

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DA EDUCAÇÃO

O MULTILINGUISMO NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

AGNES CAROLINE SILVA BACHMANN

BRASÍLIA/DF

2014

AGNES CAROLINE SILVA BACHMANN

O MULTILINGUISMO NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

BRASÍLIA

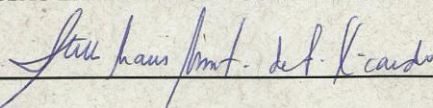
2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGNES CAROLINE SILVA BACHMANN

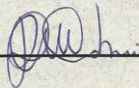
O MULTILINGUISMO NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DEFENDIDO SOB A AVALIAÇÃO DA
COMISSÃO EXAMINADORA CONSTITUÍDA POR:



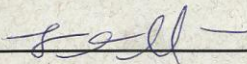
Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília



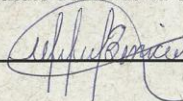
Professora Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília



Professor Doutor Virgílio Pereira de Almeida (Examinador)

Instituto de Letras da Universidade de Brasília



Professora Mestre Miliane Nogueira Magalhães Benício (Suplente)

Doutoranda PPGE - Universidade de Brasília

Brasília, 01 de julho de 2014

N'a dedika es trabaju pa con di Gine

Dedico este trabalho à Guiné-Bissau

AGRADECIMENTOS

O meu coração é grato à nação da Guiné-Bissau por me acolher e fazer me sentir parte daquela terra quando ali cheguei aos 10 anos de idade. Sou brasileira, sim. Mas, conforme conta a História, sou filha de muitas nações, encontro de culturas, coração colorido não só com o verde e o amarelo. Essa aquarela me permitiu ser aberta para outras cores mais, para a diversidade.

O carinho, amor e consideração por esta diversidade humana foram a mim ensinados. E o meu coração é grato pelos professores responsáveis: meus pais e avós. Timóteo e Avanilde, Alan e Bárbara, Adonias e Josefa. Através deles ouvi sobre o judeu Jesus, O caminho dos homens, a quem também agradeço.

Meu percurso escolar e universitário não seria trilhado sem a presença de tantos professores que além de ensinar, orientaram, apoiaram, acolheram e dedicaram tempo, conhecimento e sabedoria. Agradeço a cada um deles aqui, mesmo estando na Guiné-Bissau ou em lugares distantes do Brasil.

Minha caminhada na Universidade de Brasília não seria possível sem pessoas tão queridas que me acolheram nesta cidade como filha, como irmã, como amiga! Obrigada a cada um! São parte de mim!

Melissa e Arthur: ãa ermons. Obrigadu!

Tymoteo Schafer devemos gratidão à Guiné pela nossa união. Obrigada por aumentar essa chama de gratidão me apoiando também na construção deste trabalho!

“Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras vezes (...) fazem-nos deixar de ser.” Mia Couto

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo indicar o lugar das línguas maternas na atual educação da Guiné-Bissau, dada a realidade monolíngue do ensino por meio do idioma oficial do país, distante da maioria da população. Através de pesquisa bibliográfica e documental os principais dados puderam ser levantados a fim de classificar o contexto escolar como um espaço multilíngue. A diversidade linguística e cultural são marcas facilmente perceptíveis a todos que chegam ao país; lá se encontram diferentes grupos étnicos e migrantes oriundos de vários países africanos. O espaço escolar reflete esta diversidade da sociedade, e por esta razão, em uma mesma sala de aula, é possível encontrar estudantes falantes de todas as línguas que compõem o quadro linguístico da sua região. Os alunos das referidas escolas podem ser monolíngues, em qualquer das línguas do país, bilíngues, com qualquer combinação de línguas, ou até mesmo plurilíngues. Refletindo sobre as questões levantadas neste trabalho e à luz das concepções de Letramento, é indicado abrir o espaço escolar para as línguas maternas encerrando o ensino monolíngue na Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Multilinguismo, Letramento, Educação em Língua Materna

ABSTRACT

This work aims at indicating the place of mother tongues in the current education in Guinea-Bissau, due to the reality of monolingual education by means of the official language of the country, Portuguese, foreign to most of the population. The data base includes the relevant summary of technical literature and local documents which were collected in order to classify the school environment as a multilingual space. Linguistic and cultural diversity are easily noticeable to anyone entering the country, as there are different ethnic and migrant groups from various African countries. The school environment reflects this diversity of society and, for this reason, in the same classroom, students can find speakers of all languages that make up the linguistic situation of the region. The students of these schools can be monolingual in any language of the country, bilingual, with any combination of languages, or even multilingual. By reflecting on the issues raised in this assignment and in light of concepts of literacy it is suggested that schools should make room for the students' mother tongues therefore ending the monolingual teaching in the Portuguese language.

Keywords: Multilingualism, Literacy, Language Diversity, Mother tongue education

RESUMO EM CRIOULO GUINEENSE

Es tarbaju misti mostra kau nunde ku lingus di Gine-Bisau pudi usadu na aria di edukason. Es keston tisidu pabia um lingua so ku dibi di usadu na skola, ku sedu purtugis. I ka tudu jintis ku obil. Librus, artigus ku dokumentus sobri Gine-Bisau e peskisadu na es tarbaju pa mostra kuma si skola i kau nunde ku manga di lingua ta kontra na um bias. E manga di lingua ku kulturadas di tera e pudi notadu fasil pa kilis ku ta ciga la. I sedu um pais ku manga di rasa, tambe ku ta risibi manga di jintis di utrus teras. Skola di Gine-Bisau ta mostra e situason. Na turma i ta ojadu studanti di kada koldadi di rasa. E mininus e pudi ta pabia um lingua, dus o te ma di ki tris lingua ku ta papiadu na Gine. Pabia des situason asuntu di letramentu tisidu pa mostra kuma i bom pa lingus di Gine-Bisau usadu na skola, pa ka son purtugis papiadu la.

Palabras-cabi: manga di lingua, letramentu, edukason na lingua nasional

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| PARTE 1 | 12 |
| 1.1 MEMORIAL EDUCATIVO | 12 |
| PARTE 2 | 18 |
| 2.1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2.2 QUESTÕES DE PESQUISA | 19 |
| 2.3 OBJETIVOS | 20 |
| 2.3.1 <i>Objetivo Geral</i> | 20 |
| 2.3.2 <i>Objetivos Específicos</i> | 20 |
| 2.4 ASSERÇÕES | 20 |
| 2.4.1 <i>Asserção Geral</i> | 20 |
| 2.4.2 <i>Asserções Específicas</i> | 20 |
| 2.5 RELATOS DA PESQUISA..... | 21 |
| 2.5.1 <i>Instrumentos</i> | 21 |
| 2.5.2 <i>Sujeitos Colaboradores</i> | 22 |
| PARTE 3 | 23 |
| 3.1 CONCEITOS IMPORTANTES..... | 23 |
| 3.1.1 <i>Quadro Linguístico da Guiné-Bissau</i> | 23 |
| 3.1.2 <i>Política, Planejamento Linguístico e a Escola</i> | 23 |
| 3.1.3 <i>Língua Materna (LM ou L1), Segunda Língua (SL ou L2), Língua Estrangeira (LE) E Multilinguismo</i> | 24 |
| 3.1.4 <i>Língua Materna, Alfabetização e Letramento</i> | 24 |
| 3.1.5 <i>Língua Materna e Cultura</i> | 27 |
| 3.2 O “QUADRO” ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU | 29 |
| 3.3 O MULTILINGUISMO NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU | 32 |
| 3.4 A LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU | 34 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 39 |
| PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS | 41 |
| REFERÊNCIAS..... | 42 |
| APÊNDICE | 44 |
| ANEXO | 47 |

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso está dividido em três partes. A primeira é formada pelo Memorial Educativo, relato da autora a partir da própria realidade educacional. A Parte 2 reuniu a Introdução a esta pesquisa, seguido das Questões levantadas, Objetivos, Aserções e Relatos da Pesquisa. A terceira e última Parte traz cinco importantes conceitos sobre o tema e segue tratando do “quadro” educacional deste país descrevendo a realidade linguística dos educandos e por fim trazendo as dificuldades da inserção da Língua Materna na escola. As Perspectivas Profissionais que explanam os projetos da autora ao concluir a formação inicial são precedidas das Considerações Finais.

PARTE 1

1.1 MEMORIAL EDUCATIVO

Diante da imensidão do Universo e de nossa galáxia, refletir sobre a realidade humana é semelhante à análise de uma pequeníssima parte de um grão de areia. Como se não bastasse tamanha pequenez, no meu caso, escrevo voltando somente a uma parte da vida humana, a parte que toca o intelecto, a comunicação e muitas vezes o coração simultaneamente: o processo de aquisição da língua codificada. Escrita, sinalizada ou desenhada. O momento onde a língua assume outra forma diante de seu falante nativo, a do registro. Ou seja, o processo de compreender e dominar o registro de sua língua pensante. A língua na qual o indivíduo foi gerado, nasceu, mamou, cresceu e aprendeu a se comunicar. Muitas vezes não é uma só a língua deste caminhar, mas a mente costuma eleger uma para o crescer e o letrar no mundo.

A minha língua pensante, materna é o português. Nasci em Manaus, no Brasil e cresci convivendo com esta língua, o português brasileiro. Aos três anos comecei a frequentar uma instituição de ensino/aprendizagem onde um dos principais objetivos era a aquisição processual do português do Brasil em forma escrita. Assim comecei os primeiros riscos e desenhos representantes do meu mundo, da minha fala e de outros. Esse período inicial escolar ocorreu no nordeste brasileiro, em Natal- RN onde minha irmã mais nova nasceu.

