

ENSINO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM GUINÉ-BISSAU: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

TEACHING IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC DIVERSITY IN GUINEA-BISSAU: A PROPOSAL FOR THE READING AND WRITING TEACHING

Celina Rodrigues Muniz¹Nuna Nunes Correia²Sulemi Fabiano Campos³**Data de recebimento do texto:** 20/08/2023**Data de aceite:** 17/09/2023

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compreender o processo do ensino no contexto da diversidade linguística guineense, a partir dos livros didáticos “História dos avós”: caderno de exercícios e livro de leitura usados especificamente para as aulas dos alunos da 4ª série. Para isso, adotamos a metodologia de pesquisa documental com abordagem qualitativa e nos baseamos nas discussões de Correia (2021), Freire e Guimarães (2011), e Antunes (2003). Assim, as análises mostram que há pouca presença do crioulo nos livros. Dessa maneira, percebemos que, mesmo sendo a língua mais falada diariamente no território guineense, o crioulo ainda não consegue fazer parte da realidade escolar dos alunos guineenses. Sendo assim, depois das discussões, procuramos sugerir uma proposta para o ensino da leitura e da escrita que levasse em consideração a diversidade linguística do país.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade linguística. Guiné-Bissau. Língua portuguesa. Língua crioula.

ABSTRACTS: This paper aims to understand the teaching process in the context of Guinean linguistic diversity, based on “história dos avós” workbook and reading book used specifically for the classes of primary 4 pupils. For this purpose, we adopted the documentary research methodology with a qualitative approach and based on the discussions of Correia (2021), Freire and Guimarães (2011) as well as Antunes (2003). Thus, the analyses show that there are the little existence of Creole in the books. In this way, we realized that, even though Creole is the most widely spoken language in Guinean territory, it still cannot be part of the school reality of Guinean pupils. Therefore, after the discussions, we suggested a proposal for the teaching of reading and writing that took into account the linguistic diversity of the country.

KEYWORDS: linguistic diversity. Guinea-Bissau. Portuguese language. Creole language.

1 Doutora em Educação (UFC) com Pós-Doutorado em Linguística (UNICAMP). Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN. E-mail: cellina.muniz@ufrn.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7180-1994>

2 Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR. E-mail: nunanunescorreia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7112-5519>

3. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso - GETED do Departamento de Letras da UFRN. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-7212-0621>. E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br

Introdução

A Guiné-Bissau é um país africano situado na costa ocidental. O Governo guineense adota o português como língua oficial, de ensino e do trabalho; entretanto, o território é constituído por uma grande diversidade étnica e linguística. Cada etnia possui a sua própria cultura, os seus hábitos e a sua língua. Então, há falares de fula, de balanta, de mandinga, de manjaco, de pepel, de banhus, de baiotes, de felupe, entre outros, o que faz com que a diversidade linguística, no contexto guineense, se torne uma marca bem perceptível e reconhecível, tanto por linguistas, assim como pela população em geral.

Entretanto, neste cenário de várias etnias e línguas faladas diariamente e do português como a única língua imposta pelo sistema educativo e, logo, pelos professores, é por meio do crioulo que as diferentes etnias guineenses se encontram e se entendem comunicativamente, motivo pelo qual é considerado e denominado de língua de unidade nacional, pois, dentre as línguas usadas no território guineense, é o crioulo a língua mais falada e responsável por estabelecer ligação interétnica (CORREIA, 2021; INTIPE, 2018).

Assim, mesmo sendo o português a língua do ensino e mais privilegiado no ambiente escolar e acadêmico, é o crioulo que mais se utiliza efetivamente pelos guineenses. Por isso, quando se fala da Guiné-Bissau, do povo guineense e das suas manifestações culturais que se dão por meio da música, do teatro, da dança entre outras, logo vem à mente o crioulo como língua na qual se realizam. É também a língua das diferentes brincadeiras das crianças de Bissau como *ndulé ndulé, era, era*; e histórias de *lubu ku lebre* que se contam em casa sentadas nas esteiras de palha ou bambu, e nas escolas. Ainda é a língua que se usa nos mercados, no *djumbai*; bem como, na maioria das vezes, nas rádios guineenses e na televisão nacional, sendo falada, às vezes, até dentro das salas de aula, mesmo sem a autorização do professor.

