

CONSEQUÊNCIAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA GUINÉ-BISSAU 43 ANOS APÓS A INDEPENDÊNCIA

Dabana NAMONE¹

Alexandre António TIMBANE²

Resumo: A criação do estado novo, após à independência em 1973 trouxe problemas sérios no sistema ao oficializar apenas o português como a única língua oficial da Guiné-Bissau. Questiona-se o português como língua oficial do povo guineense, sabendo que o crioulo é a mais falada e a mais conhecida. Assim, levantam-se as seguintes hipóteses: os alunos reprovam porque a língua de casa é diferente da língua da escola; os professores não dominam a gramática do português europeu; políticas educacionais falhas que elevam a autoestima dos alunos e; finalmente, o português tem criado dificuldades no desenvolvimento e na qualidade de aprendizagem dos alunos. Objetivo geral é de conhecer o estado do português no ensino fundamental na Guiné-Bissau e seu impacto da educação formal. Para a pesquisa utilizou-se o método bibliográfico e documental que serviram de análise e discussão dos dados. Da pesquisa se conclui que a falta da oficialização do crioulo como língua oficial atrasou a progressão dos alunos. Tanto a gramática como o dicionário do português não respondem à variedade do português guineense. Sendo assim, defende-se a necessidade investimento no sistema educativo para aumentar a qualidade do ensino. Defende-se a formação de professores em quantidade e em qualidade para responder as preocupações da educação.

Palavras-chave: Educação; Línguas; Ensino Fundamental; Política linguística; Guiné-Bissau.

Abstract: The creation of the new state, after independence in 1973 brought serious problems in the system by officializing only Portuguese as the only official language of Guinea-Bissau. Portuguese is questioned as the official language of the Guinean people, knowing that Creole is the most widely spoken and well-known. Thus, the following hypotheses arise: the students reprove because the language of home is different from the language of school; Teachers do not master the grammar of European Portuguese; Failed educational policies that elevate students' self-esteem and; Finally, Portuguese has created difficulties in the development and quality of student learning. General objective is to know the state of Portuguese in primary education in Guinea-Bissau and its impact of formal education. For the research the bibliographical and documentary method was used that served of analysis and discussion of the data. The research concludes that the lack of officialization of creole as official language delayed the progression of students. Both the grammar and the dictionary of Portuguese do not respond to the variety of Guinean Portuguese. Therefore, it is defended the need to invest in the education system to increase the quality of education. It is advocated the training of teachers in quantity and quality to respond to the concerns of education.

Keywords: Education; Languages; Elementary School; Language policy; Guinea Bissau.

¹ Doutorando em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr, UNESP, Araraquara-SP.
Email: namone2006@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Professor e Pesquisador Visitante Estrangeiro na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Estudos da Linguagem, Catalão, Goiás.
Email: alextimbana@gmail.com

Considerações iniciais

A língua é uma ferramenta importante para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo na educação seja ela tradicional ou moderna. Nos países multilíngues, com características culturais diversas, como é o caso da Guiné-Bissau, tanto as línguas africanas antigas quantas as recentes, como é o caso do crioulo, exercem um papel fundamental na vida do povo. O povo da Guiné-Bissau é na sua maioria de origem bantu e é de tradição oral, uma vez que as regras de ser e de estar na sociedade são transmitidas através da oralidade. A língua oral tem servido de forma plena na transmissão da cultura e dos hábitos tradicionais que são marcas de identidade, tanto no continente africano como em outras partes do planeta.

A educação na língua do educando facilita o desenvolvimento cognitivo, sobretudo nas primeiras fases da educação básica, para além de constituir bases da referência cultural. É assim na África do Sul, na Tanzânia, na Namíbia e em muitos outros países que adotaram as línguas locais como línguas de ensino. Queiramos ou não, a língua é cultura e os dois são indissociáveis. Por isso que os estudos sobre a língua em contexto social tiveram seu sucesso desde que o linguísta americano William Labov e outros aprofundaram estudos sobre esse assunto na década 60.

Nesse sentido, a escolha da língua para o ensino deveria exigir um esforço redobrado dos governantes e dos especialistas em educação, na busca de uma planificação coerente e coesa da política linguística, que deve ter, como objetivo geral, promover o desenvolvimento qualitativo da educação do país, a partir da inclusão sociocultural de todas as populações, especialmente, as mais necessitadas.

Sendo assim, a língua crioula, a mais falada pela maioria da população guineense, deveria ser priorizada na educação, para que toda, ou a maioria da população, se sinta incluída no sistema escolar. São estes aspectos que a presente pesquisa procura discutir, apontando algumas alternativas que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo da educação guineense.

Se olharmos para o contexto da criação do Estado novo, logo após ao alcance da independência em 1973 questiona-se a escolha do português como a única língua de ensino para o povo guineense, sabendo que o crioulo é a mais falada e a mais conhecida pelos guineenses. Assim, levantam-se algumas hipóteses que guiam a pesquisa: a) sendo o crioulo a língua mais falada, os alunos têm dificuldades em assimilar conhecimentos transmitidos apenas em português, fato que cria dificuldades no desenvolvimento e na qualidade de aprendizagem dos alunos; b) não é pelo fato de o crioulo ser de base portuguesa que isso ajuda na compreensão da LP; c) observa-se que os professores seguem uma norma-padrão pouco conhecida ou não utilizada por eles no cotidiano. Esta atitude redundará num fracasso, pois os alunos encontram as mesmas dificuldades que os professores carregam; d) veja-se que nem ainda existe dicionário que reflète as realidades socioculturais e linguísticas guineenses. Está claro e é incontestável que o dicionário elaborado com base nos *corpora* escritos de Portugal jamais pode responder às realidades léxico-semânticas vividas pelo povo da Guiné-Bissau. Portanto, os consultantes guineenses ficam desiludidos ao consultar um dicionário da variedade do português europeu.

A pesquisa foi inspirada pela mensagem de Nelson Mandela, grande líder africano, quando proferia um discurso na Universidade de Witwatersrand, em Johannesburg, na África do Sul, em 16 de julho de 2003, afirmando categoricamente que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Imbuídos nessa necessidade patriótica, sentimos necessidade de olhar, procurar caminhos que possam melhorar qualitativamente o sistema educativo guineense para

que um futuro próspero seja mais risonho, num povo que sofreu (e ainda continua sofrendo) com altos índices de pobreza e, sobretudo, de analfabetismo 43 anos após ao alcance à independência. Entendemos que apostando na qualidade de ensino estaríamos fornecendo a melhor “arma” para a luta contra a pobreza, a miséria e contra a colonização moderna no mundo globalizado.

Objetivo geral é de conhecer o estado do português no ensino fundamental na Guiné-Bissau e seu impacto da educação formal. Especificamente a pesquisa visa discutir os conceitos de língua e políticas linguísticas vigentes; explicar o impacto da língua na vida da cultura nas relações socioculturais e no sistema educativo guineense; demonstrar como se pode ultrapassar a problemática do ensino baseando-se na visão de Amílcar Cabral, grande líder africano.