Sou a filha mais velha dos meus pais, nascida depois de quase dois anos do casamento. Tenho um irmão mais novo nascido em Anápolis- GO, quando eu já tinha quase 5 anos. Foi nesta cidade, no Jardim 3 e na Alfabetização que fiz minhas primeiras leituras das palavras e escrevi meu nome. Isto era empolgante, era algo que eu ansiava bastante: ler e escrever. Via meus pais lendo, escrevendo, contando histórias para a gente... Meu pai costumava ler livros grossos de histórias de aventuras, faroeste, e os meus próprios livros de criança me despertavam para a leitura. Enciclopédias e almanaques com imagens de animais diferentes e realidades distantes me traziam a curiosidade de ler os textos que as explicavam, as legendas... Então, quando aprendi a ler e a escrever, foi uma festa. Virei professora dos meus irmãos mais novos. Tinha uma escola no quarto, usava a cartilha da alfabetização e ensinava tudo o que aprendia na escola. Minha irmã foi alfabetizada nesta escolinha informal e na escola já não faria o Jardim 3, indo direto para a alfabetização. Esta escolinha era na minha casa em Natal, pois havíamos retornado para lá depois de passarmos dois anos em Anápolis. Na terceira série descobri minha paixão pela Geografia e pela História. Estudando no livro didático este estado do nordeste, me interessava em conhecer os lugares, os povos, as línguas

e os fatos. Cresci ouvindo histórias de tantos lugares diferentes e de tantas culturas. Histórias do interior do Amazonas pelo meu avô paterno que ali viveu durante vários anos e conhecia lendas indígenas, ribeirinhas e situações diversas pelas quais ele mesmo passou. Isso me trazia a cultura distante destes povos para perto. Meu avô materno era do Rio Grande do Norte (RN) e por vezes ouvíamos histórias de lá e da família que migrou para Goiás. Eu tinha primos nos Estados Unidos, Bolívia, em Porto Velho e no Acre. Estas misturas com certeza me fizeram crescer apaixonada por essa constante criação humana, que é a cultura, e respeitar sua diversidade.

Vivi até os 10 anos de idade entre RN e o Centro-Oeste (Anápolis e Brasília). Estudei em várias escolas diferentes. Sempre era a “novata” com o sobrenome diferente, de Manaus e cristã protestante. Isso intrigava meus coleguinhas na escola e sempre explicava cada item detalhadamente. Crianças tão pequenas e já “discutindo” sobre a diversidade linguística e cultural de sua sala. Durante o ano letivo da 4ª série tive dois meses de aula no interior do Pará em uma ilha, passando duas semanas em duas comunidades indígenas dos Parakanã. Fui com minha família para lá; meus pais faziam um estágio do curso de linguística e antropologia ali, e estavam assim finalizando os preparativos para irem a Guiné-Bissau, morar em uma comunidade da etnia Felupe.

Meus pais nos preparavam para esta viagem desde cedo e foi crescendo dentro de mim e dos meus irmãos a vontade louca de logo chegar a Suzana.

Lá em Suzana as condições de vida eram bem diferentes das que tínhamos no Brasil. Água do poço puxada com balde, energia elétrica pelo painel solar e baterias de caminhão geravam luz em cada cômodo da casa. Banho de caneca e girau para lavar a louça. Em poucos meses aprendemos o Crioulo e já entedíamos o Felupe. Fiz muitas amizades e vivia na casa das amigas, ansiosa por aprender tanta coisa com eles e ser reconhecida como guineense e não mais como “branco” como nos chamavam inicialmente.

Nossa escola era em casa, Escola A.M.A. (Agnes, Melissa e Arthur). Nome que eu e meus irmãos colocamos já que éramos os únicos da escola. Meus pais nos deram aula nos dois primeiros anos amparados com currículo do Brasil e livros didáticos. Fiz a 5ª e a 6ª série ali. Em Suzana havia uma escola até a 6ª série, no entanto o currículo era bem diferente e havia greves. Comecei a perceber, mesmo pequena, a realidade escolar e as dificuldades dos meus colegas em aprender. As leituras e as atividades pareciam todas decoradas, memorizadas entre os colegas para apresentá-las aos professores.

Minha mãe organizou o Clube da Leitura e vários jovens e adolescentes da comunidade foram desafiados a ler diferentes gêneros literários em português, em crioulo e

mais tarde em Felupe, quando definido o alfabeto na língua. Participava muito animada, pois ali aprenderia a ler e escrever em Crioulo e a valorizar a Língua Materna. Era clara a surpresa dos meus amigos ao fazer a leitura na Língua Materna, era uma leitura com significado. O português foi ficando mais próximo para eles, pois muito do letramento em Crioulo dava suporte as leituras na língua oficial do país.

Retornamos ao Brasil e, para ingressar na 7ª série, seria necessário fazer provas de nivelamento que comprovassem meus estudos nos dois anos anteriores. Foi um momento difícil para mim. A escola me entregou provas e mais provas da quinta e sexta série. Não podia lembrar de tantos detalhes! Achava que fariam um provão resumindo os dois anos! Aos poucos, durante três dias, pude completar todas as provas e passar para o ano seguinte.

Retornando a Guiné-Bissau, iríamos estudar por correspondência em uma escola do Rio de Janeiro que já lançaria notas gerando nosso histórico escolar. Logo, não seria mais necessário as provas de nivelamento ao retornarmos para o Brasil.

Fiz a 8ª série pelo Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano. Estudei sem professor e sem colegas; uma experiência nova e desafiadora. Para cursar o 1º ano do Ensino Médio pedia aos meus pais que me enviassem para alguma escola da Guiné que tivesse o Ensino Médio e fosse uma boa escola. Já estava cansada da rotina escolar em casa. Foi então que conheceram brasileiros que moravam no sul da Guiné, tinham um projeto semelhante ao dos meus pais, contudo dirigiam uma escola ali. Mudei-me para lá e cursei o 1º ano do Ensino Médio ou 9ª Classe na Guiné-Bissau. Estudei no currículo guineense, com professores guineenses e todos os colegas também. Fulas, Balantas e Sussu. Aprendi a falar e escrever o português de lá, uma vez que não podíamos falar crioulo na sala.

Retomei os estudos em casa no ano seguinte, me preparando para retornar ao Brasil já para concluir a Educação Básica. Foi muito difícil concluir o segundo ano do Ensino Médio. Muitos professores guineenses e amigos brasileiros me apoiaram nessa fase. Química e Física principalmente, me consumiam e não havia internet que me ajudasse. Concluí o ano lutando e regressamos ao Brasil. Com muito choro deixei Suzana. Sabia que depois disso não retornaria para Guiné tão cedo.

Depois do 3º ano vem a faculdade e não havia possibilidade de fazê-la ali. Sabendo disso guardei na memória tudo o que podia. Guardei comigo todas as imagens possíveis. Levei comigo as questões sobre a educação no país, as dificuldades dos amigos na escola, a distância que tinham daquele mundo letrado. Cheguei ao Brasil com estas indagações e decidida a fazer um curso superior na área da educação.

Ao longo do ano, em clima de vestibular, me inscrevi para Pedagogia e Ciências Sociais. Ao final do ano havia passado em 3 universidades públicas e em uma particular. Mas minha família retornava a Suzana e eu não senti bem em desbravar o novo mundo universitário sem eles por perto. Fiz então, durante um ano, um curso que preparava para o ingresso na universidade, discutindo algumas questões da academia sob uma perspectiva bíblica.

Em 2010, em setembro ingressei na Universidade de Brasília, em Pedagogia. Deixei minha família em Anápolis e fui então me aventurar no novo mundo. Ao final do primeiro semestre na UnB escrevi minhas impressões:

Era uma vez uma formiguinha chamada Eniló.

Era uma noite sem lua, dia em que as corujas decidiam ensaiar seu coral. Não que não sejam afinadas, mas o coro era horripilante em meio a uma noite assim... Seguia cansada, prestes a adentrar ao lar, finalmente! Mais um dia de trabalho. Sabia que algo a tiraria desta rotina, ela queria isso. Precisava encontrar coisas novas, ouvir idéias diferentes das quais estava acostumada, precisava ter novos desafios. Já era o tempo! O guardinha perguntou-lhe se tinha visto alguém mais por ali, para que fechasse a porta de vez! Eniló disse que não. Estava sozinha e também não vira ninguém. “Boa noite, seu guarda!” e entrou.

Quando dormia, nem percebeu que alguém visitou seu quarto, andou a medindo, tirando algumas fotos e fazendo anotações. Esclarecendo, logo: Eniló era uma formiga, daquelas pretinhas, pequeninas. Sempre nas árvores ou em algum cantinho da casa. Pois então. Eniló acordou, era sábado, dia de passear e formar quem sabe novas trilhas para a comunidade. Seguiu uma trilha conhecida até que deparou com uma enorme raiz e foi seguindo-a. Chegou num ponto onde não havia mais caminho, teria que escalar a raiz, mas sua textura e altura não permitiam. Olhou bem para a raiz e disse: “Não passei anos da minha vida aprendendo a fazer novas trilhas à toa!” E começou a escalada. Poxa, no meio do caminho, pensou em desistir, olhou para baixo e quase caiu. De repente uma mãozinha apareceu, Eniló não teve dúvidas e agarrou!

Noooooossaa! Que lugar incrível! Estava em cima da raiz! Quanta formiguinha, formigona! Quanto verde, quantas cores! Quantos formigueirozinhos! Teatros, livros, laboratórios, invenções incríveis! Deu para ver tudo isso lá de cima. Mas, logo a formiga que lhe dera a ajuda a levava em vôo até lá em baixo. “Seja Bem Vinda ! Você conseguiu passar pela Grande Raiz e agora tem a oportunidade de conosco viver por uns tempos!”.

Eniló foi passeando, passeando, cumprimentando, e sorrindo! Que lugar incrível, pouco tinha ouvido falar dali, sabia que de lá saiam grandes nomes ou também pessoas desencenadas com a vida. Enfim, continuou andando,

andando. E lhe foram apresentadas outras formigas recém-chegadas. Deveriam ficar juntas. Mais tarde serviriam o almoço, não podiam atrasar.

Todas haviam entrado ali pela mesma Grande Escalada depois de um belo passeio na floresta. (Meio que um processo seletivo, aqui para nós...) Seguiram conversando e, assim, se conhecendo, até chegarem ao local do almoço. Filas, filas, quanta gente. E a comida?! Que diferente! Mas, no momento nem se importavam, tudo era novo! Descia qualquer coisa no momento.

Os primeiros dias ali passaram tão rápido, foram dias de sol, de vento, dias gostosos! Tudo sempre era novidade! Eniló começara a ouvir muitas coisas novas, insetos tão diferentes, que comiam, dormiam, cantavam de um jeito que ela nunca tinha visto! Mesmo tendo andado bastante e conhecido diferentes formigueiros. Enfim, foram três semanas que passaram voando! Sorriso estampado no rosto estava bem feliz apesar da distância de casa.