Apesar de desempenhar um papel tão importante e ser usado diariamente por um grande número da população, a situação do crioulo dentro das salas de aula parece não fazer parte das discussões dos professores ou da agenda do Estado guineense para o sistema educativo. Isso porque, na maioria das vezes, os educandos guineenses são proibidos de usá-lo nas aulas, visto que se tem a ideia de que, com o uso frequente do crioulo, o aluno guineense não será proficiente

em língua portuguesa ou que terá problemas em desenvolvê-la (CORREIA, 2021; CÁ, 2019; COUTO; EMBALÓ, 2010). Dessa forma, a língua materna da maioria dos estudantes que chegam à escola e que poderia funcionar como ponte para a língua portuguesa, como dizia Cabral (1976), passou a ser vista como um dos motivos do insucesso do aluno na aprendizagem da língua portuguesa e de seu fraco rendimento escolar.

Muitos trabalhos desenvolvidos sobre a prática de ensino de língua portuguesa no contexto guineense revelam a proibição do crioulo nas aulas, sendo permitido, apenas, o uso do português, por ser a única aceita pelo sistema educacional e pelos professores, fato que torna a imposição desta língua cada vez mais perceptível atualmente (CÁ, 2019; Correia, (2021). Porém verifica-se grande número de estudos que analisam materiais didáticos de português, mas não discutem a respeito da língua crioula. Sendo assim, neste artigo, abordamos essa situação, que precisa ser debatida no contexto de ensino na Guiné-Bissau; portanto, neste trabalho, buscamos compreender o processo do ensino no contexto da diversidade linguística guineense, a partir dos livros didáticos História dos avós: caderno de exercícios e livro de leitura usados para ensino de português aos alunos da 4ª série.

Acreditamos que, à medida que a discussão sobre a presença ou não do crioulo em salas de aula se amplie, o aluno guineense, desde cedo, poderá compreender a importância de duas línguas (português e crioulo) ou mais (línguas étnicas) na sua vida e na sociedade guineense em geral. Também compreendemos que as discussões sobre o crioulo em salas de aula poderão influenciar na elaboração de uma política linguística para a sua normatização e, posteriormente, sua introdução, de uma forma oficial, no Sistema do Ensino.

Sendo assim, a relevância deste trabalho está não apenas na valorização do crioulo como língua materna da maioria dos educandos, mas também numa reflexão sobre a necessidade de sua introdução no sistema educativo como língua que pode ser usada nas salas de aula, com foco na diversidade linguística. Em outras palavras, trata-se de uma forma de reconhecer a importância dessa língua, que é materna de muitos e do dia a dia da maioria dos guineenses, entre 75% a 80% (COUTO & EMBALO, 2010, p. 30); e de se defender a elaboração de uma política linguística que considera a diversidade linguística do país.

A diversidade linguística e o problema da escolha da língua do ensino

Nas palavras de Pabis e Martins (2014), a diversidade é um termo que tem a sua origem a partir da língua Latina e é usada para designar características distintas ou elementos diferentes. Neste sentido, a palavra diversidade linguística pode significar tanto a variedade linguística, isto é, a variação de uma mesma língua, como também pode ser usada para designar múltiplas línguas. Nesta discussão, concebemos o termo diversidade linguística no sentido da multiplicidade linguística, levando em consideração as diferentes línguas que fazem parte do contexto da Guiné-Bissau. Por isso, tomamos aqui as palavras diversidade e multiplicidade como sinônimas.

Não é preciso fazer muitos levantamentos para entender a diversidade linguística que se vive na Guiné-Bissau, pois basta prestar atenção nos diferentes falares do dia a dia, como por exemplo: conversas no mercado, bate-papo nos bares, nas bantaba de *djumbai*, nas brincadeiras dos alunos e nas suas falas escondidas do professor, etc. Para Correia (2021), por ser um contexto de multiplicidade linguística, a maioria dos alunos são multilíngues. Por exemplo, Cá e Rubio (2019), ao entrevistarem cinquenta (50) alunos guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, sobre a quantidade das línguas que falam, 42% dos alunos responderam que falam 3 línguas; já 30% dos estudantes disseram que sabem falar quatro línguas; 18% afirmam falar 5 línguas; e 4%, 6 línguas.