Portanto, o trabalho se divide em 5 seções: na primeira discutir-se-á os conceitos de línguas, a sua relevância nas relações culturais de povos. Apresentar-se-á como a língua sempre foi o meio de ensino das tradições em todas as culturas humanas; seguidamente faremos a caracterização sociolinguística da Guiné-Bissau ilustrando as línguas existentes e a sua utilização no cotidiano. Descreveremos o surgimento da língua crioula falada no país. Na terceira secção problematizar-se-á a adoção da Língua Portuguesa (LP) pelo governo guineense como a única de ensino no país, fato que se considera como paradoxo e ou violência simbólica na perspectiva de Bourdieu e sugerir-se-á a necessidade de o país adotar o crioulo como a língua de ensino, especialmente na educação básica e de passagem para o Português. Na terceira seção apresentar-se-á a metodologia, os dados e as análises resultantes da pesquisa culminando com as considerações finais e conclusões.

O artigo não aponta apenas as consequências, mas também levanta as causas e as possíveis saídas para uma educação virada para a realidade sociolinguística guineense. Como dizia Ki-Zerbo (2006), é necessário que reinventemos uma África nossa que possa responder as nossas próprias necessidades e não satisfazer uma elite que sempre deseja enriquecer pela desgraça e fracasso dos outros.

A língua: instrumento de comunicação e da transmissão da cultura

A língua é instável, dinâmica e criativa. A todo o momento, a língua tenta se adaptar às novas realidades sociais, econômicas e políticas. Todas as manifestações da língua se verificam (se materializam) na fala, no indivíduo e é lá onde ocorrem as primeiras manifestações de variação e mudança linguísticas. Desta forma “a língua não existe senão no falar dos indivíduos, e o falar é sempre falar uma língua” (COSERIU, 1979, p. 33). É na língua onde ocorre o processo de formação de signos linguísticos, estruturas semânticas, sintáticas, usados pelos falantes (nativos e não nativos) que se relacionam ao contexto, ao ambiente em que os indivíduos frequentam e/ou aqueles que estão ao seu redor.

A fala é um ato da faculdade humana, esse saber é depositado na mente de cada indivíduo, que necessita inteiramente deste emaranhado de signos combinatórios para que haja uma compreensão, fazendo-se inicialmente uma comunicação. Para Antunes,

a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para se definir como **um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa**, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de

suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2009, p. 21, grifos da autora).

Desta forma, o léxico é geral e a ampliação lexical num idioma é um fenômeno natural, embora haja países que controlam (através de Comissões e Comitês de julgamento linguístico) a entrada e a integração de neologismos na língua. Enquanto o léxico ocorre no geral, na língua, o vocabulário ocorre na fala (no particular). A cultura seria, no entanto, o conjunto de práticas sociais, situadas historicamente, que se referem a uma sociedade e que a fazem diferente de outra. Baseia-se na construção social de sentidos a ações, crenças, hábitos, objetos que passam a simbolizar aspectos da vivência humana em coletividade. Construída socialmente no cotidiano das relações humanas, demanda que seja definida no seio das relações sociais e históricas que a amparam e por ela são caracterizadas.

A “nossa língua”, a LP é composta por um conjunto de possibilidades em todos os níveis (fonético-fonológico, semântico, lexical, morfológico, sintático e pragmático) que se ligam e se cruzam no momento da comunicação. Em nível lexical, Timbane (2013) cita diferenças dos termos de futebol no português do Brasil e no português de Moçambique. Observa-se, por exemplo, que as palavras **escanteio, gandula, tira-meta, rodada, cavadinha** no português do Brasil correspondem a **canto, apanha-bolas, ponta-pé de baliza, mão, chapéu** no português de Moçambique. Para Timbane (2013) a LP falada/escrita hoje é resultado de constantes modificações ao longo de vários séculos, fato que confirma a tese de que as línguas mudam, mas continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação de significados.

A LP pertence aos falantes das variedades e a eles serve para satisfazer as necessidades comunicativas pontuais. Sem a variedade seria impossível exprimir ideias e realidades próprias dos diversos lugares geográficos. Os estudos de Coseriu (1979) já levantam esses aspectos mostrando que a língua não muda nem varia por acaso, mas sim por necessidade de satisfazer as necessidades comunicativas dos seus falantes. Isso não é mau nem prejudicial para a língua, mas sim um fenômeno normal.

Segundo Antunes (2009, p. 22) a “língua, sob a forma de uma entidade concreta, não existe. O que existe são falantes; são grupos de falantes”. São estes grupos de falantes que precisam ser respeitados, ser respeitada a sua história, os seus modos de interpretar o mundo, suas crenças, enfim sua cultura. Toda língua viva tem seus mecanismos de ampliação do léxico, da semântica, da fonética e da morfossintaxe.

A cultura é o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. Se a cultura é instável e dinâmica, então, a língua segue os mesmos passos mudando e variando ao longo do tempo e no espaço. Se fenômeno variação e mudança não ocorresse no espaço lusófono estaríamos falando latim ou galego em vez de português.

Existem realidades culturais que o dicionário de Portugal não consegue dar conta, isto quer dizer, são realidades intraduzíveis. Por isso a entrada de estrangeirismos lexicais e semânticos resolve essa lacuna léxico-semântica existente em quase todas as línguas. A afirmação clara do português brasileiro revela essa realidade que se publica hoje por meio de gramáticas e dicionários. No caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, a situação é ainda inicial embora havendo estudos científicos publicados que descrevem o português africano. Com relação aos povos e línguas africanas, é importante salientar que cada etnia se identifica com uma língua, como meio de expressão de comunicação com os antepassados e de transmissão dos valores exigidos pela comunidade, tal como veremos mais adiante.

Características sociolinguísticas de Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau tem mais de vinte grupos étnicos entre os quais se destacam balanta, fula, manjaco, mandinga, pepel, mancanha, beafada, bijago, felupe, nalu, tanda, cocoli, susso, cada um com a sua língua. Dessa forma, o país apresenta uma vasta diversidade linguística e cultural. O crioulo não é língua de nenhuma etnia, mas sim de todos os povos, criada durante o período da colonização e escravização colonial. Muitas características culturais são aparentemente comuns em certas etnias, (por exemplo, a forma de se vestir entre fulas, mandingas beafadas e sussos; as práticas de agricultura entre balantas, felupes e nalus; a forma de extração de vinho entre manjacos, mancanhas, balantas e pepeis; o jeito de pescar entre bijagos e pepeis), mas muitas outras características se diferem – a língua é uma delas (COUTO, 1994; NAMONE, 2014).

Assim sendo, tanto em seus aspectos estruturais como históricos, a língua liga-se intrinsecamente aos processos culturais. Nesse sentido, o país apresenta várias línguas, das quais o crioulo é a mais falada – por cerca de 40%, segundo Recenseamento Geral da População e Habitação de 1991, realizado pelo Instituto Guineense de Estatística e Censo. Entretanto, o português tem estatuto de língua oficial e do ensino, embora seja falado por 11% da população, segundo o recenseamento acima referido. A maioria da população concentra-se nos centros urbanos, sobretudo na capital Bissau, deslocada pelas grandes guerras que tiveram lugar principalmente na área rural. O deslocamento das pessoas do rural para o urbano se justifica pela procura de emprego e oportunidades e serviços básicos como a hospitais, escolas, etc.