Todos os dia de manhã se encontrava com as demais colegas, e cada dia tinham um mestre diferente para ensiná-las. Os mestres eram, em sua maioria, bem exigentes. Desafiavam as recém-chegadas a caminhadas, provas de equilíbrio, corridas e tantas outras coisas! A vontade de participar, opinar, transformar o mundo (ou pelo menos aquele lugar...!), pesquisar e conhecer além do que os mestres pediam era grande. Mas, as obrigações começaram a pesar. Era treino de tarde, treino a noite. Reunião de grupo de tarde, pesquisa de noite. As responsabilidades não demoraram a dar um OI bem grande! Então depois, a pessoas, o lugar, os mestres, as flores, os frutos, os insetos diferentes foram ficando próximos. A novidade foi passando. A vontade de aprender também. Ora, que estranho?! Mas, é verdade!

Eniló foi até ao laguinho pensar um pouco. “Será que devo voltar para casa? Será que meu lugar não é aqui? Passaram os primeiros dias e tenho visto realmente o que será daqui para frente, creio eu... Os meus sonhos precisam passar por algo assim para se concretizarem, mas será aqui o local ideal para isso? Como eu consegui achar a Raiz? Como consegui escalá-la? Como me receberam tão bem aqui? Aiai... Estou achando que não tenho desculpa nenhuma para reclamar! Só tenho a agradecer! Agradecer e seguir em frente, a alegria não só estava tomando conta de mim por que tudo era novo, por causa das novidades, mas por que realmente tenho motivos e motivos para ser feliz!”

Eniló descobriu que logo todos deixariam o local, mas voltariam depois de uns dias. Era o tempo de descanso, de rever a família, os amigos! Que bom! Decidiu aproveitar bem os últimos dias e anotou em seu caderninho:

Atrás da Grande Raiz a função de cada bichinho ali não é só receber, receber e receber. Mas, também de doar, transformar, criar e levar para outros cantos. Outros formigueirozinhos. Aqueles aqui pertinho ou aqueles mais distantes, aonde as novidades ainda não chegaram. Onde pedem ajuda, mas não são ouvidos. Onde Grandes Raízes não existem como oportunidade de novos conhecimentos. “O tempo ali, atrás da Grande Raiz era para ser bem aproveitado, cada minutinho, cada segundinho, por mais chato que seja.”

Desta vez era o bem-te-vi que cantava, a luz do sol brilhava por entre as folhas tornando tudo tão quentinho... Seguiu tranquila no caminho, levando consigo uma folha bem grande! Era tudo o que tinha aprendido no tempo ali. Eniló estava indo para casa. Descobriu que poderia aumentar o tamanho da folha que carregava, podia até levar mais de uma, se quisesse. Mas, teria que voltar para lá, teria que dedicar mais do seu tempo ali, atrás da Grande Raiz. (UnB- FE - Oficina Vivencial- Professor: Armando Veloso. Trabalho individual: “A minha condição de calouro no início e no final do semestre”)

De fato, foi o que aconteceu! Aproveitei cada disciplina optativa, módulo livre, Projetos de Extensão, de Pesquisa, os Projetos 3, 4 e 5 (todos em Formação de Professores e Letramento com Vera Lucas de Freitas, Stella Maris, Ana Dilma e Miliane Benício), encontros, eventos e grupos como o NVC- Núcleo de Vida Cristã para agregar folhas a caminhada de Eniló.

PARTE 2

2.1 INTRODUÇÃO

A partir de experiências vivenciadas em uma comunidade na Guiné-Bissau durante cinco anos do período de escolarização básica, foi possível perceber a realidade da educação nas instituições escolares naquele país. A alfabetização em uma língua estranha aos estudantes é algo que chamou a atenção e estes fatos tornaram-se preocupantes desde então.

A alfabetização na língua portuguesa ocorre nas instituições de ensino públicas e particulares em todo o território guineense. De Norte a Sul, nas mais diferentes etnias, a educação formal chega através da língua oficial do país, o português. Os jovens e as crianças têm seu primeiro contato escrito com o idioma oficial do país na escola, principalmente no momento da alfabetização. Têm como primeira língua (L1) as línguas pertencentes às etnias presentes na Guiné-Bissau e, na maioria dos casos, o Crioulo como segunda língua (L2). Ou seja, a língua portuguesa para a maioria da população seria a terceira (L3) ou quarta língua (L4), já que é usada praticamente nas instituições públicas, nos registros escritos, na escola e em famílias com pouca ou nenhuma relação próxima às línguas locais. O Crioulo é L1 e o português L2 principalmente para a população da capital.

Existe um distanciamento da população em relação ao uso do Português, idioma deixado por Portugal na colonização, ainda assim, é a Língua Portuguesa que possibilita a comunicação entre os nacionais com outros países do continente africano e outras nações.

O governo através da educação formal utilizando o Português contribui para a ênfase desta língua, e a população é levada a conhecê-la e a entendê-la como o caminho para o acesso à cultura universal. O contexto, porém, de cada região a que esta educação chega é diferente devido à diversidade de etnias, com sua própria cultura, língua, distanciamento geográfico das demais comunidades e cidades. As dificuldades na alfabetização em Português são muitas, visto que os alfabetizandos se encontram em um contexto multilíngue, onde nenhuma das línguas de seu domínio é contemplada no processo de ensino-aprendizagem. São encontradas também deficiências na formação dos professores, no material didático e na estrutura física da escola.

Esta realidade faz parte de muitos outros países ao redor do mundo, principalmente na África onde muitas etnias vivem em países cujas línguas oficiais são desconhecidas por grande parte da população. As crianças têm uma língua em casa, na sua comunidade, e dentro do ambiente escolar se deparam com um ambiente linguístico e cultural extremamente desafiador. Isto porque trata-se de uma língua estranha, uma cultura, valores e idéias

diferentes dos que estão habituadas. Tal fato tem implicações importantes para o processo de ingresso e ação no mundo letrado, pois o mundo da linguagem escrita é organizado de forma diferente, requerendo para a sua apropriação e para sua inserção, além de aprender a ler e a escrever os aspectos rudimentares do português, o uso do idioma em práticas sociais (BATISTA et al, 2007, p.11). O desafio do educando no contexto escolar guineense se multiplica neste processo de letramento, já que sua entrada no mundo da linguagem escrita não é pautada pelo uso da mesma língua das práticas cotidianas. O letramento, neste caso, não se propõe a partir da realidade em que o sujeito está inserido. Ora, durante o aprendizado da leitura e da escrita, os aspectos da realidade do educando devem ser contemplados, bem como o uso dessas habilidades, que é estritamente relacionado ao contexto social em que o indivíduo está inserido. Esses aspectos são relevantes se o que se quer é um ensino que verdadeiramente seja significativo para o estudante. É complexa e desafiadora a prática requerida do professor em situações como esta, uma vez que a realidade desconhecida e possivelmente distante do estudante é algo que deve ser contemplado na alfabetização e no letramento de crianças guineenses.

Mas em que medida a educação guineense, nos moldes como se estrutura, contempla esses aspectos?

2.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Até que ponto a escola guineense considera as práticas de interação e comunicação no processo de alfabetização? Em que medida isso favoreceria a aprendizagem do educando? Como a escolaridade em uma língua que não seja a materna impacta a construção da identidade do educando? Como o currículo e as práticas de letramentos escolares na alfabetização podem contemplar aspectos culturais e identitários em contexto de diversidade cultural e linguística? Como o currículo, parte da organização do trabalho pedagógico, pode contemplar a valorização, diversidade e contexto dos sujeitos aprendizes?

Este estudo não busca exaurir o tema, porém apresentar uma análise e uma reflexão a respeito do multilinguismo no contexto escolar da Guiné-Bissau, que servirá como base para direcionar novas pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo Geral

Indicar o lugar das línguas maternas guineenses na atual educação escolar da Guiné-Bissau

2.3.2 Objetivos Específicos

1-Descrever o contexto cultural e linguístico da Guiné-Bissau a partir da realidade da educação escolar guineense nos anos iniciais;

2- Identificar necessidades específicas do sujeito na educação escolar no âmbito cultural e linguístico;

3- Refletir sobre o papel da escola como um agente de mudança e inovação para lidar com o fenômeno do multilinguismo.

2.4 ASSERÇÕES

Segundo BORTONI-RICARDO (2008, p.53), “a asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.”

2.4.1 Asserção Geral

As línguas maternas guineenses podem ser contempladas na atual educação escolar da Guiné-Bissau no âmbito da educação infantil (pré-escola) e no decorrer da escolarização, principalmente na alfabetização.

2.4.2 Asserções Específicas

1- O contexto da educação escolar guineense é multicultural. A diversidade étnica na Guiné-Bissau possui variedade cultural e linguística. Esta diversidade está presente na escola. A criança guineense chega à instituição escolar com a sua língua materna e com sua cultura

2- A presença da língua materna e da cultura no contexto escolar do educando de acordo com a sua realidade étnica é necessidade do sujeito.

3- A inserção das línguas maternas no currículo guineense se faz urgente diante de um contexto escolar que prima pela língua oficial do país que é desconhecida pela maior parte dos educandos e educadores guineenses.

2.5 RELATOS DA PESQUISA

Ao ingressar no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília segundo o currículo vigente no ano de 2010 o estudante, a partir do 3º semestre deve-se optar por uma área dentro da educação para se aprofundar através dos “Projetos” 3, 4 e 5.

No caso da autora, ingressou no Projeto 3 “Letramento e Formação de Professores” onde elaborou a Pesquisa Piloto deste trabalho. No Projeto 4 Fase 1 é requerido do estudante o ingresso no ambiente escolar como observador. Para isso a autora elaborou o Projeto que tinha como tema “A importância da Língua Materna e demais elementos culturais presentes no processo de alfabetização e letramento de dois estudantes estrangeiros em classes regulares brasileiras”. Na Fase 2 deveria apresentar propostas de intervenção em sala de aula e ao final do Projeto apresentou o relatório com o título de “Práticas de letramento e alfabetização com crianças estrangeiras no segundo ano do Ensino Fundamental”. Em ambas as fases as observações e intervenções foram registradas através do Diário de Bordo. Depois de cumprir as etapas o estudante pode se matricular no Projeto 5 e optar pelo orientador do TCC. Ele pode trocar de Projeto a cada semestre, porém é recomendado que permaneça para melhor aproveitamento e melhor aprofundamento na área escolhida. Esta pesquisa, portanto, foi construída ao longo do curso de graduação no Projeto Letramento e Formação de Professores. Houve mudanças durante o Projeto 4 devido à necessidade de adaptação da pesquisa para o contexto escolar do DF no estágio obrigatório do curso.