Diante deste quadro linguístico, do encontro de diversas línguas e dos alunos multilíngues, falar da diversidade linguística não parece ser uma novidade para o aluno ou professor guineense. Porém, quando olhamos para o sistema de ensino, a realidade parece não seguir à risca a vivência diária, fato que vem causando, desde o primeiro momento da independência, questionamentos de diferentes pesquisadores. Por exemplo, Paulo Freire, em uma das suas viagens ao Tchoniⁱⁱ de Amílcar Cabral, não deixou de realçar a questão de a Guiné-Bissau ser um país rico em línguas e, ao mesmo tempo, de mostrar a sua preocupação em relação à escolha de língua de ensino, fato que deixou registrado em algumas das suas obras como *Cartas à Guiné-Bissau* (1978) e *África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2011).

Na primeira e quarta parte desta última obra, Freire e Guimarães (2011) abordam sobre a grande responsabilidade do Estado guineense em relação à escolha da língua oficial, pois qualquer falha repercutiria na vida da população em geral e no processo de ensino e aprendizagem do aluno em particular. Isso porque, depois da independência, como há várias línguas no país, o governo discutia muito sobre a questão da língua de alfabetização. Ao se ter em conta o direito de a criança aprender em sua língua materna, implica que o Ministério da Educação guineense teria que proporcionar professores em cada língua materna e, ao mesmo tempo, preparar materiais para orientar as aulas, logo teríamos umas dez (10) ou mais línguas de alfabetização.

Mas o problema maior dessa escolha está na especificidade das próprias línguas, ou seja, como escolher tais línguas se eram (e algumas ainda são) ágrafas? Como formar professores em todas as línguas nacionais para o ensino? Como produzir materiais didáticos e textos para orientar as aulas em todas essas línguas? Então, quando seguimos este caminho, a falta da normatização e da ortografia das línguas acaba sempre sendo uma das primeiras barreiras ou entraves para continuar a discussão. A questão se complica quando pensamos em como alfabetizar as crianças pertencentes à minoria linguística.

Então, esse fato nos mostra que a alfabetização nas línguas nacionais é um caminho complicado de se seguir. Mesmo com isso resolvido, teríamos outra questão ainda mais complexa, porque, segundo Freire & Guimarães (2011) e Correia (2021), oficializar uma das línguas étnicas para o ensino e deixar outras traria questões de tribalismo, porque as etnias cujas línguas forem deixadas de lado poderiam se sentir injustiçadas. Assim, pelo que vimos até aqui, o problema é um ciclo sem fim, isto é, são várias questões até chegar à definição da língua de ensino. Então, o que nos resta de toda esta situação, segundo os autores, são as línguas portuguesa e crioula, sobre as quais passaremos a discutir em seguida.

Entre o símbolo da unidade nacional e a língua lusa

Depois da independência, o Estado guineense tinha uma escolha a se fazer entre as duas línguas, isto é, tinha que escolher entre o símbolo da unidade nacional, o crioulo, e a língua lusa, o português, para constituir como língua

oficial, de ensino e de trabalho. E qualquer uma das opções teria consequências positiva e negativa. Por exemplo, o português, àquela altura, já era uma língua normatizada, com ortografia, gramática e textos que pudessem servir para o processo de ensino, mas contava com pouquíssimos números de falantes no território guineense. Ou seja, até 1958, apenas 1, 15% da população guineense era alfabetizada em língua portuguesa, o que significa que, lamentavelmente, 98,85% eram analfabetos (FREIRE; GUIMARÃES, 2011; Correia, 2021). Então, escolher a língua portuguesa significava ter materiais prontos para o ensino; facilitar o contato com outras potências, como Brasil e outros países africanos etc.; ter, ainda que seja em número reduzido, professores para trabalhar. Mas a consequência negativa que tinha que enfrentar era, e ainda é, a falta da prática do uso do português pela população em geral.

Quando se pensa no crioulo, percebe-se a sua relevante função no contexto guineense e o fato de ser a língua mais falada. Nas suas discussões, Couto e Embaló (2010) apontam que quase 80% da população guineense sabe falar ou entende o crioulo. Entretanto, o problema desta língua estava e ainda está nas questões da padronização da escrita, e produção de materiais didáticos. Por isso, Cabral (1976, p.59) afirma que “ainda não se sabe, é preciso mudar primeiro, mesmo o crioulo”. Portanto, “não se pode ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira, se não é confusão do diabo”. O pai da independência da Guiné e Cabo Verde, Cabral, estava se referindo à padronização da escrita, pois, sem isso, a “confusão” se daria ao se na escrita.