O crioulo falado na Guiné-Bissau resultou do contato entre colonizadores portugueses com as populações locais falantes de várias línguas maternas. Foram populações trazidas de diversos lugares através do processo da escravização que se concentraram na costa ocidental. Neste contato, segundo Barbosa (1967, p. 111), verifica-se sempre em situações de bilinguismo, isto é, naqueles em que uma sociedade ou um indivíduo utiliza, conforme os interlocutores ou as circunstâncias, duas ou mais línguas.

Para Czopek (s/d, p. 5), “quando uma sociedade se torna bilíngue, verificam-se normalmente numerosas interferências linguísticas no campo do vocabulário, da fonologia e da gramática, que afetam uma ou mais línguas em contato”. De acordo com a autora, “estas interferências podem ser tão numerosas e profundas que os idiomas acabam por perder a sua individualidade” (CZOPEK, s/d, p. 5).

Neste caso, da combinação de traços das línguas em contato, conforme Barbosa (1967, p. 111) “resulta uma língua nova, distinta de cada uma daquelas que lhe deram origem”. Deste modo, através de uma fase de pidginização, formam-se os chamados crioulos. Assim, por línguas crioulas designam-se as línguas que resultaram da mútua interferência entre dois ou mais idiomas, uma delas europeia e a outra africana. O crioulo é um pidgin com falantes nativos.

Segundo Couto e Embaló (2010), os colonizadores portugueses consideravam o Crioulo falado na Guiné-Bissau como português mal falado, ou, simplesmente, acreditavam que não fosse língua por ser misturado com as línguas africanas, que chamavam de dialetos. Mas é importante afirmar que crioulos são línguas como quaisquer outras. Como afirmam Abdula, Quebi e Timbane (2014), elas servem para uma comunicação plena numa determinada comunidade linguística. “Numa situação de multilinguismo, como é o caso de Guiné-Bissau, não haveria entendimento entre as

diferentes etnias se não fosse através do Crioulo” (ABDULA; QUEBI; TIMBANE 2014, p. 190).

Uma língua crioula já formada, segundo Lucchesi e Baxter (2009, p.119) “desempenha grande função comunicativa e social como qualquer outra língua natural e é transmitida normalmente de geração para geração, sendo adquirida pelas crianças”. Entretanto, ao longo de período colonial, a língua crioula não se expandiu muito porque era falada nas cidades e não nas zonas rurais, onde se concentrava a maioria da população.

O crioulo só passou a expandir-se no interior do país no período da luta de independência, pois, nesse período, o crioulo serviu como meio de comunicação entre os combatentes de diferentes etnias que estavam na luta. Foi uma língua importante porque os guineenses podiam se comunicar com cabo verdianos. Couto e Embaló (2010) consideram que os principais responsáveis pelo início da disseminação do crioulo pelo interior do país foram os independentistas liderados por Amílcar Cabral, pois,

todos os seus principais comandantes eram cidadãos, frequentemente conhecedores até da língua portuguesa, mas que tinham como principal meio de comunicação o crioulo, mesmo quando tinham alguma das línguas étnicas como língua materna. Como as forças militares portuguesas, inimigas, se concentravam basicamente nas cidades, os combatentes da liberdade tiveram que se instalar no mato onde, [...] viviam as etnias locais, com suas respectivas línguas, desconhecedoras de qualquer língua falada nas cidades. Assim, os independentistas verificaram que o crioulo era a única opção linguística para aparar as arestas das diferenças étnicas. Por isso, não titubearam em usá-lo como meio básico de comunicação veicular (COUTO; EMBALÓ 2010, p. 38).

Vale afirmar que, atualmente, na Guiné-Bissau o crioulo é língua nacional, pois serve como meio que facilita a comunicação entre diferentes grupos étnicos do país. São casos raros pessoas em que não tenham conhecimento, ao menos passivo, de crioulo, mesmo não sabendo expressá-lo corretamente. O crioulo é meio de comunicação tanto nas cidades como nas aldeias (*tabancas*). Entendemos, por outro modo, que o crioulo de base portuguesa é uma língua internacional, pois ela é falada em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe. Por este potencial internacional poderia se aproveitar mais transformando-a num potencial instrumento comunicacional mais forte.

No comércio, na política (nas campanhas eleitorais), os candidatos discursam em crioulo perante seus eleitores, muito embora, nas localidades, onde há predominância de uma determinada língua étnica, costumam convidar um tradutor para a língua da etnia. No parlamento, os deputados recorrem ao crioulo em seus discursos; os músicos e os escritores nacionais preferem usar crioulo para transmitir melhor as suas mensagens e sentimentos. Nas igrejas (católica, evangélicas, protestantes) os cultos são, preferencialmente, proferidos em crioulo.

Nas escolas, tanto os alunos como os professores usam o crioulo para se comunicarem fora ou até dentro da sala de aula, apesar de tentativa do governo em proibir o uso do crioulo na escola e no recinto escolar, incentivando o uso de português apenas. Como de pode ver, o crioulo é a língua do dia a dia e responde plenamente as necessidades comunicativas dos guineenses, mas, infelizmente, não é língua oficial. Esta reflexão nos leva a retomar as questões discutidas na primeira seção. Afinal para que serve a língua? É possível separar a língua da cultura?

Assim, se o crioulo permite a comunicação em todas as esferas sociais abordadas aqui, o que impediria de ser oficial? Alguém diria (provavelmente) que o crioulo não tem gramática. Aí se levanta outra pergunta: existe uma língua sem gramática? É claro e óbvio que não existe. O crioulo tem apenas uma gramática diferente do português, mas ela tem gramática expressa no sistema linguístico. É o sistema linguístico que permite que os falantes consigam realizar a fala. O que existe na Guiné-Bissau é o que designaremos por preconceito linguístico.

Portanto, a língua de ensino no país, desde sua independência em 1973 até o momento atual, ainda é a LP, apesar de ser a língua menos falada pela população. O português é a língua das relações oficiais (CUNHA, 1981, p. 79), pois os documentos oficiais, os livros didáticos, os jornais impressos são escritos em português. Alguns canais televisivos e de rádio (públicas como privadas) apostam suas transmissões em português.

Contudo, grande parte das notícias, especialmente de Rádio Difusão Nacional e de rádios privadas e comunitárias, são transmitidas em crioulo e em línguas bantu. Além disso, os programas de entretenimento, a literatura, a poesia, a prosa são, na sua maioria, expressas em crioulo (COUTO; EMBALÓ, 2010). Concluindo, pode-se dizer que crioulo de base portuguesa falado na Guiné-Bissau está equipada de uma gramática e de léxico próprios. É uma língua que resulta de contacto do português com as línguas africanas, facilitando a comunicação não só entre os europeus e os africanos, mas também entre africanos e portugueses, dada a diversidade linguística da região (EMBALO, 2008).

O crioulo é hostilizado pela política linguística, mas resiste até os dias de hoje, porque quem faz, quem usa a língua é o povo. Quem cria a língua, é o povo, é a comunidade e a afirmação linguística não depende da política, mas sim dos usuários. Portanto, a resistência e a falta de consideração das línguas locais levantam muitos problemas no ensino guineense, tal como veremos a seguir.

Por que a LP é a menos falada e a única língua de ensino na Guiné-Bissau?