2.5.1 Instrumentos

Pesquisa piloto conduzida pela autora na etapa de Projeto 3, que inclui entrevistas semi estruturadas gravadas e transcritas. Estas entrevistas foram realizadas com três estudantes guineenses residentes em Brasília. O objetivo seria a coleta de informações sobre o processo de alfabetização de cada um, a visão sobre o uso da língua portuguesa nas escolas e das línguas maternas.

O levantamento da pesquisa bibliográfica e documental se iniciou também no Projeto 3. Ao longo do curso de Pedagogia, nas etapas do Projeto 3, 4 e 5 esta pesquisa foi se aprofundando de acordo com as questões colocadas.

Durante o Projeto 5 um questionário foi elaborado para uma pedagoga professora na Guiné-Bissau (Apêndice) com o objetivo de colher informações sobre o trabalho de alfabetização na escola; o uso do português e das línguas maternas nas salas de aula; os aspectos do multilinguismo no trabalho pedagógico.

Os dados foram utilizados na pesquisa na medida em que corroboravam ideias, refutavam ou as esclareciam. Ao final da pesquisa se pôde utilizar trechos da entrevista de dois estudantes guineenses e respostas do questionário realizado com a professora.

2.5.2 Sujeitos Colaboradores

Da pesquisa piloto participaram três estudantes guineenses residentes em Brasília, dois da Universidade de Brasília e um do Centro Avançado de Estudos em Missões (CEAM) da Associação para Difusão do Evangelho (AMIDE). Os três colaboraram com a entrevista que foi gravada e transcrita

. A autora teve contato com alguns estudantes guineenses durante o curso de graduação na UnB e dentre os conhecidos pode contar com a colaboração de um estudante natural de Bissau; seu primo natural também da capital de Guiné; e o estudante do CEAM é conhecido da autora desde a época em que esta residia em Guiné-Bissau, onde conviveram em Suzana.

Durante o Projeto 5, uma professora e diretora de escola na Guiné-Bissau, conhecida da autora, esteve de passagem em Brasília e pôde responder o Questionário do Professor. A professora é brasileira, formada em pedagogia e vive na Guiné-Bissau há mais de cinco anos.

PARTE 3

3.1 CONCEITOS IMPORTANTES

3.1.1 Quadro Linguístico da Guiné-Bissau

Segundo Couto (1990, p. 49) a situação linguística da Guiné-Bissau é bem complexa e o país se propõe desde a sua independência a construir uma nação com base em várias nacionalidades, construir uma comunidade de fala com várias comunidades de língua. Um processo que, segundo o autor, dificilmente ocorre sem conflitos. Em seu artigo, ele relata historicamente a política e planejamento linguístico da nação em sua época e traz um breve histórico da constituição do país. Aspectos relevantes para a atual realidade linguística e cultural seriam as partilhas, os tratados e acordos feitos por países europeus durante a colonização da África. A Guiné-Bissau foi colonizada por Portugal e teve parte de seu território entregue à França hoje, o então Sul do Senegal. Somente em 1974 Guiné-Bissau, deixa de ser colônia e se torna uma nação africana com limites territoriais, mas que não delimitam as etnias, línguas e culturas daquela região africana.

3.1.2 Política, Planejamento Linguístico e a Escola

Política Linguística seria “um conjunto de determinações governamentais sobre a língua, ou línguas, na relação destas com a sociedade, visando ou a alteração ou a manutenção do comportamento linguístico de uma comunidade (...)” (SANTOS, 2012, p.43). Logo, para vir à prática, os instrumentos legais da Política Linguística precisam se tornar decisões executáveis, o Planejamento Linguístico. Para Alessandra Santos as decisões de Política Linguística “tratam dos direitos dos povos com vistas a que todos tenham o conhecimento proficiente da língua oficial, mas também das línguas minoritárias ou locais” (2012, p.42). Logo, podem ocorrer casos de instrumentos legais que promovam a convivência da língua oficial com as demais línguas ou, inversamente, a assimilação das comunidades étnicas em função da formação de uma única língua.

Ainda segundo a autora, “a escola como espaço de convivência de diferentes línguas, ou falares, é então um espaço no qual o desenvolvimento das políticas linguísticas se fazem necessárias.” (2012, p.65) Além disto, é um espaço privilegiado para as ações previstas no planejamento linguístico, já que é um local de transmissão de conhecimentos, tendo a possibilidade da manutenção do *status* de línguas em contextos multilíngues. A decisão sobre

quais línguas devem ser utilizadas no espaço escolar normalmente “é regulamentada por lei devendo o ensino ser ministrado na língua oficial do país, resguardadas as exceções previstas em legislação específica (2012, p.65-66).

3.1.3 Língua Materna (LM ou L1), Segunda Língua (SL ou L2), Língua Estrangeira (LE) E Multilinguismo

Estes termos se assemelham em nomenclatura, todavia remetem a conceitos diferentes e importantes no âmbito deste trabalho. A Língua materna deve ser analisada dentro de sua dinâmica social, individual e histórica quando em situações de bilinguismo ou de multilinguismo (SANTOS, 2012, p. 50) considerando os seguintes traços:

a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua com a qual c) compartilha usos e funções específicas, e) apresentando-se, porém geralmente como língua dominante, f) fortemente identificada com a língua da mãe e do pai, e, por isso, d) provida de um valor afetivo próprio. (ALTENHOFEN, 2002, *apud* SANTOS,2012)

Já a Segunda Língua e a Língua estrangeira, segundo Alessandra Santos (2012, p.51), são línguas aprendidas após a Língua Materna. Porém, a L2 de um indivíduo nem sempre é uma língua estrangeira, às vezes é usada na comunidade. Portanto, há esta diferenciação entre L2 e LE.

Segundo a mesma autora, o multilinguismo é “o contexto de convivência simultânea de várias línguas/falares, considerando tanto o aspecto individual como o coletivo” (SANTOS, 2012, P. 55). Este termo abarca o conceito de bilinguismo.

3.1.4 Língua Materna, Alfabetização e Letramento

Alfabetização, segundo SOARES (*apud* CARVALHO, 2010, p. 65 e 66), é o processo que o sujeito percorre para conhecer o código alfabético, dominar relações grafofônicas, ou seja, saber que sons as letras representam, sendo capaz de ler palavras e textos simples, não sendo, necessariamente, usuário da escrita e da leitura na vida social. Ora, nas séries iniciais, a alfabetização está presente, porém sozinha não dá ferramentas ao estudante para o uso desta leitura e escrita, precisa ser complementada pelo letramento, de modo que o sujeito se aproprie suficientemente da leitura e da escrita a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta das atribuições sociais e profissionais. Estes conceitos de alfabetização e letramento, a diferença e dependência existente entre ambos, possibilitam uma

análise delicada e uma melhor percepção das práticas docentes e discentes nesta etapa de escolarização durante o estudo. Permitem um olhar diferenciado sobre as turmas, os sujeitos envolvidos nos processos de alfabetização e letramento, um olhar ciente das questões “técnicas” de leitura e escrita, ciente também das questões atreladas ao subjetivo, à pessoalidade envolvida.

Os estudos de letramento, segundo Kleiman (2007, p. 4) “partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. O “contexto” citado pode ser algo amplo como os aspectos geográficos, a língua do sujeito, ou mais específico, como peculiaridades da fisionomia da pessoa, de sua personalidade ou preferências alimentares, de diversão, por exemplo. O letramento, portanto, exige do educador um conhecimento significativo dos sujeitos participantes. Este desafio se alarga quando a classe escolar tem estudantes com diferentes procedências geográficas, níveis econômicos familiares, diferentes falares e culturas. O letramento e a alfabetização devem ser centrados no “interesse real na vida dos alunos” e os textos trabalhados neste processo precisam ser de uso real da língua, ou seja, com textos que “circulam na sociedade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). O professor que trabalha na perspectiva do letramento procura relacionar a cultura e a língua ao processo de alfabetização e letramento. Assim, os aspectos culturais, identitários, as práticas letradas das crianças e a sua língua materna serão o norte da alfabetização, afirma a autora. Sem este norte, o alfabetizando fica impossibilitado de gerar sua hipótese sobre a sua realidade e sobre representações de sua pauta sonora.

Ao priorizar a língua portuguesa em detrimento das LM a instituição escolar se coloca como inimiga da realidade linguística e, portanto, cultural do educando, quando esta poderia ser um local de ensino e aprendizagem da LM e valorização da cultura.

Estas questões já foram claramente debatidas em diversos âmbitos, onde a realidade psicossocial, a construção da identidade e o ritmo do processo de alfabetização e letramento do educando são prejudicados devido à priorização da alfabetização na língua oficial do país ou língua majoritária em detrimento da LM. Em Cabo-Verde, esta realidade é alvo de pesquisa e dela Almada conclui:

quando uma criança começa a aprender a sua língua materna, ela tem atrás de si uma vivência linguística que lhe permite desenvolver naturalmente as suas propriedades expressivas. Ela entra para a escola com uma prática da língua através da qual verbalizou um sistema de construção gramatical que, mais tarde, aprenderá a explicitar. É a partir dessa primeira vivência linguística da criança que surgirão as funções cognitivas da linguagem, as

que se identificam com o pensamento e a consciência reflectida. Assim, pois, podemos imaginar o traumatismo que representa a aprendizagem em português para uma criança cabo-verdiana de seis ou sete anos de idade que só conhece o Crioulo. (...) De um momento para outro, encontra-se amputada do único suporte linguístico que lhe é familiar e vê-se impor um novo instrumento linguístico que ela não interiorizou, cuja gramática não teve tempo de adquirir e cujas funções cognitivas não consegue apreender repentinamente. (ALMADA, 2000 apud FREIRE, p.16,17)

Falando sobre a realidade linguística da Guiné-Bissau, LOPES (1988) também conclui sobre a necessidade do ensino na língua materna, porém coloca a dificuldade de encerrar estes “traumatismos”.

