

Os desafios do ensino escolar na Guiné-Bissau: a questão da língua de ensino

Resumo: este estudo analisou os desafios do sistema de ensino guineense, enfocando-se na questão da língua e em uma eventual adoção do modelo de ensino bilíngue que elevaria o kriol – dada sua condição de língua franca do país – ao *status* de língua de ensino ao lado da que já está posta, o português. Baseado em pesquisa bibliográfica, o estudo mostrou que os problemas estruturais decorrentes de frequentes instabilidades político-governativas do país inviabilizam políticas educacionais – incluindo políticas linguísticas, estrangulando fortemente o sistema educativo. Contudo, mesmo se estes percalços forem ultrapassados e o Estado guineense quiser adotar o ensino bilíngue, dada sua vantagem, teria que lidar tanto com potenciais questões que possam advir em decorrência desse processo, assim como com aquelas que já existem. Ambas as questões são, sobretudo, do âmbito da política linguística.

Palavras-Chave: desafios do ensino; educação escolar; língua de ensino; Guiné-Bissau; multilinguismo.

Baticá Braima Ença Mané
Universidade de São Paulo (USP)
manebatica@gmail.com

The challenges of school education in Guinea-Bissau: the issue of the language of instruction

Abstract: this study analysed the challenges facing the Bissau-Guinean education system, focusing on the language issue and on the possible adoption of a bilingual education model that would raise the Kriol language - given its *status* as the country's lingua franca - to the *status* of a teaching language alongside the one that has already been put in place, Portuguese. Based on literature review, the study showed that the structural problems arising from frequent political-governmental instabilities in the country make educational policies – including language policies, unfeasible, severely strait locking the education system. However, even if these setbacks are overcome and the Bissau-Guinean state wants to adopt bilingual education, given its advantage, it would have to deal with both potential issues that may arise as a result of this process, as well as those that already exist. Both issues are mainly in the realm of language policy.

Keywords: education challenges; schooling; teaching language; Guinea-Bissau; multilingualism.

Los desafíos de la educación escolar en Guinea-Bisáu: la cuestión de la lengua de enseñanza

Resumen: este estudio analizó los desafíos del sistema educativo guineano centrándose en el tema del lenguaje y en una eventual adopción de un modelo de educación bilingüe que eleve el kriol – dada su condición del idioma natural del país – al estatus de lengua de enseñanza junto al que ya existe, el portugués. Basándose en la investigación bibliográfica, el estudio demostró que los problemas estructurales derivados de las frecuentes inestabilidades político-gubernamentales del país hacen inviables las políticas educativas – incluidas las políticas lingüísticas, estrangulando gravemente el sistema

educativo. Sin embargo, mismo que se superen estos contratiempos y el Estado guineano quiera adoptar la educación bilingüe, dada su ventaja, tendría que hacer frente tanto a los posibles problemas que puedan surgir como consecuencia de este proceso, como a los que ya existen. Ambas cuestiones pertenecen principalmente al ámbito de la política lingüística.

Palabras clave: desafios de la enseñanza; enseñanza; lengua de enseñanza; Guinea Bisáu; multilingüismo.

Introdução

O uso da língua materna como meio de instrução escolar logo na educação na primeira infância e na educação primária tem sido apontado pelos especialistas como meio caminho andado para o sucesso escolar de crianças. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) tem incentivado essa prática desde 1953, reconhecendo-lhe grandes vantagens (Unesco, 1953). No seu relatório de 2007, intitulado *Strong foundations: early childhood care and education*, a instituição não somente apontou a urgência de não se coibir o uso da língua materna das crianças nas escolas em detrimento da língua oficial e/ou dominante – que muitas vezes se contradiz com aquilo que é a realidade sociolinguística local, como em muitos contextos pós-coloniais –, bem como encorajou a adoção do ensino multilíngue para esses contextos (Arnold; Barlett; Gowani; Merali, 2007). Esta posição é suportada por diversos estudos. Com efeito, Benson (2002) refere que as crianças tendem a comunicar-se mais com os professores e, conseqüentemente, participam mais do processo de ensino e aprendizagem quando são ensinadas em suas línguas maternas ou em línguas que realmente entendem e dominam. Sustenta ainda que o ensino bilíngue ou multilíngue é extremamente vantajoso para os grupos socialmente vulneráveis, minorizados e de minorias étnicas, incluindo crianças de comunidades rurais. Além disso, estudos apontam que meninas que são menos expostas a uma língua oficial tendem a permanecer por mais tempo na escola, têm maior desempenho acadêmico e reprovam menos se o ensino for na sua língua materna ou na língua que elas dominam (Arnold; Barlett; Gowani; Merali, 2007). Por outro lado, os pais são mais ativos e participam diretamente na educação escolar dos filhos quando esta ocorre na língua materna da criança (Benson, 2002; Unesco, 2003). Mesmo assim, a norma prevalecente a nível global é a de um modelo de ensino monolíngue calcado em uma língua oficial ou dominante.