Qualquer processo de ensino-aprendizagem exige o uso de uma língua. É a política linguística que determina qual é a língua a usar. E a maioria dos países africanos escolheram apenas língua da colonização como línguas oficiais (ABDULA; QUEBI; TIMBANE 2014). Na atualidade, muitos pesquisadores se interessam pela educação na Guiné-Bissau porque ela é a base de desenvolvimento. Pode-se citar exemplos de Cá (2015), Barreto (2013), Cá (2008), Namone (2014) entre outros.

A escolha de uma língua ao serviço da oficialidade é definida pela política linguística e implementada pelo planejamento linguístico. Entendamos por política linguística a determinação por meio de lei, decreto ou outro documento legal do uso da língua na sociedade. Desta forma, o planejamento linguístico seria a forma de execução da decisão da política linguística, atitude que acontece com ensino, elaboração de manuais e obrigações do seu uso concreto.

É importante apontar alguns fatores que contribuíram para a fraca expansão do português. A primeira é fato de a Guiné-Bissau ter sido apenas uma fonte de fornecimento de escravos e de algumas mercadorias para os exploradores portugueses, e até praticamente o século XIX sua ocupação e colonização sempre foi muito precária. Só no século XX é que houve uma efetiva exploração da região da costa da Guiné, inclusive de regiões do interior. Por isso a LP nunca se implantou efetivamente nessa região africana, chegando mesmo a se mesclar com as línguas nativas e a dar lugar ao crioulo (COUTO; EMBALÓ, 2010).

Outra questão que justifica o fraco crescimento da LP é pelo fato de a região ser lugar de trânsito de escravos e as pessoas não chegavam a formar famílias sólidas. Os poucos que ficavam aprendiam o crioulo como língua franca nas suas inter-relações. Portanto, o fato de a colonização portuguesa ter a Guiné-Bissau como colônia de exploração, e não de ocupação, não permitiu, por um lado, a expansão da LP para todas as regiões do território, limitando-se apenas ao litoral e nas capitais Bissau, Bolama, Cacheu e Farim onde eram interpostos comerciais. Por outro lado, a resistência dos próprios nativos e também escravizados vindos de diferentes lugares de África influenciou da fraca expansão do português (MENDY, 1994).

Mas, mesmo assim, segundo alguns estudiosos dessa temática, os colonizadores portugueses usaram a sua língua como instrumento de dominação, nesse território, através da chamada “política de assimilação”, que era feita através de seleção de uma pequena parcela da população local, isto é, de africanos que tinham contatos mais próximos com colonizadores. A esses assimilados eram dadas instruções básicas, como ler, escrever e falar corretamente a LP, com o objetivo de usá-los como intermediários dos colonizadores para com as populações locais – os chamados “indígenas” – visando fortalecer e dar continuidade à dominação colonial (FURTADO 2005; CÁ, 2008; NAMONE, 2014). Portanto, só sabia falar o português quem era considerado “assimilado”.

Segundo Almeida (1981), para adquirir o “estatuto de assimilado”, ou seja, para ser considerado cidadão português, seria necessário ao africano preencher os seguintes requisitos: a) ter 18 anos completos; b) saber ler, escrever e falar corretamente em português; c) ter profissão ou renda que lhe assegurasse o suficiente para prover as suas necessidades e do número de familiares; d) ter bom comportamento, uma vida correta e possuir a instrução e os costumes indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses; e) não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado (ALMEIDA, 1981, p. 37).

Como se pode observar, essa política, além de se limitar apenas às cidades com maior influência portuguesa, tal como as referidas acima, era em sua formatação restritiva. Ou seja, tratava-se de uma política que tinha como intuito atender os fins coloniais, pois é óbvio que quase cem por cento dos chamados indígenas não tinham mínimas condições de aderir a ela, tendo em conta os critérios por ela estabelecidos.

Devido a essa política restritiva de educação colonial, a maioria da população da então “Guiné portuguesa”, atual Guiné-Bissau, ficou fora dela. Até a véspera da luta de independência, no início de 1960, mais de noventa por cento da população estava fora da educação colonial. Segundo Furtado, “nos anos cinquenta, a percentagem dos alunos que tinha acesso à instrução não ultrapassava os 7,3%, destes a maioria era filhos dos portugueses que estava ao serviço do governo colonial” (FURTADO, 2005, p. 247).

O apontamento acima exposto mostra que a LP não se difundiu o suficiente a ponto de justificar o fato de ser considerada a primeira e a única língua de ensino na Guiné-Bissau – apesar de desempenhar esse papel no país até hoje. Contudo, a sua implementação na educação guineense depois da independência, segundo a nossa leitura, deve-se a duas condicionalidades:

A primeira é de ordem político-ideológica: sustentada pela ideia de que ela é a língua de relação internacional, ou seja, língua de comunicação com o mundo. Nos termos de Cunha, “elo da elite cultural com o mundo maior” (CUNHA 1981, p. 80). Essa ideologia está atrelada à da expansão colonial (que sempre buscou valorizar a língua e as culturas europeias como mais civilizadas para justificar a dominação). A mesma ideologia perpassou, paradoxalmente, pelo período da luta de independência – especialmente, pelo pensamento de Amílcar Cabral, que foi o líder que dirigiu a referida

luta – quando afirma que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os “tugas” nos deixaram” (CABRAL, 1990, p. 59). Cabe salientar que este pensamento persiste no período pós-independência até hoje, no pensamento de algumas elites políticas e intelectuais nacionais e estrangeiras.

A segunda é de ordem técnica e deve-se à conjuntura interna do país logo após a independência e que continua até hoje. Trata-se da falta de uma língua que pudesse substituir o português no ensino, visto que o Crioulo e as línguas étnicas não têm códigos gráficos para servir como as línguas de ensinos. Além disso, outro problema que se apresentou na época da decisão foi à falta de recursos humanos qualificados e especialistas em linguística que pudessem ajudar a desenvolver pesquisas e trabalhos que possibilitassem a adoção de, pelo menos, o Crioulo como a língua de ensino no país.

No entanto, o problema fundamental que consideramos, além da constante instabilidade política que marca o país ao longo desse período e a fuga dos quadros públicos guineenses para o estrangeiro, é, sobretudo, a falta de vontade política dos governantes guineenses, que, desde independência até o momento atual, não investiram no sentido de fazer com que o crioulo (a língua mais falada no país) seja implementado no ensino. Esse é, para nós, o principal fator que permitiu, até hoje, a permanência do português como a única língua de ensino na Guiné-Bissau e o crioulo seja “esquecido” pela educação. Fato que caracterizamos como paradoxo linguístico e/ou violência simbólica, como se segue na próxima seção.

O português guineense se distanciou da variedade europeia que é, na verdade, o modelo mais exigido pela escola. Tal como aconteceu em Moçambique, o processo de transformação da norma-padrão europeia em português de Moçambique, uma variedade que na base da LP adapta, integra na língua seus valores culturais, sua identidade, seus símbolos, seus objetos materiais de tal forma que seja sentida como pertence dos moçambicanos. A nativização da LP em Moçambique aumenta a medida que os falantes da LP aumentam, incentivado pelo prestígio social e político, por ser língua nacional e internacional (TIMBANE, 2014).

O português guineense recebe influências das línguas bantu e do crioulo falado pela maioria da população. As interferências mexem com a fonética e fonologias, semântico-lexical, morfossintática e pragmática. As descrições de Couto (2009) revelam que o crioulo é uma língua como qualquer outra. Possui gramática, léxico e outros aspetos constituintes em qualquer língua. Por isso, o crioulo tinha condições suficientes para ser elevada a qualidade de língua oficial.

