pc compatíveis IBM e 1 Macintosh). E em pleno funcionamento mais 2 computadores 1PC, 1 Macintosh.
- 6.-1 computador portátil Macintosh.
- 7.-Programas para tratamentos de base de dados linguísticos, e tratamento de texto.

- 8.-3 impressoras, duas com jato de tinta e 1 laser.
- 9.-1 protetor de texto
- 10.-2 quadros
- 11.-leitor ótico (scanner)
- 12.-1 fotocopadora
- 13.-Máquina para análise de palavra
- 14.-5estabilizadores para computadores
- 15.-Obras de referência, documentação sobre os trabalhos existentes a copiar.

### **Calendário**

Antes do projeto: 1995: 1 de Março - 30 de Agosto: preparação do projeto, negociações. 1-30 de Setembro: seminário de introdução à linguística e de formação inicial à pesquisa no terreno. 1-15 de Outubro: seleção e recrutamento de colaboradores.

1996: Formação de pesquisadores e colaboradores

Arranque com os inquéritos para a constituição do corpo e trabalhos de descrição.

1997: Fim do ano: proposta sobre o alfabeto de línguas estudadas, publicações de vocabulários fundamentais, esboço de gramática. PARALELAMENTE: colaboração com o mapa linguístico e sociolinguístico de dinâmica de línguas.

1998: Pesquisa de terminologias específicas, em vista da elaboração de léxicos especializados, finalização da gramática.

1999: Publicações de léxicos especializados e gramáticas.

O progresso dos trabalhos é garantido por condições vantajosas, tais como:

1.-O pessoal contratado é especializado e tem experiência de longos anos nas línguas da Guiné-Bissau, mais particularmente Crioulo e no Balanta.

2.-Os elementos fundamentais de trabalhos sobre as línguas Fula e Mandinga foram realizados nos países vizinhos.

3.-Como a Guiné-Bissau está a preparar-se para criação da Divisão de língua por fim, ela poderá evitar todos os erros cometidos pelos outros.