A preocupação de Cabral (1976, p. 60) levou-o a sugerir que adotássemos o português “até o dia em que, de fato, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo possamos escrever em crioulo”. Isso porque Cabral não só sabia da potência do crioulo, como também da sua importância para o processo de ensino. Esse fato leva Correia (2021, p.31) a afirmar que, “embora não possa ser utilizado para servir de língua oficial devido à dificuldade que apresentava, não podia ser desprezado, mas sim trabalhado e normatizado para que um dia possa ser uma língua na qual o povo guineense aprenderia a ler e escrever, pois era e é uma língua que ganha espaço cada vez mais”. Ainda, a autora vai além, mostrando que a não escolha do crioulo não é só pela falta da normatização, mas também por não ser uma língua hegemônica e das elites guineenses. Dessa forma,

A língua portuguesa com suas regras, condutas e normas a seguir não foi, inicialmente, inteiramente assimilada pelos originais. Eles e elas, em quase sua totalidade, não a falavam. Contraditoriamente, foi a língua escolhida por seus dirigentes diante da sua praticidade-, é conhecida e falada em outros continentes-, pois outras dezenas delas faladas a poucos quilômetros umas das outras não eram entendidas entre si. A língua crioula, a mais falada delas, não era hegemônica em nenhuma dessas nações nos anos 1970 e também por não ser uma língua que contasse com código gráfico, ofereceu dificuldades para o trabalho consistente e eficaz de alfabetização que Paulo compreendeu com as elites dirigentes em alguns dos países recém-libertados (ARAÚJO FREIRE, 2011, p. 27).

Então, o português acabou ocupando o status da única língua do ensino, da escolarização, do trabalho e do acesso à tecnologia de comunicação e de informação. A escolha do português deixou o crioulo fora do sistema educativo, por isso, mesmo sendo uma língua que cresce a cada dia e que é falada pela maioria da população, continua silenciado pelo Governo. Não negamos a sua falta de padronização, mas podia ocupar o espaço de segunda língua oficial, permitindo assim, o seu uso no sistema educativo. Hoje, quando falamos da diversidade linguística na escola, várias pesquisas (Correia, 2021; CÁ, 2019) falam do impedimento e silenciamento do crioulo em salas de aula, mas quando se analisam os materiais didáticos, ainda encontramos poucos trabalhos que abordam essa questão (Correia, 2021), que aqui está em estudo. Passaremos agora à análise dos livros didáticos *História dos avós* tendo em conta a questão da diversidade linguística.

Diversidade linguística em materiais didáticos

O livro de leitura analisado neste artigo (*História dos avós*) foi escrito pelas autoras Maria do Carmo Mendes, Valentina Joaquim Ferreira e Maria do Carmo Machado, sob a coordenação pedagógica da Mônica Benoit. Foi lançado em 1996 pela Editora Escolar da Guiné-Bissau. Já o segundo livro, caderno de exercício, foi escrito pelas mesmas autoras e lançado um ano depois, em 1997. Desde então,

esses dois livros vêm sendo os principais materiais usados para as aulas de língua portuguesa lecionadas aos alunos de 4ª série da maioria das escolas (públicas e privadas) do Ensino Fundamental da Guiné-Bissau. Ao abrirmos o primeiro livro, o da leitura, percebemos que é composto por pequenos textos, que são fábulas e contos de tradição oral. Todos os textos são escritos em língua portuguesa, mas muitos deles contêm palavras em língua crioula que talvez, se fossem escritas em língua portuguesa, não fariam muito sentido. Assim, podemos dizer que, ainda que seja de forma insignificante, há presença da língua crioula como mostra o quadro 1 abaixo.

Quadro 1: palavras em língua crioula

Expressão em crioulo	Tradução	Textos
Tchoca	Perdiz	Esperteza da lebre
Site	Azeite de dendé	
Djugudé	Urubu	A vingança do djugudé
Irã	divindades	
Toca choro	Rituais fúnebres	
Djumbai	Diversão	Uma noite diferente
Djidius	Artistas folclóricas	
Nhara siquido	Alguém em pé	Nhara siquido
Tarrafe	Manguezal	
Lama	Argila	
N'dulé N'dulé	Brincadeira	A noite de luar
Tabanca	Vilarejo	Prémio de Petabe
Candongas	Nome local de carro	Rumo à Binar
Fundo	Grão de mostarda	Nem tudo o que brilha é ouro
Total: 14		

Fonte: quadro elaborado a partir de Mendes, Ferreira e Machado (1996)

Como se pode ver, são catorze palavras em língua crioula encontradas em diferentes textos do livro de leitura. Ainda, dentro desse grupo, há algumas

palavras que foram aportuguesadasⁱⁱⁱ, por exemplo, o termo *toca choro*, que vem da expressão *toka tchur* em crioulo. Mas, se no livro de leitura são apenas algumas expressões, no livro de exercícios, aparece nenhuma atividade que leve o aluno a pensar ou refletir na língua crioula, na sua escrita nas suas variedades e sua realidade sociocultural.