A Guiné-Bissau, como muitos países africanos, é multilíngue, mas o sistema de ensino guineense pratica quase que exclusivamente o português – a língua oficial – como meio de instrução escolar, com uma metodologia que se assemelha ao do ensino da língua materna. Contudo, o português não é a língua materna para uma grande maioria da população, e também não é uma língua veicular no país. É falado – contando aqueles que a têm como primeira, segunda e terceira língua – por cerca de 10% população. Isso significa que como primeira língua esta cifra cairia drasticamente.

No âmbito legislativo, a Constituição da República – um dos documentos mais importante da nação – não dispõe sobre o uso e função social das línguas. Embora não a tenha citado diretamente, o seu artigo 17º é o que mais se aproxima da questão da língua, isto se considerarmos a língua como parte integrante da identidade cultural de um povo. Na sua alínea 1, consta que:

É imperativo fundamental do Estado criar e promover as condições favoráveis à preservação da *identidade cultural*, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade. O Estado preserva e defende o *património cultural do povo*, cuja valorização deve servir o progresso e a salvaguarda da dignidade humana (Guiné-Bissau, 2017, p. 10, grifo nosso).

A Lei de Bases do Sistema Educativo – um outro documento importante que define o enquadramento geral do sistema educativo – também não dispõe sobre as línguas, nem, mais grave ainda, sobre em que língua deve-se ensinar nas escolas (Guiné-Bissau, 2010). O Decreto-Lei nº 7/2007, de 12 de novembro de 2007 – que legisla sobre a obrigatoriedade da utilização do português em todas as instituições públicas do país, sobretudo nas salas de aulas e no recinto escolar –, é, muito provavelmente, o único documento jurídico legal que fala abertamente sobre a língua (CÁ, 2015). Nota-se que isso só ocorreu em 2007, décadas após a independência do país – conquistada em 1973.

Nesse contexto, os argumentos apresentados, que veem o ensino bilíngue ou multilíngue como ideal para conjunturas como a de Guiné-Bissau, sustentaram teoricamente este estudo que, através de pesquisa bibliográfica (Gil, 1991), buscou entender os desafios que o sistema de ensino guineense pode enfrentar em caso da adoção

de um modelo de ensino bilíngue kriol/português, não obstante suas vantagens. O kriol é a língua franca da Guiné-Bissau; é falado e entendido por cerca de 90% da população num país com pouco mais de 1.900.000 habitantes; contudo, este não é a língua oficial e tampouco meio de instrução escolar (Augel, 2007; Guiné-Bissau, 2009; World Bank, 2020)¹. Esse idioma não é reivindicado como patrimônio exclusivo de nenhum grupo étnico em específico, é comumente tratado como *a língua de todos os guineenses*, um elo entre os mais de 14 grupos étnicos que compõem o país, os quais, gozam, cada um, de suas respectivas línguas. Desse modo, parece ser o kriol a língua que reúne as condições sociolinguísticas para se assumir como a língua de ensino ao lado da que já está posta, o português, formando-se um modelo de ensino bilíngue kriol/português. Portanto, isso demonstra que esta pesquisa não tem a menor intenção de propor a retirada do português do ensino, pois parte do pressuposto de que o domínio dessa língua permitirá aos alunos o contato com o mundo afora, principalmente com o denominado “mundo lusófono”.

Neste artigo, a viabilidade do ensino do kriol não é examinada e tampouco questionada. Alguns trabalhos já se dedicaram a isso (cf. Benson, 1994 *apud* Scantamburlo, 2013; Baldé, 2018; Mané, 2018, entre outros). Aliás, linguisticamente falando, em um viés puramente estrutural, não há nada que impeça o ensino de e por meio de uma língua, qualquer que seja a língua. O que delimita os campos de atuação social de uma língua – língua oficial, língua de ensino, língua nacional etc. – são questões meramente políticas, e não linguísticas (Calvet, 2007).