O ensino guineense frente ao paradoxo linguístico e/ou violência simbólica

Tal como afirma Antunes (2009, p. 21, grifos da autora) a “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas ‘questões linguísticas’; são também ‘questões políticas, históricas, sociais e culturais’”. O líder do Partido Africano para Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), Amílcar Cabral, que dirigiu a luta e conquistou a independência da Guiné-Bissau, manifestava-se abertamente a favor do uso de português na escola. Essas são algumas de suas palavras que encontramos no seu livro intitulado “Análise de alguns tipos de resistências” descreve que

Para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar tratores [tratores] dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc., desde que tomando a independência, nos sirva para lavrar a terra [...] Muitos camaradas, com

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

Para Cabral, o fato de o crioulo ser ainda uma língua ágrafa, usada apenas no nível da oralidade, era apenas um dos problemas que a sua adoção como língua oficial traria. Mas, na nossa leitura, ainda que a ideia de Cabral possa refletir a realidade, o uso do português como a única língua de ensino durante esses 43 anos de independência parece não ter trazido sucesso para o desenvolvimento qualitativo da educação guineense, pelo contrário, parece ter criado obstáculos. Pois, como confirmam alguns estudiosos desse assunto, os alunos guineenses enfrentam grandes dificuldades de compreender, de se expressar, de escrever e de desenvolver as capacidades cognitivas nessa língua, sobretudo as camadas oriundas das áreas rurais, que se encontram imersas numa realidade desconectada da sua. Esse cenário leva, portanto, como afirmam esses autores, a um drástico quadro de evasão escolar. Nesse sentido, nas palavras de Monteiro (1996),

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

Dessa forma, o autor advoga no sentido de que a LP não é ensinada na Guiné-Bissau segundo uma metodologia apropriada à língua segunda. “Ensina-se a criança guineense como a um minhoto para quem o português é a língua materna, o que traduz uma total falta de imaginação e inadequação” (BOURDIEU e PASSERON, 1998, p.110). Segundo Bourdieu e Passeron (1998), a língua está intimamente ligada à cultura de uma determinada sociedade e ela é veiculada como mercadoria com vista a obter lucro material ou simbólico. Para os autores, “a troca linguística é também a troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um dado capital linguístico, e um consumidor capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico” (BOURDIEU e PASSERON, 1998, p. 53).

Se a Guiné-Bissau vive esse paradoxo linguístico, isto se sobressai no âmbito educacional, no qual o aluno é proibido de falar tanto o crioulo quanto a sua língua étnica na sala de aula e no recinto escolar, pela justificativa de que essas línguas

interferem negativamente na sua aprendizagem, ou seja, resultam no seu insucesso escolar. Nesse contexto, o aluno é obrigado a aprender a LP, a única do ensino e, em decorrência de sua inadequação linguística, por vezes, o aluno que desobedece é punido disciplinarmente pela direção da escola.

É válido destacar que essa exigência se iniciou com a independência do país, em 1973, mas tornou-se mais rigorosa em meados da década de 1980, a partir da adesão do país ao projeto neoliberal, com a implantação do Programa de Ajuste Estrutural e com a intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional no país, intensificou-se nos anos 1990 e continua até hoje. Ki-Zerbo (2006) defende um desenvolvimento endógeno de África que deve priorizar a educação como o coração do desenvolvimento. No que se refere a esse processo linguístico que mantém os alunos guineenses em desacordo com suas práticas socioculturais, faz-se importante considerar o conceito de “violência simbólica” de Bourdieu e Passeron (1970). Segundo o autor, a “violência simbólica é todo poder que chega a impor significações e, ao impô-las como legítimas, dissimula as relações de força que estão na sua base” (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p. 19). Além disso, em nossa leitura entendemos que essa prática também evidencia o que Bourdieu chama de “reprodução cultural”. Segundo o autor, a reprodução cultural é o modo como as escolas, juntamente com outras instituições sociais, contribuem para perpetuar as desigualdades econômicas e sociais ao longo das gerações. Ou seja, o meio pelo qual as escolas influenciam a aprendizagem de valores, hábitos, através do que ele chama de “currículo escondido”, reforçando as variações nos valores culturais e nas perspectivas adquiridas pelos alunos num período anterior (BOURDIEU e PASSERON 1970). De acordo com o autor, “as escolas impõem regras de disciplina aos alunos, sendo a autoridade dos professores orientada para a aprendizagem acadêmica” (BOURDIEU e PASSERON 1970, p. 19). Exemplo claro disso verifica-se na comparação entre o uso da LP por alunos oriundos da classe social mais baixa (ou das zonas rurais) e por aqueles provenientes da classe alta. Os primeiros enfrentam muitas dificuldades de apreender a LP uma vez que esta não faz parte da sua comunidade linguística, como lembra Monteiro (1996). Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1970), argumentam que

as crianças provenientes de meios da classe mais baixa desenvolvem formas de falar e de agir que colidem com as dominantes nas escolas. As primeiras encontram-se num ambiente cultural diferente da sua realidade cultural. Os seus modos habituais de linguagem e de ação, não se articulam com os dos seus professores, mesmo quando cada um faz os possíveis para comunicar (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 19).

Esses problemas obrigam as referidas crianças provenientes de realidades sociais não majoritárias a passar por um choque cultural muito maior quando entram para a escola do que as oriundas dos lares privilegiados, o que resulta no abandono escolar de uma grande parte delas e na manutenção do ciclo de desigualdade social. Ao problematizar a escolha do português como a língua oficial e do ensino pelo governo da Guiné-Bissau, o linguista japonês Atsushe Ichinose propõe oportunamente os seguintes questionamentos: a LP difundiu-se suficientemente no país para ser a língua do povo? Os guineenses podem-se orgulhar do sucesso na educação escolar através desse idioma? Os guineenses conseguiriam obter, com o auxílio do português, o conhecimento científico e tecnológico da modernidade para desenvolvimento do seu país? Não se

notam hoje, na sociedade guineense, os efeitos negativos que resultaram da escolha do português como a língua oficial e de ensino no país? (ICHINOSE, 1996, p.123).