Dessa forma, ao olharmos para esses dois materiais, podemos dizer que a língua crioula foi incluída, isto é, levando em consideração as palavras elencadas no quadro 1. Este fato nos leva a afirmar que, até um certo ponto, há indícios da diversidade linguística nos materiais didáticos. Entretanto, a forma como a tal diversidade foi trabalhada, ou seja, destacando-se somente algumas palavras em crioulo, deixa muito a desejar. Assim, essa falta de atividades em relação ao crioulo implica que talvez as palavras tenham sido colocadas aleatoriamente ou por não existirem outras em língua portuguesa que dessem sentido ao texto, pois não foram aproveitadas para qualquer reflexão que seja. Então, a língua que o aluno fala diariamente passa a não fazer sentido dentro dos livros, porque tudo que ele encontra nas salas de aula, ou melhor, nos livros, são algumas expressões isoladas com significados fragmentados, o que não lhe dá a importância do que realmente é o crioulo. A falta de uma discussão significativa nos lembra ao que já foi sublinhado por Correia (2021) sobre o silenciamento do crioulo na Educação guineense e, portanto, dentro de salas de aula. Por isso, os materiais didáticos, sendo uma das políticas de expansão da língua lusa, o português, não podiam conter atividades que fizessem o aluno refletir criticamente sobre a importância do crioulo. Com isso, percebemos que a realidade vivida na época de colonização, isto é, momento em que os nativos eram proibidos de falarem as suas línguas nacionais, ainda está presente, pois há políticas de impedimento de uso de crioulo pelos alunos.

Portanto, entende-se que, mesmo fora da época da colonização, o Estado guineense continua priorizando a língua do colonizador como a única e melhor para escolarizar a sua população, e deixando de fora a sua própria língua, a que considera o símbolo da unidade nacional e ligação interétnica, o crioulo. E o português continua sendo uma imposição, tanto nos materiais didáticos, como também no sistema educativo, configurando como a única língua aceita pelo sistema educativo guineense. Assim, mesmo sendo a língua mais falada diariamente na Guiné-Bissau, o crioulo ainda não consegue fazer parte da realidade escolar

dos estudantes, porque a opinião que se tem a respeito desta língua é falaciosa. Ou seja, entende-se que seria responsável pelo insucesso escolar e pela falta de proficiência em língua portuguesa.

Por isso, o Estado guineense, até hoje, nada faz para a sua oficialização, nem elabora uma política linguística para a sua normatização e introdução no sistema educativo para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, nas séries iniciais.

Então, quando a escola, ou melhor, o Estado guineense, tira um dos melhores recursos que o aluno tem para se interagir dentro de salas de aulas, ele fica sem vez e voz, pois algumas palavras da língua portuguesa que aprendeu ainda não são suficientes para expressar a sua ideia ou tirar a sua dúvida. Desse modo, o educando acaba se optando pelo silêncio, “enfim, um sentimento de inferioridade e incapacidade perante a língua, razão pela qual a maioria opta pelo silêncio” (BALDÉ, 2013, p. 69). Partindo disso, entende-se que “o problema não é tanto ideológico, mas prático, que vem do fato de que a língua portuguesa não corresponde à realidade cotidiana do aluno. Como é que se pode querer então que ele aprenda, se não é a sua própria língua?” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 137). Assim, desde cedo, o Sistema submete os nossos alunos a uma cultura de silenciamento (FREIRE; SHOR, 2013)^{iv} e passividade durante o processo de aprendizagem, porque o próprio sistema se encarrega de tirar uma das únicas línguas que a criança conhece melhor, o crioulo, e, ao mesmo tempo, lhe obriga a falar uma língua que ela mal entende, o português.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que a diversidade linguística tão presente no contexto guineense, em diferentes situações do cotidiano, fica perdida quando o assunto é o ensino e o sistema educativo em geral. Dessa forma, não há como falar da diversidade linguística quando se trata de ensino na Guiné-Bissau, pois os materiais didáticos se concentram apenas na língua portuguesa e, de uma forma proposital, excluem a língua crioula. Desse modo, entre o símbolo da unidade nacional e a língua lusa, ainda continuamos e somos obrigados a escolher a última, deixando o primeiro em nenhum plano. Isso porque, se insiste na ideia de que, quanto mais o educando se esquecer e afastar do crioulo, menos problemas terá em língua portuguesa. Por isso, os materiais didáticos se concentram apenas nesta língua, como é o exemplo dos materiais analisados neste artigo, e os professores, por sua vez, ficam presos ao próprio livro didático.