Este artigo está organizado do seguinte modo: na seção “Instabilidade político-governativa como um dos principais *handicap* ao sistema educativo”, as recorrentes crises político-governativas que afligem o país desde a proclamação da república – cujos efeitos atingem naturalmente todas as instâncias vivas da nação, incluindo a educação – são apresentadas como fundamentais para o não desenvolvimento do setor educativo particularmente, e do país como um todo; na seção “A exclusividade do português no ensino: tecendo algumas considerações”, é discutida a adoção da língua portuguesa como a única língua de ensino, uma língua que não apenas não se usa no dia a dia, mas que é, sobretudo, ou conhecida parcialmente, ou desconhecida totalmente por uma parte significativa da população guineense, envolvendo muitos

1 O levantamento não levou em conta as variáveis “língua materna” e “segunda língua”, o que impossibilita saber o quantitativo das pessoas que o falam considerando as duas dimensões.

professores e alunos. Por seu turno, na seção “E se a Guiné-Bissau viesse a superar tais dificuldades e quisesse implementar o modelo de ensino bilíngue?”, são apresentados e analisados alguns pontos relevantes com os quais o Estado guineense teria que lidar se porventura adotasse o modelo de ensino bilíngue, elevando o kriol – por sua condição de língua veicular – à língua de ensino. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Instabilidade político-governativa como um dos principais *handicap* ao sistema educativo

Em sua história recente enquanto país independente, podemos afirmar sem exagero que a instabilidade – entendida no sentido de interrupção do normal funcionamento da vida política e institucional – é um constante na Guiné-Bissau. Em 1980, quando a jovem república conheceu seu primeiro golpe de Estado, talvez ninguém tivesse imaginado que isso se tornaria recorrente e que o país contabilizaria hoje mais de dez golpes de Estado tentados ou bem-sucedidos, de assassinatos em pleno exercício de funções, de destituições do cargo e de nomeações inconstitucionais (Carvalho, 2014; Jauará, 2006; M'Bunde, 2017; Sousa, 2013). Paralelamente a isso, uma classe política local – desprovida de qualquer escrúpulo tangente à gestão de coisa pública – foi se construindo e se consolidando no poder. Como resultado, a corrupção se instalou no aparelho do Estado, as forças vivas da nação – o Judiciário, a Assembleia Legislativa, sobretudo – foram desacreditadas, enquanto o funcionalismo público, ao invés de atender às necessidades da sociedade, passou a servir a interesses partidários, grupais e de personalidades com uma certa influência social.

Os principais indicadores socioeconômicos são bastantes reveladores desse cenário: um país pobre, de aproximadamente 700 dólares de Produto Interno Bruto (PIB) por habitante, com 70% da população vivendo abaixo da linha de pobreza, com uma expectativa de vida de 50 anos (Unesco, 2016). Possui um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo – 175^a posição em 195 países ou territórios analisados – (PNUD, 2020), e um setor público altamente corrupto, de acordo com os dados da Transparência Internacional². Na prática, isso significa que estamos perante uma administração pública altamente debilitada, num

2 A Transparência Internacional é um movimento global que mede o Índice de Percepção de Corrupção (IPC) em todo mundo. O relatório completo sobre o IPC em todo mundo pode ser consultado detalhadamente no seguinte *link*: <https://comunidade.transparenciainternacional.org.br/indice-de-percepcao-da-corrupcao-2021>.

país em que tudo precisa efetivamente ser construído, inclusive o sistema educativo.

A educação – cujo financiamento pende sobretudo nas famílias – nunca foi, de fato, prioridade dos governos. Entre 1987 e 1995, a fatia do Orçamento Geral do Estado (OGE) destinada à educação caiu substancialmente de 15% para 10%, e isso equivalia, em termos proporcionais, a 0,9% do PIB. De 2001 a 2004, houve um ligeiro aumento, tendo o setor educativo auferido 11,2% e 13,1% do OGE respectivamente, o que correspondia, à época, 2,2% e 2,5% do PIB, nessa ordem (Guiné-Bissau, 2005). E, em 2013, chega a 13% do OGE. Mesmo assim, considerando as necessidades educativas do país, esse número está muito aquém do desejado e, além disso, era “[...] duas vezes inferior à [sic] dos países de nível de riqueza comparável” (Unesco, 2016, local. 1). De acordo com a mesma fonte,