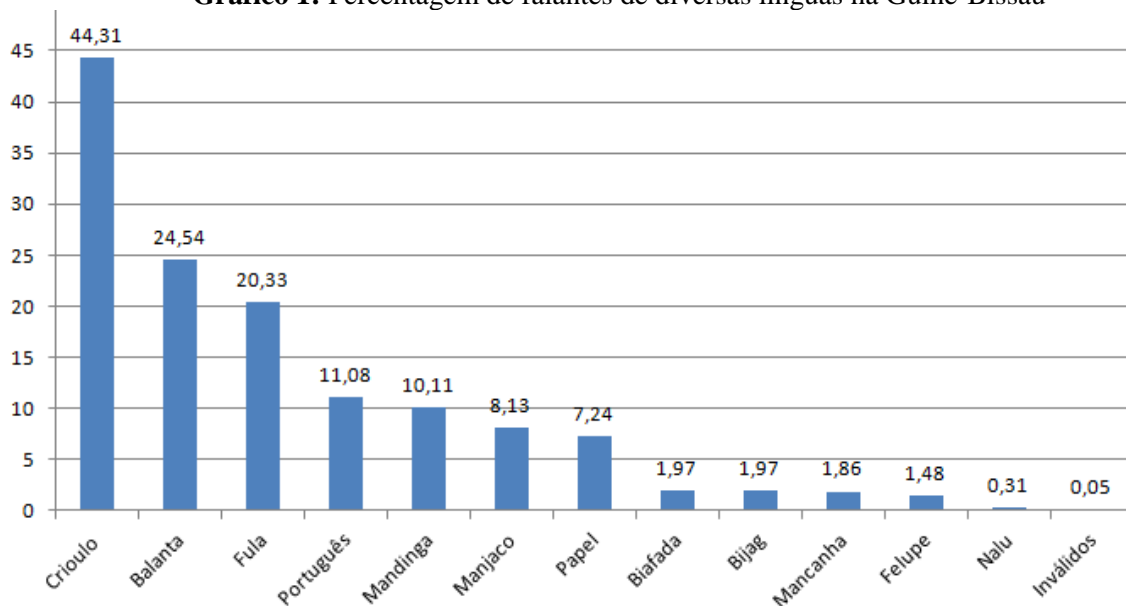
A fim de comprovar essa proposição, o autor utilizou exemplos do Japão para mostrar o potencial que a língua materna tem no desenvolvimento da educação de qualquer país: o Japão, como os outros países não ocidentais, introduziu educação escolar do tipo europeu para a sua modernização. A diferença entre o Japão e os países africanos é que aquele país oriental não adotou uma língua europeia como a língua de ensino na escola, utilizando japonês desde a educação primária até a superior, embora tivesse havido quem defendesse que a língua japonesa não era apropriada para o ensino das ciências modernas, por pensar-se que era ilógica. Ninguém hoje em dia pode negar que a escolha do japonês para o ensino escolar tenha facilitado aos alunos o acesso à escola e à aprendizagem durante as aulas, pela simples razão de que as crianças podem entender o que os professores dizem. Isso significa que a língua japonesa possibilitou a participação direta do povo no ensino escolar e esta adesão completa da população, por sua vez, viabilizou o desenvolvimento econômico do Japão moderno. Portanto, é recomendável e inevitável a utilização na escola das línguas dos alunos (ICHINOSE, 1996, p. 127-128).

É claro que não podemos transplantar de forma cega o modelo japonês para a Guiné-Bissau. Como diz o Ichinose, as condições históricas, sociais, culturais e linguísticas entre os dois países são bem distintas. Porém, o modelo japonês pode servir de exemplo para a Guiné-Bissau pensar e repensar a sua política educacional, fato que passa necessariamente pela valorização da língua crioula na educação. Nesse sentido, é preciso considerar que não é de hoje que se observa a potencialidade do crioulo como a língua de integração nacional e, portanto, a ideia de implementá-lo na educação vem chamando a atenção de alguns especialistas. No XV Congresso Internacional de Linguística e Filologia Romântica, por exemplo, realizado em 1977, no Rio de Janeiro, a linguista guineense Maria Luíza Buscardini descreveu a situação do crioulo falado na Guiné-Bissau de seguinte forma: o crioulo tem-se enriquecido muitíssimo nesses últimos anos por ser cada vez mais falado e também porque os guineenses viram na luta de libertação nacional um ato de cultura. O contato com elementos culturais de outros países e com a técnica moderna permitiram este avanço do crioulo, de cujas ricas potencialidades ninguém mais duvida (BUSCARDINI *apud* CUNHA, 1981, p. 79).

Metodologia, análises e discussão dos dados

A presente pesquisa é de caráter bibliográfico e documental. Consiste no levantamento de um determinado tema, processado em bases de dados nacionais e internacionais que contêm em artigos de revistas, livros, teses e outros documentos. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Procuraram-se dados quantitativos e qualitativos que mostram o estado do sistema educativo guineense como caminho para se buscar responder a pergunta de partida da pesquisa. Para se analisar as consequências ensino do português na Guiné-Bissau é necessário buscar alguns dados importantes. O Gráfico 1, mostra as percentagens de falantes das diversas línguas na Guiné-Bissau.

Gráfico 1: Percentagem de falantes de diversas línguas na Guiné-Bissau

Fonte: Scantamburlo, 2013 (apud CA, 2015, p. 64 e 65).

O Gráfico 1 mostra que há 44,31% de pessoas que falam o crioulo. Esta é uma prova contundente da importância do crioulo no contexto guineense. Um dos insucessos do português (11,08%) de falantes como segunda língua prova que a política linguística deve mudar a sua visão com relação ao crioulo. No período colonial se dizia que as pessoas falavam português porque tinham medo de ser reprimidos pelos patrões (portugueses). E hoje que estamos independentes e o país está nas mãos dos guineenses o impede valorizar a língua da maioria?

A LP na surgiu na península Ibérica com gramáticas e dicionários publicados primeiro. A elaboração desses instrumentos ‘legitimadores’ foi posterior. O que significa que o povo guineense merece ter a chance de ver a sua língua valorizada. As crianças terão orgulho de aprender na sua língua materna – o crioulo. Observando o gráfico 1, se observa que as línguas balanta e fula são as mais faladas. O trabalho com a descrição dessas línguas deve avançar. Os avanços com a descrição e a consequente publicação de dicionários é urgente, não apenas nas mais faladas, mas também naquelas que estão em vias de extinção, como é o caso de nalu falado, por 0,31%.

Seria interessante oficializar as línguas bantu nos locais onde elas ocorrem, pois só desta forma é que os cidadãos sentirão a importância das suas línguas. Oficializar as línguas significa: a) dar mais poder à essas línguas; b) proteger e expandir; c) reforçar para que não corram risco de extinguir; d) legitimar e criar bases para o seu crescimento. Essas ações só são possíveis quando houver vontade política para tal e também quando houver intelectuais que pesquisam em prol da sua cultura.

Outro aspecto importante a ser observado é retratado no Quadro 1. Neste quadro observa-se que as taxas de analfabetismos ainda são altas. Neste caso, chega a 44,7%. Muitos guineenses ainda não têm oportunidade. Esse dado é preocupante se entendermos que adultos formados profissionalmente têm maiores possibilidades para sustentar as suas vidas deixando assim a dependência.

Quadro 1: Dados do Índice do Desenvolvimento Humano, 2014

Taxa de alfabetização de adultos	Taxa de alfabetização de jovens	Professores do ensino primário com formação pedagógica	Rácio aluno para professor
55,3%	73,3%	39%	52

Fonte: Malik (2014, p. 201)

Os dados de Malik (2014) mostram ainda que as taxas de analfabetismo de jovens ainda são altas. Ter jovens analfabetos é ter um país de adultos desempregados ou ainda é ter adultos de classe baixa. Em algum momento, dá-se a impressão de que os governos africanos preferem que haja gente não escolarizada para que não haja revoltas contra o sistema governativo que eles praticam. Quanto mais houver analfabetos, maior é a chance desses governos de continuar no poder e desrespeitando em muitos casos, as regras da democracia. A pesquisa posiciona-se de forma contrária à essa atitude propondo para que haja mais investimentos na formação técnico-profissional dos jovens.