Não estamos afirmando que seria melhor a escola optar apenas pelo crioulo e deixar o português de fora, muito menos estamos admitindo que o crioulo é o único recurso para o sucesso escolar dos educandos. Mas acreditamos que, ao se introduzir esta língua nos livros didáticos e, conseqüentemente, em salas de aula, haveria uma forma de não só desconstruir as ideologias colonizadoras de que o crioulo não se trata de uma língua, e sim um “dialeto” (no sentido vulgar da palavra) ou *português mal-falado*; mas também seria uma das formas de fazer o aluno se sentir mais à vontade para se expressar, tornando-se sujeito ativo no processo de aprendizagem. Partindo desse ponto de vista, o crioulo estaria funcionando como recurso para o aluno chegar à língua portuguesa, como Cabral (1976) já havia sublinhado. É claro que não existe uma regra em que o aluno precisa passar pelo crioulo para, depois, chegar à língua lusa, porém defendemos isso, porque, sendo a língua materna de muitos e língua de comunicação diária dos alunos, o crioulo facilitaria o aluno dominar a língua portuguesa, que não faz parte do seu cotidiano.

Assim, como discutimos anteriormente, uma das justificativas para não oficialização e introdução do crioulo no sistema educativo era a falta de padronização, de textos e livros que orientassem as aulas (CABRAL, 1976; FREIRE; GUIMARÃES, 2011; Correia, 2021). Entretanto, hoje em dia, há vários textos escritos em crioulo, como: poemas, bandas desenhadas (histórias em quadrinho), pequenos contos e fábulas, que poderiam ser aproveitadas para as discussões com os alunos. Fazendo isso, o Estado guineense, assim como os professores, estariam, por um lado, abrindo espaços para os estudantes refletirem sobre a importância da diversidade linguística e de cada uma das línguas no contexto guineense e, portanto, nos livros didáticos e nas salas de aula. Por outro lado, a discussão sobre o crioulo dentro nas aulas é também uma das formas de mostrar a urgência da sua padronização e oficialização.

Analisando os dois livros, entendemos que o Estado guineense continua pautando apenas em português e num sistema de ensino longe da realidade das suas crianças, pois os materiais didáticos selecionados estão longe da realidade linguística e sociocultural do país, o que implica que não há relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 2015). Neste sentido, o sistema de ensino reconhece a diversidade linguística apenas no dia a dia da criança, mas ignora-a quando o assunto é livros didáticos e salas de aula. Portanto, não há como

falar da pluralidade linguística nos livros, muito menos nas aulas, enquanto não há políticas públicas que atendam ao perfil linguístico dos alunos, muito menos propostas que levem em consideração a língua crioula. Com isso, percebemos que a falta de diversidade linguística nos materiais e nas aulas se tornou uma das barreiras para o desenvolvimento das habilidades das crianças, porque a língua predominante nos livros está longe da sua vida diária. Esse fato torna importante e urgente a introdução do crioulo, pelo menos nas séries iniciais, conforme já sugerido por Correia (2021); Freire e Guimarães (2011); Baldé (2013), entre outros.