O direito da criança (cabo-verdiana) ser ensinada na sua língua materna é uma exigência simples do seminário, princípio básico de qualquer manual de pedagogia, mas difícil de ser posto em prática no imediato, em consequência do desprezo do colonialismo português por mais esta forma de negação assimilada e de afirmação de uma cultura genuína que é a língua. (LOPES, 1988, p.230)

Maria Freire cita documento da UNESCO onde este “traumatismo” é mencionado e comenta sobre a importância da prioridade da alfabetização na LM.

o emprego das línguas não maternas no ensino “contribui para o desenraizamento psicológico da criança, aumenta as dificuldades da aprendizagem e diminui a qualidade dos resultados”, o que deixa subjacente a ideia de que a aprendizagem da língua materna é fundamental na aquisição de outras aprendizagens. Aliás, o QECR(*Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*) corrobora esta ideia ao defender que os conhecimentos que o aprendente tem da sua LM lhe permitem aprender com maior facilidade outras línguas. (...) A respeito da necessidade de proporcionar à criança um ensino através da sua LM, Amélia Mingas (2002:27) afirma que “se considerarmos que a melhor educação a fornecer a uma criança é feita na língua que ela melhor compreende, ou seja, a sua língua materna, através da qual ela expressa, facilmente, as suas emoções e capacidades criativas, é de reconhecer que a prática de um ensino que assente na descontinuidade entre a língua da comunidade e a da escola poderá não só provocar uma perturbação da expressão, consubstanciada numa incapacidade de raciocinar correctamente em qualquer das línguas em presença, mas também numa incapacidade de raciocinar de modo coerente nessas mesmas línguas”. Assim, a necessidade de um ensino que respeite a realidade linguística do meio onde está inserido o aprendente, aparece como a condição essencial para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem. (FREIRE, 2007, p.19,20)

Ainda sobre esta realidade e necessidade de alfabetização e letramento na Língua Materna, um estudante universitário guineense, em seu relato sobre seu processo de alfabetização na língua portuguesa, explicita a dificuldade neste processo, algo recorrente entre os estudantes no país.

Eu comecei a aprender o português, direto. Sem saber falar o português. É...Os meus pais me colocaram na escola. Eu falava só a língua materna que era felupe e um pouquinho de crioulo. (...) Na verdade, para mim era coisa nova. Eu nem entendia o que tava acontecendo, mas era obrigação de estar lá, e é por isso que eu fiquei lá estudando. (...) Os meus pais falam felupe e crioulo. Eu nasci em um contexto em que eu aprendi os dois. Só que o crioulo eu aprendi depois, mas o felupe que é a minha língua materna. (Entrevista do Projeto de Pesquisa do Projeto 3-Letramento e formação de professores. 2011)

Os elementos culturais e linguísticos, quando contemplados no processo de ensino aprendizagem, evidenciam que os mesmos permeiam todo o contexto educacional, seja de uma comunidade, de uma instituição, ou de uma sala de aula, unindo, pois, a alfabetização e o letramento. Paulo Freire (2007, p.27) ressalta a necessidade deste ensino que respeite a realidade linguística do educando, afirmando que é condição essencial para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.5 Língua Materna e Cultura

Os aspectos culturais e identitários do educando são questões a serem trabalhadas pelo professor ao longo da escolarização e de forma atrelada à alfabetização e ao letramento da língua materna. Visualiza-se, então, o desafio deste educador, dada a demanda de estudantes em uma sala de aula e as diferentes dimensões da diversidade ali presentes. O cuidado em não enfatizar determinado aspecto cultural em detrimento de outro é desafio também no contexto de alfabetização.

Segundo Soares (1995), na perspectiva radical, as habilidades de leitura e de escrita são “vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas, envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 1995, p.11) e não reproduzir ou atender as exigências destes padrões simplesmente sem contemplar a proposta de abordagem das dimensões culturais, econômicas, religiosas, enfim, identitárias, presentes na sala de aula.

Para tornar o pedagógico mais político, o político e o cultural mais pedagógicos e significativos, dentro da escola, como dizia Paulo Freire, é necessário, segundo Giroux e Simon (2011) que a pedagogia e a cultura popular se relacionem, pois são “elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural.”. A importância pedagógica da cultura popular, portanto, está na contextualização da educação, na valorização do sujeito, do sujeito diferente, de cultura diferente, que usa uma língua diferente, mas que, na escola, precisa aprender uma como sendo oficial e instrumento de atuação política e cidadã.

A consideração pela diferença, pelo contexto de cada educando, de cada local, o constante refletir sobre o discurso, seja na África ou no Brasil, de maneira que não se tome um único discurso como dominante, ocorre quando o professor dá à cultura popular o seu valor pedagógico, explorando os diferentes modos de sua expressão, inclusive os seus diferentes falares ao construir com os alunos os processos de alfabetização e letramento. Ao se proceder desse modo, os elementos culturais e linguísticos do educando se fazem presentes no ambiente pedagógico, o seu contexto é considerado, e o contexto em que estão inseridos, relacionado a realidades mais amplas e às práticas de leitura e escrita, promovendo, assim, um ensino da língua com função social.

Paulo Freire (2008, p 75-76), logo após relatar a realidade dos colonizados na África, reflete sobre a cultura destes povos, afirmando que todos os povos têm cultura, porque trabalham e transformam o mundo, logo se pode dizer que criam e recriam o mundo pela linguagem. Nesta transformação se transformam também. Ainda segundo o autor, a dança, a música, a forma como o povo cultiva a terra, a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar enquanto trabalha tudo isso é cultura (FREIRE, 2008). Em suas palavras: “Cultura são instrumentos que o povo usa para produzir (...) é a forma que o povo entende e expressa o seu mundo (...), se compreende nas suas relações com o mundo.” (FREIRE, p.42 2008).

A educação formal pode e deve contemplar esses aspectos através da construção de um currículo que abarque e direcione a prática escolar à valorização dos elementos culturais e linguísticos de dada realidade. Para exemplificar a difícil tentativa de construir um diálogo entre a educação informal, a cultura popular com a educação formal curricular, tem-se o caso da iniciativa, ocorrida na Guiné-Bissau onde Paulo Freire propôs uma alfabetização que primasse pelo letramento, ou seja, um ensino da leitura e da escrita que partisse da vida e preparasse para a vida. Contrariando essa ideia, o que foi implementado foi um currículo de alfabetização que não contemplou o crioulo, língua utilizada pela maioria dos falantes das

diferentes comunidades na Guiné, privilegiando apenas a língua portuguesa, herdada do colonizador, como explica Costa (2007):

O problema da escolha da língua em que se processaria a alfabetização foi um dos grandes obstáculos para o êxito do projeto. Paulo Freire propunha uma alfabetização na língua materna, ou na língua mais próxima à materna, no caso o crioulo. Freire não propôs nada inovador, se levarmos em conta que na plataforma do partido, escrito em 1963, antes da emancipação do povo guineense, já estava prevista a criação da escrita crioula e a alfabetização em massa. Contudo, o governo jamais aceitou a idéia. Para ele a alfabetização tinha que ser em português, sob a justificativa de que a adoção de uma língua africana isolaria Guiné do resto do mundo.

Ora, ao se fazer tal opção, os aspectos culturais, no caso das variadas línguas e da língua Crioulo, majoritariamente falada pelos guineenses, foram desprezados na construção de um currículo para a alfabetização e o letramento, o que para muitos críticos contribuiu para o fracasso do programa idealizado inicialmente por Paulo Freire que visava sempre à realidade local e as subjetividades culturais do povo africano.

3.2 O “QUADRO” ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

“(...) nós falávamos uma língua que não nos falava. E ter uma língua assim, apenas por metade, é um outro modo de viver calado.”
(Mia Couto)

Há muita literatura sobre as diversas culturas e línguas existentes na Guiné-Bissau. Estudiosos acadêmicos de diversas áreas como Letras, Linguística, Sociologia e Antropologia têm escrito sobre esta nação africana abordando estes aspectos: Hildo Honório do Couto, Carlos Lopes, Paulo Freire, entre outros. No entanto, esta realidade cultural, linguística e social parece ser deixada de lado no momento em que se pensa e analisa a educação deste país. É possível perceber através da análise de documentos oficiais do governo, documentos de organizações internacionais, relatórios, projetos de formação de professores, currículos, e outros que orientam as práticas educacionais no país, que a realidade educacional é desvinculada da realidade cultural e linguística do país.

Forma-se, então a imagem de uma educação elegante, bem arrumada, de origem europeia, brasileira e de outros parentescos, tranquila fazendo alterações e atualizações constantes, mas sentada à espera dos educandos das mais diversas etnias correndo de geração

em geração tentando chegar à elegante madame guineense que exige o domínio da língua portuguesa e o domínio de noções culturais outras para que seja alcançada.

Para a melhor compreensão deste cenário, é preciso ter em mente a grande diversidade linguística e cultural, a história do país e a trajetória da construção da educação formal. Situando a escola neste contexto é possível identificar características singulares do processo de ensino e aprendizagem vivido pelos professores e estudantes da educação básica guineense que a torna caracterizada por “problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma alta taxa de repetência, de desistência.” (SEMEDO, p. 1)

É certo que a realidade educacional escolar tem dificuldades de se aproximar da realidade cultural e linguística dos seus participantes em todo o mundo. Não existe consenso entre os profissionais da educação sobre a necessidade e importância deste vínculo. Talvez seja consenso na teoria pedagógica, nos documentos educacionais dos países e de organizações internacionais, porém na prática pedagógica e no dia a dia escolar este vínculo muitas vezes não é considerado. Por exemplo, a presença da cultura e da língua dos estudantes na escola no processo de ensino e aprendizagem é prevista e recomendada desde a ONU, ministérios da educação e currículos locais, documentos estes fundamentados em pesquisa de estudiosos da área e profissionais da educação:

(...) toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural (...) 7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes. 8. Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber. (UNESCO,2002, p.3,6)

A concepção de educação escolar transformadora e cooperadora para o desenvolvimento social e econômico de um país é permeada muitas vezes de noções ocidentais, de países desenvolvidos. A educação que lá fez sucesso pode aqui também fazer. A língua, as disciplinas, o currículo, os cursos de formação são exportados com alterações e adaptações dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento. Já a concepção da educação transformadora, com a presença das línguas maternas parece atrasada e impossibilitada de transmitir a ciência universal construída historicamente pelo ser humano.

Estas duas concepções estão presentes na construção da educação escolar guineense: A primeira: “O que se almeja agora são as relações funcionais com o mundo exterior” (QUADE, 1990, p.8); e a segunda representada principalmente pela atuação de Paulo Freire na Guiné-Bissau com uma educação que valorizava o contexto local.