Outro aspecto a levantar são as difíceis condições que a escola guineense passa. Apenas 39% dos professores têm formação psicopedagógica para exercerem a sua profissão docente. Para além do exercício da função sem formação, os professores possuem salas superlotadas com 52 alunos ou mais por turma, o que de certa forma reduz a eficiência do professor. O professor não consegue todos os cadernos de todas as disciplinas; o professor não consegue ajudar individualmente os alunos e por vezes, nem consegue controlar e verificar a aprendizagem dos alunos.

No que toca ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a Guiné-Bissau perdeu uma posição em relação ao ano 2014 de 176º para 177º lugar, mas ainda continua colocado abaixo da média regional. O crescimento do país é lento, e assim, a educação seria um investimento importante para o crescimento do país nos próximos anos. Como se pode observar no quadro 2, de 2011 a 2013, os índices aumentaram gradativamente.

Quadro 2: Dados do Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)

IDH	2011	2012	2013
Dado	0,289	0,353	0,396

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2014, p. 29)

Num inquérito realizado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2010, observou-se que “21,6% das crianças guineenses abandonam a escola por causa da gravidez ou doença, 23,6% porque acham que a escola é cara, 8,2% a escola se localiza longe da casa da criança e 19,2% acham que a escola não tem valor para as suas vidas” (INQUÉRITO LIGEIRO DE AVALIAÇÃO DA POBREZA, apud INE, 2014, p.22). Esse dado revela como a educação deve ser tomada como prioritária numa sociedade que precisa de crescer face aos outros países do mundo.

Razões de abandono se estendem desde a) o trabalho infantil, a principal razão do abandono escolar; b) o casamento da criança; c) a entrada tardia na escola; d) os conteúdos programáticos que já não fazem mais o sentido pelas idades adquiridas. As dificuldades já foram identificadas. O que falta é a criação de políticas públicas que resolva esse problema na educação fundamental na Guiné-Bissau. Quando 19,2% de crianças acham que a escola não tem valor para as suas vidas é que há algum problema

das políticas educacionais que não está correta. É preciso que se pense profundamente sobre quais as estratégias para atrair as crianças por forma a que não abandonem a escola.

Na Tabela 1 (a seguir), observa-se que as taxas de analfabetos são mais elevadas em Mulheres do que em homens. Algumas causas foram citadas no parágrafo anterior. Essas causas são sob o ponto de vista do cidadão. Mas sob o ponto do estado, pode-se apontar: a) a falta de políticas que atraem as meninas para escola; b) a falta de sensibilização e informação para que os casamentos ocorram mais tarde; c) a falta de conteúdos escolares que discutem os direitos, deveres e igualdades dos seres humanos; d) a falta de escolas perto da moradia das crianças; e) as condições escolares precárias sem infraestruturas (carteiras, salas de construções de alvenaria, manuais escolares suficientes para todos alunos para além de lanche)³.

As regiões com altos índices de analfabetismo de mulheres localizam-se nas regiões de Caheu e SAB com 68,7% e 68,4% respectivamente. É necessário que haja campanhas de educação cívica, não apenas do Ministério da Educação, mas também do Ministério da Saúde, e outros.

Tabela 1: Distribuição níveis de alfabetização por região

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

Fonte: Guiné-Bissau (2004, p. 43)

Outro aspecto importante a sublinhar é relativo à taxa de conclusão do ciclo de estudos, apresentado pelo quadro 3. O ensino guineense registra um crescimento de taxas de conclusão de ciclo de 2010 para 2015. Significa que há um trabalho que está sendo feito e que precisa ser encorajado e reforçado para que se consigam resultados excelentes. A meta é que dos 100% matriculados todos consigam concluir o ciclo de ensino em tempo estipulado. As reprovações são motivadas pelos problemas já apresentados aqui, incluindo a questão linguística que é mais profunda.

³ O lanche é um atrativo importante em crianças sem condições mínimas nas suas famílias. A alimentação é um dos fatores mais importantes em qualquer fase da vida, pois é através da alimentação balanceada o organismo é suprido de energia e nutrientes necessários ao seu desenvolvimento e manutenção de sua saúde. Uma refeição oferecida pela escola mantém a criança alimentada durante a jornada escolar diária, erradica a desnutrição, a fome e o fracasso escolar provocado pela indisposição devido a fome. Em África muitas crianças abandonam a escola por causa da fome preferindo ajudar os pais na procura de alimentos.

Quadro 3: Alvos e indicadores a nível primário

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Número de manuais escolares a distribuir	941 727	969 234	997 578	1026 786	1056294
Taxa de conclusão do ciclo	66.8%	70.5%	74.2%	77.9	81.6%

Fonte: DENARP, apud Guiné-Bissau (2011, p. 101)

Como se pode observar no Quadro 3, os materiais escolares são distribuídos nas escolas. O número desses manuais escolares aumenta a cada ano. Precisamos olhar profundamente o manual de ensino de LP distribuído nas escolas. O manual não possui um tema que aborda preconceito linguístico. O preconceito linguístico inicia na escola, quando a escola admite o português que não convive com outras línguas. A escola devia ser o espaço mais democrático possível. É o lugar onde o aluno (futuro cidadão ativo) deve conhecer os conceitos básicos da democracia e saber respeitar o outro. O que se observa é a superioridade do português com relação a outras línguas proibidas legalmente pela Constituição da República da Guiné-Bissau. Quando se oficializa uma, significa que as outras não têm os mesmos direitos e deveres.

Considerações finais

A Guiné-Bissau (e também os restantes PALOP's) infelizmente ainda sofre(m) a colonização econômica que interfere no sistema educativo. Os países doadores não estão interessados em ver o crioulo crescendo e solidificando por isso não se pode esperar que estrangeiros venham patrocinar a expansão e a produção de materiais de ensino em crioulo. Os doadores possuem exigências e dados estatísticos que vão de acordo com os seus interesses. Então, se os próprios guineenses (e outros africanos) não tomam consciência da importância das suas línguas e fazem algo em prol do seu crescimento, jamais veremos o desenvolvimento de instrumentos importantes para a consolidação do crioulo. Estamos falando de instrumentos do tipo gramáticas, dicionários, manuais escolares e outra literatura em crioulo que poderia ser usada em sala de aula.

Para Ki-Zerbo (2006, p. 152) “seria necessário iniciar uma espécie de combate cultural, no nível da sociedade civil e política a fim de nos vermos livres de uma praga tão vergonhosa como o analfabetismo, em vez de nos instalarmos na coabitação com ele”. Ele não acredita que se possa alfabetizar os africanos sem recorrer às suas línguas, porque a compreensão do mundo está ligada à cultura, o que significa que língua e cultura estão intimamente ligadas.

Para satisfazer aos doadores, o número de estudantes matriculados por ano aumenta, aumenta também o número de estudantes aprovados, mas (infelizmente) a qualidade de ensino é muito baixa. As “aprovações automáticas” no ensino primário são um exemplo claro dessas políticas coloniais mais modernas que visam ter muita gente que faz o ensino fundamental, mas que nem sabe escrever seu próprio nome e nem sabe falar a LP. Enquanto se trabalha para mostrar números aos doadores, esquecemos de alguma forma de priorizar a qualidade do ensino. Repare-se que a expansão de rede escolar deve avançar para regiões mais recônditas da Guiné-Bissau por forma a reduzir o percurso feito pelas crianças. Isso significa que a escola deve se localizar bem perto da residência da criança. Mas chamamos atenção ao fato de que a expansão deve

ser proporcional à qualidade. Não adianta expandir sem qualidade (sem salas de aula, sem professores formados, sem materiais didáticos, etc.).