Uma proposta para o ensino da leitura e da escrita

A discussão anterior nos levou a sugerir uma proposta para o ensino da leitura e da escrita que levasse em consideração a realidade linguística do país. Pois, assim como Correia (2021), acreditamos que uma proposta elaborada a partir da realidade guineense abrirá espaço para o aluno ter voz e vez, tanto em crioulo, assim como em português. Estamos cientes de que a diversidade linguística na Guiné-Bissau não se limita só ao uso de português e crioulo, mas também envolve as línguas étnicas faladas diariamente no país. No entanto, levar a discussão do crioulo para as salas de aula é um começo importante. Assim sendo, não se trata de excluir a língua portuguesa no ensino, mas sim de incluir o crioulo de forma significativa. Neste sentido, pensamos em uma proposta para os alunos da 4ª série de Ensino Fundamental, porém pode ser aplicada em outras séries, cabe ao professor fazer adaptações de acordo com cada nível e realidade da região. Para a produção desta proposta, nos baseamos nas escritas de Antunes (2003), Correia (2021) e nos próprios materiais aqui analisados. Ainda, é importante frisar que na proposta de atividade não incluímos todas as características do gênero discursivo do texto (o conto), isto é, abordamos apenas os aspectos estruturais e temáticos, o que significa que as outras características do gênero, como estilo, propósito e aspectos enunciativos situação de circulação, tipo de público-alvo, mídias foram deixados de lado, como se pode ver a seguir.

Leitura e compreensão dos textos

Texto: *Nhara siquido*”

Antes da Leitura do texto, o professor pode aproveitar para refletir sobre o título e as imagens, trazendo questões como:

1. O que significa *Nhara siquido* em Crioulo?
2. por que o título está em crioulo?
3. Qual seria a tradução do título do texto em português?

Leitura do texto

Texto: *Nhara Siquido*

Numa tabanca vivia a Nhara, uma menina lindíssima. Ela nunca conseguia guardar segredos.

Um dia, a Nhara foi ao tarrafe buscar lama salgado para fazer sal. Quando lá chegou, viu uma mulher também muito, muito bonita. Ela estava no rio a tomar banho. Nhara fascinada com tanta beleza. Ao aproximar da mulher, a moça reparou que ela não tinha pernas. Metade do corpo parecia um rabo de peixe doirado.

Ao aperceber-se disso, Nhara gritou tremendo.

- Acudam-me! Socorro! Socorro!

A desconhecida tentou acalmá-la e disse suavemente:

- Não tenhas medo de mim. Não faço mal a ninguém, pelo contrário, eu estou a precisar da tua ajuda.

-Da minha ajuda! Exclama Nhara sempre tremendo como uma vara verde.

- Podes-me ajudar-me sim, continuou a desconhecida. Eu sou uma princesa e vivia no reino de Badora. Não é muito longe daqui. Uma feiticeira fez-me isto porque eu não quis revelar o segredo do meu povo. Porém pode quebrar o meu encanto se quiseres.

-Mas como, meu Deus! Exclamou Nhara.

-É muito simples. É só não dizeres nada a ninguém- replicou a mulher.

A Nhara, depois de cometer guardar segredos, seguiu o seu caminho. Mas, momentos depois, encontrou uma amiga. Como sempre, não conseguiu ficar calada:

-Buíne, Buíne!! Sabes o que me aconteceu hoje? Vi uma princesa peixadisse, gaguejando, Nhara

- Uma princesa peixe? -Perguntou a amiga.

-Sim, uma princesa, metade peixe e metade mulher- explicou Nhara.

Mas, que coisa estranha! - replicou a amiga.

Entretanto, à medida que ela ia falando transformava-se em nhara siquiso.

Ainda hoje, ela tenta sempre meter conversa. Puxa as pessoas pela roupa, quando se vai à fonte ou ao rio.

Fonte: Mendes, Ferreira e Machado, (1996)

3. Compreensão e interpretação do texto

Depois da leitura, o professor pode trazer algumas questões que façam o aluno refletir sobre o texto. Isto é, questões como:

1. Quem são as personagens do texto?
2. Por que a Nhara decidiu ir à tarrafé àquela hora do dia e não à tarde?
3. Por que a Nhara ficou tremendo depois de ver a moça?
4. No texto, a menina Nhara transformou-se numa planta, por quê?
5. Qual é a moral que podemos tirar da história?
6. A narrativa nos conta sobre o reino Badora, como era? Por que reino e não cidade?
7. A história supõe a existência de dois reinos diferentes. Como podemos imaginar esses reinos?
8. No texto, podemos entender que, de forma implícita, a imagem da mulher está ligada às questões de fofoca, como podemos confirmar isso? Por quê?

4. Crioulo em salas de aula

Como já foi referido anteriormente, a maioria dos textos presentes no livro didático *Histórias dos avós: leitura, 4ª classe* é do gênero conto de tradição oral passada de geração em geração. E quase todos foram contados em crioulo ou línguas étnicas. Então, este momento pode ser aproveitado para se discutir esse fato com os alunos.