Existem vários trabalhos acadêmicos sobre a Guiné-Bissau que tratam da realidade da educação escolar guineense e muitos destes relatam a trajetória da construção da educação e explicitam as diversas concepções firmadas ali. Outros tratam dos aspectos pedagógicos, de formação de professores, da estrutura física, da necessidade de a língua portuguesa ser apropriada pela população, sobretudo pelo corpo docente das instituições de ensino. A questão aqui levantada, porém, é quanto ao contexto cultural e linguístico do sujeito participante da instituição escolar guineense.

Este contexto muitas vezes não é considerado como fato primeiro ou tão importante quanto, quando há alguma discussão sobre a educação neste país. Questões outras como falta de estrutura, verba, instabilidade política são causas do alto índice de evasão das escolas, do ingresso tardio e do grande índice de analfabetismo. Estas questões são pontuadas deixando de lado a grande realidade da diversidade que não é contemplada no ambiente escolar, perpetuando esta prática através das gerações. A imagem da educação elegante continua sendo pintada.

Muitos sabem ler e escrever a língua oficial do país, mas são analfabetos funcionais, não há letramento, pois não se utilizam daquela língua no cotidiano nem mesmo para falar. A escolarização ali não significa em todos os casos uma educação escolar com processos de ensino/aprendizagem e perpetuação do conhecimento científico universal. A distância da língua oficial e escolar dos educandos se coloca como grande barreira para o desenvolvimento da educação. Há trabalhos de organismos internacionais, organizações portuguesas e brasileiras para um avanço da língua portuguesa no país abrangendo toda a população, com ênfase no trabalho junto aos professores. O principal objetivo é minimizar a distância da língua escolar dos educandos para se favorecer os processos de ensino e aprendizagem. São 40 anos de Guiné-Bissau e se mantém a pintura “naquele quadro da educação”. A educação não perderia *status* nem mesmo retrocederia se cedesse também um lugar às línguas maternas guineenses. As línguas maternas já estão nas mãos de cada sujeito aprendiz, resta usá-las a favor do tão desejado desenvolvimento do país, principalmente educacional. Uma nova pintura surgiria então, outro retrato a educação teria.

3.3 O MULTILINGUISMO NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

A escola precisa tornar-se culturalmente sensível (...)
precisa aceitar a diversidade e torná-la funcional.
(Bortoni-Ricardo)

Além das questões mais gerais da escola guineense no que diz respeito à língua e cultura do país, existem as questões subjetivas, próprias de cada sujeito participante de determinado grupo econômico social e étnico-cultural na Guiné-Bissau. Questões estas relevantes para a organização do trabalho pedagógico, essenciais para a construção de um currículo escolar apropriado, ou seja, são realidades contextuais dos sujeitos de fundamental importância para o conhecimento da escola e dos professores.

Através do quadro multilíngue da Guiné-Bissau se percebem as possibilidades linguísticas de um educando guineense diante da realidade escolar atual do país. A língua do sujeito muito informa também sobre as suas características culturais mais gerais. Como já foi dito, a realidade escolar do país é também multilíngue e multicultural. Não somente os estudantes, mas os funcionários e professores da instituição. Logo, uma moça da etnia Felupe, por exemplo, fala a língua de mesmo nome, tem tradições específicas quanto a festas, culturas agrícolas, dança, rituais religiosos, crenças imateriais animistas, nome na mesma língua, costumes domésticos, valores morais e éticos, entre outros que a caracterizam desta etnia e não a outra (Balanta, Fula, etc). Seu professor pode ser da etnia Pepel (língua Pepel e tradições sociais e religiosas de sua etnia) e o diretor da escola natural da capital do país, Bissau, com pais e avós de diferentes etnias, tendo o crioulo como língua materna, católico e desconhecedor das práticas tradicionais das etnias do seu país.

Nas aldeias do interior do país é mais comum uma homogeneização deste quadro multilíngue. Por exemplo: A moça Felupe, morando numa aldeia desta etnia, provavelmente estudará com colegas Felupes e terá também professor e diretor Felupe. Mas há sempre, na Guiné-Bissau a presença de etnias outras nas aldeias por conta do comércio, fuga, busca por cura espiritual, médica e casamentos.

Os estudantes guineenses, portanto, podem ser monolíngues, bilíngues, com qualquer combinação de línguas, ou até mesmo plurilíngues. Algumas línguas participam desse quadro como: Crioulo, Balanta, Fula, Mandinga, Pepel, Manjaco, Beafada, Felupe, Soninkê, Susu, Cobiana, Baiote, Bijagó, línguas próximas a estas, outras línguas de etnias da Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia, Guiné-Konakri e as línguas oficiais destes países: português, francês e

inglês. As três últimas aparecem com pouca frequência na realidade escolar guineense. Ocorrem mais na capital do país e vilas próximas a fronteiras com os países citados. São diversas as possibilidades de encontros destas línguas na escola e sala de aula:

Situação 1: Há grande possibilidade de haver três etnias ou mais convivendo no mesmo espaço. Isto significa, pelo menos três línguas, três culturas diferentes.

Situação 2: Em uma mesma escola ou até sala de aula é possível encontrar estudantes representantes de todas as línguas de sua região. Por exemplo: Na cidade de Quebo, Região de Tombali, estudantes Balantas, Fulas, Manjacos e Sussu convivendo na mesma sala.

Situação 3: Os estudantes pertencentes à determinada etnia onde se encontra a escola podem ser os únicos em sala de aula convivendo com colegas de etnias outras. Portanto, uma língua e uma cultura em meio a tantas outras, inserida em uma realidade escolar que tem o português como língua oficial. Grande parte destes estudantes não tem o domínio pleno do crioulo (língua nacional) e desconhece a língua portuguesa, a oficial.

Situação 4: Nas escolas das principais cidades as diferenças étnicas são minimizadas através do convívio de diversas etnias no mesmo local, utilizando o crioulo como língua nesse domínio interétnico. Há uma convivência de culturas e algum contato com a língua portuguesa através de meios de comunicação, comércio, produtos, Jardim Escolar, repartições públicas entre outros. Logo, nesse contexto, os estudantes dominam o crioulo e alguns compreendem o português.

O fato é que a Guiné-Bissau é um território multilíngue (COUTO, 1990, p.49); as salas de aulas e escolas apresentam este fator de várias formas e combinações e o caminho da educação diante deste quadro tem sido a educação escolar monolíngue. Ou seja, independente do quadro linguístico e cultural da sala de aula e da escola, mais ou menos heterogêneo, a proposta de alfabetização e letramento na língua portuguesa é a prática requerida do governo conforme lei. O português é a língua oficial e deve ser ensinada/aprendida no ambiente escolar.

A aprendizagem, segundo Tacca (2000) é um processo cheio de diferentes processos de significação. Os significados e sentidos do contexto dos sujeitos estão intimamente ligados com a sua aprendizagem. A língua e a cultura, partes deste contexto, participam dos processos de significação. Como ocorrem estes processos em uma realidade escolar com determinados aspectos linguísticos, históricos e culturais do sujeito negligenciados? Entendemos por significação como

um processo abrangente, no qual emergem motivações, referências, significados e sentidos no contexto de interações (entre pessoas ou entre professor e alunos), nos diferentes lugares e situações (de ensino-aprendizagem, por exemplo). O processo de significação é um processo dos sujeitos implicados nas situações interativas, vistos como sujeitos concretos, situados num momento ontogenético, cultural e histórico, num tempo determinado. (TACCA, 2000, p.41)

A ausência de sua língua e cultura no contexto educacional é uma barreira para que ocorram os processos de ensino e aprendizagem os quais a educação escolar se propõe. A cobrança da compreensão dos conteúdos escolares ocorre como se houvesse motivações, referências, significados e sentidos nas interações pessoais entre professores e educando e nas interações de ensino-aprendizagem. Outros processos de significação ocorrem neste sujeito na tentativa de compreender a nova realidade vivida enquanto dele ainda é cobrada a aprendizagem do conteúdo e da língua. A elegância da educação e a sua formalidade cegam o espaço docente e gestor para uma visão atenta da dificuldade do educando em significar e assim aprender. Esta dificuldade se baseia, inicialmente, no aspecto linguístico. O multilinguismo é uma realidade no contexto escolar que influi nos processos de significação do educando e precisa ser encarado como fator favorável nos processos de ensino e aprendizagem. Quando não considerado, traz dificuldades, quando considerado, pode ser a mola propulsora dos processos de significação do educando. Ao considerar as línguas maternas utilizando-as na sala de aula, os educandos passam a ter referência, significado, motivação e visibilidade diante dos docentes e gestores. Os sujeitos nessa perspectiva interagem de fato com a realidade escolar, gerando processos de ensino e aprendizagem.

3.4 A LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

Há conteúdos do ensino da língua escrita que são permanentes, isto é, estarão presentes em todo o transcurso da escolarização, mas há conteúdos que, uma vez aprendidos, estarão tomados como objeto de ensino: estes conteúdos dizem respeito, sobretudo, a codificação/decodificação. A alfabetização, nesse sentido, ao mesmo tempo se identifica e se diferencia dos demais momentos do ensino da língua.

(Klein)

A presença das línguas maternas da Guiné-Bissau no espaço escolar encontra diversos entraves. Diante do complexo quadro linguístico do país, é possível dizer que não há como na atualidade utilizar-se das línguas maternas de forma a gerar os processos de significação, de ensino e aprendizagem. Por se formar escolas e salas de aulas heterogêneas no que diz respeito à língua, seria difícil determinar a língua materna de cada contexto a ser adotada pela escola ou professor. São vários os autores que discorrem neste sentido. Quais?