Concordamos com professor Ichinose quando afirma que a LP, contrariamente ao que se deseja, não está ainda enraizada satisfatoriamente na sociedade guineense para poder garantir ao povo a aquisição do conhecimento científico e tecnológico dos tempos modernos. Embora a opção do português como a língua do ensino na Guiné-Bissau não seja o único fator, ela originou e origina insucesso escolar, considerado um dos maiores problemas sociais da sociedade guineense pós-independência. Por quê? Por a língua de casa ser diferente da língua da escola. Isso implica começar do zero, ter as primeiras lições em português, fato que pode retardar o desenvolvimento das crianças.

Uma das graves consequências sociais do insucesso escolar é o subdesenvolvimento econômico, visto que a formação de pessoal qualificado dos setores chaves da modernização, tanto industrial como comercial, faz-se nas escolas, como provam os países avançados economicamente. No entanto, as instituições educacionais da Guiné-Bissau não têm funcionado de maneira satisfatória, pois a política educacional que o país adotou, tendo o português como a língua de ensino, além das consequências imediatas em nível pessoal ao aluno, já que provoca um insucesso escolar bastante generalizado, também contribui substancialmente para o atraso econômico e tecnológico que o país enfrenta atualmente (ICHINOSE, 1996, p. 125-126).

Ademais, segundo o autor, o fracasso escolar do país em larga escala deixa o problema social da época colonial por resolver, abrindo fosso profundo entre a elite minoritária, com habilitações adquiridas através do ensino escolar, e a massa da população majoritária, que não possui essas habilitações, o que torna difícil a consolidação da verdadeira democracia no país, já que o regime democrático se baseia na participação popular na discussão de assuntos de interesse de todo povo (ICHINOSE, 1996, p. 126).

Considerando que toda a aprendizagem deve iniciar-se na língua materna, como prevê o relatório da UNESCO sobre Educação para o século XXI intitulado: “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), que há quase uma unanimidade entre os linguistas contemporâneos a respeito de que não existe uma língua superior que a outra e que a tentativa de considerar algumas línguas como “dialetos”, tal qual o caso do crioulo, não passa de visão meramente política, sem fundamento científico.

Pretende-se, com isso, afirmar que o crioulo falado na Guiné-Bissau é língua como qualquer outra e, portanto, deve, e com urgência, merecer atenção dos governantes daquele país, no sentido de investir na sua codificação e na sua normatização gráfica para que ela possa servir como a língua de ensino. Os motivos que nos levam à essa assertiva são vários, mas o mais importante é, como afirmamos reiteradas vezes, que o crioulo é a língua falada pela maioria da população do país, além disso, ela facilita a comunicação entre os diferentes grupos étnicos que compõem o país.

Sendo assim, o governo guineense deve ter a vontade política de buscar alternativas de desenvolver a escrita do crioulo e valorizá-lo como língua oficial, como a língua primeira do ensino, especialmente na educação básica e fazê-lo de ponto de passagem para a LP. Tal como Ki-Zerbo adverte, a Guiné-Bissau deve se organizar para jogar em pé de igualdade no mercado mundial, adaptando a educação para interesses próprios, formando com qualidade e com expansão, incentivando o currículo local, avançando para um desenvolvimento endógeno. Esses são alguns dos caminhos que podem ser trilhados para que a educação guineense seja mais inclusiva e de qualidade.

Referências

- ABDULA, R. A. M.; QUEBI, D. O.; TIMBANE, A. A. As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África. In: **Web-Revista Sociodialecto**. v. 5, nº 13, jul. 2014. p.178-202.
- ALMEIDA, H. M. F. de. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. 1981. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BARBOSA J. M. **A língua portuguesa no mundo**. Lisboa: Sociedade de Geografia, 1967.
- BARRETO, M. A. Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. **Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência**, 21-23 de Junho de 2012. Lisboa: ICT/ ISCSP-UTL, s.p. 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da USP, 1998.
- _____. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- CÁ, L. O. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.
- CA, V. J. B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística**. 2015. 176f. Dissertação. (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CABRAL, A. A. questão da língua. **Papia**, v.1, n.1, p.59-61, 1990.
- COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. São Paulo: Ed. USP, 1979.
- COUTO, H. H. do. **O crioulo português da Guiné-Bissau**. Hamburgo: H. B. V., 1994.
- _____.; EMBALÓ, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **Papia**. nº 20. p.245, Brasília, 2010.
- _____.; ROCHA MELLO M. A. C. da. os compostos no crioulo português da Guiné-Bissau. **Papia**, v.19, n.1, p. 69-79, 2009.
- CUNHA, C. **Língua, nação, alienação**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1981.
- CZOPEK, N. Implantação da língua portuguesa em África e formação da realidade linguística da Guiné-Bissau. In: RENATA, D. S. (Org.). **Identities revisitadas, identities reinventadas: transformações dos espaços sociais, políticos e culturais nos países de língua oficial portuguesa**. Varsóvia: M. H. P. R. L., I. S. I. I., 2012. p.257-274.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.
- EMBALÓ, F. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. **Papia**, v.18, 2008, p. 101-107.
- FURTADO, A. B. R. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 2005. 702 f. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.
- GUINÉ-BISSAU. **Documento de estratégia nacional de redução da pobreza I**. Bissau: FMI, 2004.
- _____. **Segundo documento de estratégia nacional de redução da pobreza II**. Bissau: FMI, 2011.

- _____. **Instituto Nacional de Estatística e Censo**. Recenseamento geral da população e habitação v.4. Bissau: INEC, 1991.
- ICHINOSE, A. Vinte anos de independência: vinte anos de língua oficial portuguesa. In: CARDOSO, C.; AUGEL, J. (Org.) **Guiné-Bissau, vinte anos de independência: desenvolvimento e democracia**. Bissau: INEP: 1996. p. 123-130.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Estatísticas Básicas da Guiné-Bissau** 2014. Bissau: INE, 2014.
- KI-ZERBO, J. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Trad. Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MALIK, K. **Relatório do desenvolvimento humano-2014: sustentar o humano**. Trad. Instituto Camões. New York: PNUD, 2014.
- MENDY, P. K. **Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959)**. Bissau: INEP, 1994.
- MONTEIRO, J. J. O ensino guineense: a democracia ameaçada. In: CARDOSO, C.; AUGEL, J. (Org.) **Guiné-Bissau, vinte anos de independência: desenvolvimento e democracia e balanço e perspectivas**. Bissau: INEP: 1996. p. 105-121.
- NAMONE, D. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- TIMBANE, A. A. Que português se fala em Moçambique? uma análise sociolinguística da variedade em uso. **Vocabulo**. v.7, n.1, p.1-21, 2014.
- _____. A variação terminológica dos termos de futebol moçambicano. In: MURAKAWA, C. A. A.; NADIN, O. L. (Org.). **Terminologia: uma ciência interdisciplinar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.145-166.

Submetido em 15 de novembro de 2016.

Aprovado em 04 de janeiro de 2017.