- a. Fazer traduções do conto para o crioulo.
- b. Refletir sobre as palavras que são usadas da mesma forma em português e em crioulo.
- c. Discutir sobre a incorporação de algumas palavras crioulas na variedade do português falado na Guiné-Bissau, por exemplo: tabanca, fundo, tarrafe, djugudé, site, nhara siquido, irã, lama, djumbai, etc.
- d. Pensar algumas regras sintáticas em crioulo e sua aproximação ou distanciamento com o português a partir das traduções feitas pelos alunos.
- e. Aproveitei o momento para falar (em crioulo ou em português) da importância da diversidade linguística, isto é, das duas línguas (crioulo e português) no processo de ensino, assim como das línguas étnicas na vida do povo guineense.

5. Produção de texto

Depois de toda a discussão do texto, o professor pode pedir aos alunos para produzirem um texto. Como a atividade foi centrada no conto, o educando pode aproveitar também para produzir um conto, para publicação na página da escola internet (caso haja) ou compor um pequeno livro de conto.

Planejamento:

- a. Refletir sobre o enredo da história
- b. Selecionar as personagens principais da narrativa
- c. Pensar no espaço, tempo e eventos
- d. Escolher a língua da escrita
- e. Determinar o número de página

2. *Escrita propriamente dita.*

Com o planejamento em ordem, o aluno pode passar para a parte da escrita.

3. Revisão e reescrita do texto

Com a primeira versão escrita, o educando pode seguir com a análise do texto, isto é, precisará verificar o seguinte:

- a. O texto possui coesão e coerência
- b. O objetivo traçado foi cumprindo
- c. Os eventos foram organizados adequadamente
- d. O espaço e o tempo estão de acordo com os eventos

Depois de toda a revisão e reescrita feita, o aluno seguirá com a tradução do texto, ou seja, se o texto for escrito em crioulo, o professor pode aproveitar e discutir com os alunos a importância da tradução desse texto para o português, ou vice-versa.

Considerações Finais

Durante as nossas discussões, buscamos compreender, a partir dos materiais didáticos *História dos avós: caderno de exercícios e livro de leitura*, o ensino de português no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau. Após as análises dos dois livros, percebemos que o sistema de ensino guineense prioriza a língua portuguesa. Os livros trazem apenas algumas palavras e expressões em língua crioula. Partindo disso, compreendemos que, de uma forma proposital, a educação guineense exclui a sua própria língua nacional, continuando, assim, sustentando e fortalecendo as ideologias colonizadoras que silenciam o crioulo. Isso porque, ainda, o crioulo, língua de ligação interétnica, continua sendo visto como uma das causas de não proficiência dos alunos em língua portuguesa e como uma das pedras no caminho para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, não há como falar da diversidade linguística no processo de ensino, enquanto os materiais didáticos continuam ignorando a realidade dos alunos guineenses, ou seja, a diversidade linguística tão presente no dia a dia das crianças guineenses fica perdida quando o assunto é ensino.

Por isso, depois da nossa discussão, decidimos sugerir uma proposta para o ensino da leitura e da escrita que incluísse a língua crioula de forma significativa, pelo menos no Ensino Fundamental. Não se trata de uma receita

pronta e acabada, mas de ideias que podem ser adaptadas de acordo com o nível e a realidade regional dos educandos.

Referências

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO FREIRE, A. M. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. In -FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té”**. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e cultura portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

CABRAL, A. L. **A questão da língua**. Bissau: No Pintcha, 1976.

CORREIA, N. N. **Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau: uma proposta para o Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

COUTO, H. H.; EMBALO, F. **Literatura, cultura e língua na Guiné-Bissau: um país de CPLP**. Papia, Brasília, DF, v. 20, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio**. 7a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. (Coleção Leituras Filosóficas).

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Ed. 24º, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INTIPE, A. B. **Unidade linguística na diversidade linguística: o caso do kriol da Guiné-Bissau.** Monografia (Graduação em Linguística) -- UNILAB, São Francisco de Conde, 2018. jan./abr. 2019.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO. C. M. **História dos avós: leitura,** 4oano. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1996.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO. C. M. **História dos avós: caderno de exercícios,** 4ºano. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1997.

NTCHALA CÁ, I. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

NTCHALA CÁ, I.; RUBIO, C. F. **Perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 58, n. 1, p. 389-421.

PABIS, N. A.; MARTINS, M. D. S. **Educação e diversidade cultural.** Paraná: UNICENTRO, 2014.