A história, no entanto, mostra diversas tentativas da educação na Guiné em provar o contrário, criando um ensino que respeite a diversidade linguística e cultural, tais como a tentativa do ensino em crioulo e adaptações metodológicas. São exemplos:

Em termos de língua de ensino e de metodologia, vários problemas têm vindo a ser levantados há anos, assim como muitas tentativas de adequação de metodologias vêm sendo experimentado, sem grandes sucessos, porém, com resultados encorajados. Isso porque a maioria das crianças que ingressam na escola tem de aprender numa língua não materna, em ambiente de aprendizagem por vezes inadequado, com uma metodologia pouco eficaz, contribuindo estes factores nas elevadas taxas de repetência e de desistência de crianças (23,5% e 18% em 1999 respectivamente), nas baixas taxas de desenvolvimento escolar e nos baixos níveis de qualidade de eficácia do sistema. O ensino em crioulo, língua franca foi ensaiada em alguns centros. Teve sucesso nos dois primeiros anos, para vir a chumbar no terceiro por falta de uma adequada metodologia de transição do crioulo para a língua portuguesa. (SEMEDO, p. 3)

Foram várias as tentativas como estas para a criação de uma escola mais guineense nos aspectos cultural e linguístico, porém, como em outras partes do mundo estes avanços na área da educação chegam tardia e lentamente. No caso da Guiné-Bissau houve diversos entraves como instabilidade política, econômica e, principalmente, segundo Hildo Couto (1991, p.46) e Amílcar Cabral (1990, p. 59) o multilinguismo e as suas línguas ágrafas, a ausência de grafia estabelecida para as línguas maternas guineenses. Para Paulo Freire esta seria a condição essencial para que haja sucesso na educação: “A necessidade de um ensino que respeite a realidade linguística do meio onde está inserido o aprendente, aparece como a condição essencial para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem”. (FREIRE, 2007, p.27)

O respeito à realidade linguística do sujeito, no caso da Guiné-Bissau, seria o respeito a todas as línguas do país. A língua portuguesa está incluída. Mas como aprender a língua portuguesa nesse contexto se ela é ensinada como se fosse a Língua Materna dos estudantes?

Os estudantes têm a necessidade de aprender a língua oficial de seu país a partir da real e atual situação em que se encontram diante dela. E esta situação varia de contexto e de sujeito conforme explicitado anteriormente através do exemplo da moça Felupe e das quatro

situações distintas. Há aproximações e distanciamentos da língua oficial de acordo com a localização geográfica ou história do indivíduo. Mas em ambos os casos os estudantes partem de uma língua materna que não seja o português. Logo, deve haver um ensino “da” língua portuguesa inicialmente e não “na” língua portuguesa.

Sobre esta situação, a professora e também diretora que respondeu ao questionário realizado durante a pesquisa, relata o desafio de ser realista com os estudantes e professores de sua escola alfabetizando na língua portuguesa como uma segunda língua ou até mesmo uma língua estrangeira, usando as línguas maternas como mediação:

Nossa escola atende a cinco culturas diferentes: Mandingas, Fulas, Saracules, Manjacos e Balantas. O que torna o processo ensino-aprendizagem uma tarefa desafiadora para os educadores porque em nenhum momento podemos subestimar o conhecimento prévio dos alunos, pois é a partir deles que o indivíduo interpreta o mundo. Há um mito de que ensinar dois idiomas confunde as crianças. Há um momento em que o diálogo entre as línguas é mais delicado: na alfabetização, período em que a criança passa pelo processo de aprendizagem dos processos de codificação e decodificação da língua escrita. Assim, cada alfabetizador busca explicar o conhecimento para cada criança na sua língua materna ou uma língua mediadora entre esses cinco "mundos" e em seguida explica este mesmo conhecimento na língua normativa exigida pelo país- o Português; o que torna o processo ensino-aprendizagem muito difícil para ambos os lados, principalmente quando o alfabetizador não domina todas as línguas faladas na nossa escola para explicar o conhecimento desejado, principalmente quando ele mesmo não domina a língua oficial exigida pelo país. (Entrevista do Projeto 5 – Letramento e Formação de Professores. 2014)

O educando hoje, na Guiné-Bissau, precisa urgentemente, seja na capital ou nas comunidades interioranas, de um posicionamento do corpo docente e da gestão das instituições escolares, independente das ações maiores no âmbito nacional de legislação, diante da língua portuguesa, apresentando-a tal como ela é para o estudante. São raríssimos os casos em que há na sala de aula uma criança que tenha o português como língua materna. Logo, essa urgência é nacional. Em qualquer escola do país os educandos necessitam do reconhecimento de sua realidade linguística e cultural pelos professores e gestores das escolas. Ao chegarem ao ambiente escolar, devem entender o valor das línguas que falam/conhecem para compreender que o português é mais um idioma no país e não como sendo a única língua possível para a escrita, para a leitura, a língua documental e escolar. Mas, a língua oficial do país que pode e deve ser falada no cotidiano tal como as demais que também podem ser lidas e escritas. A visão dos estudantes sobre a língua oficial e sobre a língua materna parece prejudicar o interesse em utilizar-se do português no cotidiano e as línguas maternas na leitura e na escrita.

Sempre me interessei pelo português, mas cresci com aquela convivência desde cedo: crioulo e português. Porque a gente convivia assim, a gente fala mais crioulo. Por quê? Por que a gente brinca com os outros meninos e os outros meninos só falam crioulo. Mas na sala de aula, às vezes na família, você fala o português. Mas não frequentemente fala português com a família. Mais se fala o crioulo. (...) Para você falar português você precisa estar em um outro contexto. Ou alguém chega e começa a falar contigo... Ou se você chegar diretamente para os colegas falando português é um pouco difícil, por que os seus colegas vão achar que: “não, ele tá querendo mostrar que sabe falar outra língua e a gente não sabe!” É aquela questão da exclusão: “A gente não vai se aproximar dele, porque ele tá mostrando que ele já tem conhecimento melhor que a gente. Vamos afastar dele.” Então, eu tive mais influência do crioulo do que do português, mas eu sempre falei português. (Entrevista do Projeto de Pesquisa do Projeto 3-Letramento e formação de professores com estudante universitário guineense. 2011)

Esta fala reflete a realidade do português como língua com proximidade de vários na Guiné-Bissau, principalmente os da capital. Porém, ela não assume a categoria de língua materna mesmo nestes casos, sendo rejeitada pelo grupo para o uso cotidiano. Já sobre o uso da LM para escrita, outro estudante universitário guineense explica: “Não tem nenhum documento oficial que você vai escrever em crioulo. Tem que ser em português, de qualquer jeito.” (Entrevista do Projeto de Pesquisa do Projeto 3-Letramento e formação de professores. 2011)

A oralidade é atribuída às línguas maternas enquanto a escrita à língua portuguesa. “Nijame Êjoolay!”, “Ma N obi Kiriol!”, “Já sei falar Balanta! Por que iria a uma escola que ensinasse minha própria língua?” Este pensamento muitas vezes ocorre quando projetos como o PROGRAMA DI EDUKASON NA MANGA DI LINGUAS (EMLI) ou PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MULTILINGUE (EMLI) chega às comunidades. Este projeto, realizado por uma instituição guineense (documento em anexo), visa à alfabetização e o letramento nas línguas maternas guineenses. No caso do documento consultado, na etapa da educação infantil ou pré-escola.

É possível perceber nestas afirmações que existe a ideia de que a escola é o espaço de aprendizado de línguas, no caso, o português. De que serviria então, escolas nas línguas maternas? Para um ensino nestas LMs se tem a necessidade da grafia nestas línguas. Em sua maioria já foram registrados alfabetos por linguistas que têm traduzido literatura para as línguas guineenses. Há recursos para o uso das LMs no contexto escolar, porém como afirmou a diretora de uma escola na Guiné-Bissau respondendo ao questionário:

“(...) há carência de professores capacitados para esta dinâmica de ensino, além de um plano unificado na área de ensino que trate sobre o tema. Estas e outras questões acabam inviabilizando o processo de ensino bilíngue em cada comunidade em particular.” (Entrevista do Projeto 5 – Letramento e Formação de Professores. 2014)

Para que a Língua Materna participe do contexto escolar da Guiné-Bissau, é necessário ocorrer mudanças na Política Linguística do país e, conseqüentemente, um novo planejamento linguístico com vistas a alterar o currículo escolar. Diante das heterogeneidades das escolas e turmas, será necessária uma ampla formação docente neste âmbito. Alfabetização e letramento na Língua Materna de cada professor e o encaminhamento para turmas com características linguísticas e culturais próximas a ele. A questão da grafia das línguas já terá sido resolvida no decorrer do planejamento linguístico, faltará inculcar na sociedade o valor da sua própria língua na cultura escrita.

O conteúdo curricular da Guiné-Bissau prevê o ensino da Língua Portuguesa desde o 1º ano do Ensino Básico com 10 aulas semanais de 45 minutos cada. A partir do 3º ano, 50 minutos por aula. (Guiné-Bissau, 2002). Isto não é suficiente para o aprendizado do português e seu uso no cotidiano. Logo, deve haver mudança também na postura do próprio povo guineense diante de sua língua oficial.

Independente da metodologia, das práticas docentes, da formação de professores e do que se for realizar no que diz respeito à educação na Guiné-Bissau e a sua melhoria, é necessário considerar as línguas maternas mediante cada uma destas propostas.

Por faltarem dados atualizados do trabalho dos linguistas com as LMs na Guiné-Bissau a pesquisa será retomada oportunamente pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dedicou-se à descrição da situação multilíngue presente nas escolas da Guiné-Bissau, refletindo sobre a necessidade da inserção das Línguas Maternas no contexto escolar.

Ao longo do trabalho evidenciou-se a presença de uma rica diversidade de línguas e culturas no país, reflexo do processo sócio-histórico de formação das nações africanas durante o período colonial. Paradoxalmente, observou-se que o poder público, apesar de reconhecer a existência da diversidade não a legitima através das instituições escolares. Não há Política e Planejamento Linguístico neste sentido. O currículo escolar do país reflete a decisão do ensino monolíngue na língua oficial do país.

À luz das concepções do Letramento e da Alfabetização, é possível perceber a importância da Língua Materna como base para os processos de significação no processo de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade linguística do contexto escolar, as recentes grafias propostas para as LMs e as concepções sobre o uso destas línguas são os principais desafios do país para contemplar a realidade linguística do educando e do docente nas instituições de ensino.

Houve no trabalho um detalhamento de conceitos importantes para esta discussão, tais como: Política e Planejamento Linguístico, Alfabetização, Letramento, Língua Materna e Cultura. Os conceitos respondem as questões de pesquisa permitindo chegar a estas conclusões: A presença da língua materna na escola é uma forma de considerar as práticas de interação e comunicação no processo de alfabetização; é na língua que o educando melhor compreende que ele expressará, facilmente, as emoções e capacidades criativas; as práticas de leitura e escrita através do currículo podem excluir ou incluir a cultura do educando, inseri-lo ou não em novas culturas e línguas.

Na discussão, retratou-se o quadro da educação da Guiné-Bissau, com diversos esforços para transformá-la e cada vez melhorá-la, porém sem ceder espaço ao que os estudantes e professores já possuem nas mãos, as línguas maternas e a cultura popular. Em seguida especificou-se a realidade multilíngue no contexto escolar. As etnias, as possibilidades de encontros étnicos nos ambientes escolares e os desafios diante deste quadro. Foi possível perceber também as concepções sobre a Língua Materna ao atribuir somente ao português a categoria de língua escolar ou escrita, pontuando assim, mais um desafio para a participação das LMs no contexto escolar.

Diante destes desafios há a urgência em tratar a Língua Portuguesa como ela de fato é para os educandos em todo o país, ou seja, encerrar o ensino monolíngue, se utilizando das Línguas Maternas no contexto escolar possibilitando, assim a alfabetização, letramento, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem e um olhar mais consciente sob a Língua Portuguesa.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Pretendo retornar a Guiné-Bissau para trabalhar na área da educação, penso na alfabetização e formação de professores. O desejo em continuar a trajetória acadêmica também é grande. Pretendo prosseguir estudando as possibilidades da educação e seus caminhos diante da diversidade linguística e cultural humana, mas para isso acredito ser necessário um retorno a onde tudo começou.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antonio; SILVA, Ceris; FRADE, Isabel; BREGUNCI, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara. **Pro Letramento Alfabetização e Linguagem. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento Fascículo 1**. Brasília. MEC, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CABRAL, Amílcar. A Questão da Língua. In: PAPIA, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. v.1,n.1. São Paulo, 1990. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/152>> Acesso em: 30 abr 2014
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7.ed. Editora Vozes, 2010, Petrópolis, RJ.
- COSTA, Larissa. **Educação como prática da liberdade? Alfabetização freireana em Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Revista Eletrônica Boletim do TEMPO, ano 2, n. 25, 2007. [ISSN 1981-3384] Disponível em: <<http://www.tempopresente.org/nossa-producao/artigos/40-africa/2932-educacao-como-pratica-da-liberdade-alfabetizacao-freireana-em-guine-bissau>> Acesso em: 12abr2012.
- COUTO, Hildo Honório do. **Política e Planejamento Linguístico na Guiné-Bissau**. In: PAPIA, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. v.1,n.1. São Paulo, 1990. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/152>> Acesso em: 30 abr 2014
- _____, Hildo Honório do. Unidade versus Diversidade Linguística na Guiné-Bissau. In: PAPIA, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. v.1,n.2. São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/153>> Acesso em: 19 jun 2014
- _____, Hildo Honório do. EMBALÓ, Filomena. **Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau**. In: PAPIA, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. v.10. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/136>> Acesso em: 30 abr 2014
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2008.p. 75-76
- FREIRE, Maria Goreti Varela. **O Ensino do Português (L2) a partir do Caboverdiano (LM)**. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa, Departamento de Letras. Lisboa, 2007.
- GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

p. 93-124.

INDE. FNUAP. BANCO MUNDIAL. **Programa de Ensino Básico Unificado**: Versão Experimental. República da Guiné-Bissau, Editora Escolar, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. Santa Cruz do Sul, Signo, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LOPES, Carlos. **Para uma leitura sociológica da Guiné-Bissau**. Lisboa, Editorial Economia e Socialismo, 1988.

QUADÉ, Pedro. **O crioulo nas escolas**. 1990. Nô Pintcha 17/2/90, p. 8.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: O Ensino de Língua Portuguesa no Contexto da Diversidade Linguística**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2012.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como Direito**. Disponível em: <
<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=9568&opcion=documento> > Acesso em 23 fev 2014

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais; XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2000.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> > Acesso em: 30 mar 2014

APÊNDICE



Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Disciplina: Projeto 5: Letramento e Formação de Professores

QUESTIONÁRIO PROFESSOR/GESTOR EM GUINÉ-BISSAU

Pesquisador(a):

Caríssimo(a) professor(a) colaborador(a),

Como você já sabe, desenvolvo pesquisa no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Sei que é desnecessário dizer, mas você deve ficar absolutamente segura(o) do sigilo das informações prestadas. Em hipótese alguma, divulgarei dados constantes desse roteiro de entrevista sem a sua prévia autorização.

Os espaços para as respostas não são rígidos. Portanto, havendo o desejo de fornecer desdobramentos sobre qualquer item proposto, identifique-o e anexe o complemento da resposta ao roteiro.

Desde já, agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um abraço cordial,

Agnes Caroline Silva Bachmann

atchuagnes@yahoo.com.br

MARÇO/2014

1- No currículo da Educação Básica da Guiné-Bissau não há menção ao uso das línguas maternas do país dentro das instituições escolares. Como professora da Educação Básica na Guiné, qual é a sua opinião em relação a esta omissão?

2- Através da sua prática em sala de aula, como ocorre o processo de alfabetização da língua portuguesa para as crianças guineenses, já que em sua maioria não dominam o português?

3- Você já participou de alguma organização, conferência ou movimento na Guiné-Bissau ou outra nação que tratasse da situação da educação na Guiné-Bissau? Se sim, quais os

principais pontos colocados e houve menção a questão da língua que deve ser utilizada nas instituições de ensino?

4- Cite um caso representante que você presenciou ou saiba contar do cotidiano de um alfabetizando na Guiné-Bissau. De preferência uma situação onde houve algum tipo de estratégia para superar as barreiras encontradas na língua portuguesa neste processo de ensino/aprendizagem.

**Universidade de Brasília - Faculdade de Educação**

Disciplina: Projeto 3: Letramento e Formação de Professores

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA: ESTUDANTE GUINEENSE

Pesquisador(a):

Caríssimo(a) colaborador(a),

Como você já sabe, desenvolvo pesquisa no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Sei que é desnecessário dizer, mas você deve ficar absolutamente segura(o) do sigilo das informações prestadas. Em hipótese alguma, divulgarei dados constantes desse roteiro de entrevista sem a sua prévia autorização.

Os espaços para as respostas não são rígidos. Portanto, havendo o desejo de fornecer desdobramentos sobre qualquer item proposto, identifique-o e anexe o complemento da resposta ao roteiro.

Desde já, agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um abraço cordial,

Agnes Caroline Silva Bachmann

atchuagnes@yahoo.com.br

2011

- 1- Como foi a sua alfabetização?
- 2- Como você enxerga a proposta de alfabetização em língua materna na Guiné?
- 3- A alfabetização na língua materna é de pouca importância já que esta não é um instrumento direto para o acesso à ciência e à técnica “universal”, ou é uma ponte para isto?

ANEXO

Anexo 1 - PROGRAMA DI EDUKASON NA MANGA DI LINGUAS (EMLI) ou
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MULTILINGUE (EMLI)

Anexo 2 – Programa de Ensino Básico Unificado Versão Experimental- República da
Guiné-Bissau

Anexo 3- Plano de Estudo do Ensino Básico do Programa de Ensino Básico Unificado
Versão Experimental- República da Guiné-Bissau

Anexo 4-Áreas Curriculares do Nível Secundário – Agenda do Professor (e Conteúdos
Essenciais do Currículo) 2001 – Guiné-Bissau

1

IGREJA EVANGÉLICA DA GUINÉ-BISSAU
PTGB

PROGRAMA DI EDUKASON NA MANGA DI LINGUAS (EMLI)
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE (EMLI)

JARDIN 1
JARDIM 1

SEMANA 1-10



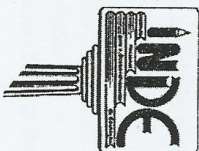
IGREJA EVANGÉLICA DA GUINÉ-BISSAU
C.Postal 326 – Bissau – Codex 1001 – Guiné Bissau – África Ocidental

2009

República da Guiné-Bissau

PROGRAMA DE ENSINO BÁSICO UNIFICADO

Versão experimental



Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

Rua Dr. Hermann Gmeiner, Bairro Missira, 2ª Fase, C.P. 132—Bissau—Codex
Telefone: 20 45 22 — Telefax: 20 45 34 • indebissau@hotmail.com

PLANO DE ESTUDO DO ENSINO BÁSICO

Número de Aulas por Semana

| Fase | PRIMEIRA FASE | | SEGUNDA FASE | | TERCEIRA FASE | |
|-------------------------|---------------|--------|--------------|--------|---------------|--------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano |
| Disciplinas | | | | | | |
| Português | 10 | 10 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Matemática | 7 | 7 | 8 | 8 | 5 | 5 |
| C. Integrada | 4 | 4 | 5 | 5 | 7 | 7 |
| Expressões | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Educ/Física e Desportos | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Número total de aulas | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

OBS: I e II fase: 45 minutos por aula. III fase: 50 minutos por aula.

O plano de estudo do Ensino Básico contempla cinco áreas disciplinares, a saber:

TMPortuguês

TMMatemática

TMCiências Integradas

TMExpressões

TMEducação física e Desportos

NÍVEL SECUNDÁRIO¹

CURSO GERAL E COMPLEMENTAR

7.ª, 8.ª, 9.ª, 10.ª e 11.ª Classes

ÁREAS CURRICULARES

PORTUGUÊS

MATEMÁTICA

FÍSICA

QUÍMICA

GEOGRAFIA

HISTÓRIA

EDUCAÇÃO SOCIAL

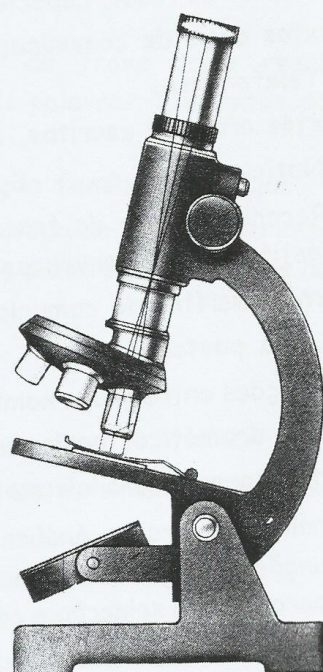
BIOLOGIA

CIÊNCIAS NATURAIS

CIÊNCIAS SOCIAIS

EDUCAÇÃO VISUAL / DESENHO

PSICOLOGIA / FILOSOFIA



¹ As áreas curriculares de Educação Física e de Moral e Cultura Religiosa não foram introduzidas por motivos de coordenação institucional. As de Línguas Francesa, Inglesa, Alemã, Latina e Grega, por motivos de ordem técnica.