[...] o Estado gastava em média 18.000 [Franco CFA] por criança escolarizada [cerca de 30 dólares]³, um nível insuficiente para dispensar um docente de base de qualidade para todas as crianças. Nestas condições, as famílias devem financiar com seus próprios meios a educação de suas crianças. Em média, a contribuição das famílias é superior àquela depositada pelo Estado, a mesma é equivalente à 63% das despesas totais de educação, um valor bem superior ao que é observado algures em África (24%) (Unesco, 2016, local. 1).

3 Conversão atualizada pelo autor em 05/08/2024.

Mais recentemente, em 2020, a despesa de funcionamento do Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior para o primeiro semestre daquele ano foi de 11.287.029,00 Franco Chartered Financial Analyst (FCFA) – pouco mais de 18 mil dólares (Guiné-Bissau, 2020). Deste valor, 98,90% teria sido aplicado naquilo que o documento chama – apesar de não tipificado – de “despesa com pessoal”. Certamente isso se refere ao pagamento de salário. Se isso for verdade, significa que o Estado apenas paga o salário e investe pouco ou quase nada na capacitação, qualificação e treinamento de professores, e muito menos ainda em construir novas escolas ou reformar aquelas que já se encontram sucateadas.

Figura 1 – Duas escolas do ensino básico bastante degradadas na cidade de Bissorã, norte da Guiné-Bissau⁴



Fonte: fotografias do autor.

De modo geral, o Estado guineense é omissos para com as suas responsabilidades constitucionais, como o de acesso de todos os cidadãos à escola e a diversos graus de ensino (Guiné-Bissau, 2017, Art. 49º). Nos últimos dois anos, as portas das escolas públicas permaneceram fechadas durante a maior parte do ano letivo devido às sucessivas greves do sindicato dos professores⁵ e, inclusive, há quem já fale em colapso do sistema de ensino⁶. A negligência com o setor educativo resultou em falta de escolas, ou quando muito, em instalações precárias – como as que vimos na Figura 1 –, falta de salas de aula, de carteiras e de cadeiras; escassez de recursos humanos qualificados, recursos econômicos insuficientes face aos desafios e às necessidades da pasta; salários mal pagos e frequentemente com grandes atrasos, ocasionando recorrentes greves na educação.

Os problemas de que padece a educação na terra-pátria de Amílcar Cabral afetam grandemente os países em vias de desenvolvimento como Guiné-Bissau (Benson, 2002), contribuindo significativamente no insucesso escolar dos alunos. Com efeito, 74%, isto é, mais da metade da população bissau-guineense era analfabeta em 2007. Olhando apenas para as pessoas do sexo feminino, 84% delas eram analfabetas, enquanto entre as do sexo masculino a incidência era de 59%. A taxa de escolaridade, além de ser baixa

4 Quando viajei à Guiné-Bissau em 2021, fotografei essas duas escolas na minha terra natal, Bissorã. Foram minhas escolas primárias e, quando estudei nelas, as condições eram praticamente iguais.

5 Sobre a greve, consultar este link: <https://www.rfi.fr/pt/quin%C3%A9-bissau/20191217-quin%C3%A9-bissau-com-nova-greve-de-professores-e-este-https://www.voaportugues.com/a/professores-guineenses-amea%C3%A7a-7am-com-greve-e-trabalhadores-das-finan%C3%A7as-terminam-paralisa%C3%A7%C3%A3o/556981.html>.

6 Para maiores informações, ver: <http://jornalpincha.gw/2021/12/13/sistema-do-ensino-em-risco-de-colapso/>.

(54%), também se caracterizava pela disparidade entre os gêneros: 68% dos meninos estavam matriculados na escola e as meninas contavam apenas 38% (Augel, 2007)⁷. Em 2015, comparativamente ao ano de 2007, registrou-se modestos avanços no que concerne à taxa global de alfabetização (59,9%) e, também, entre homens e mulheres: enquanto estas subiram para 48,3%, aqueles atingiram 71,8% de alfabetizados, de acordo com a Unesco⁸.

Ora, diante do cenário exposto, pode-se concluir, partindo de uma visão factual da realidade, que a problemática do ensino na Guiné-Bissau não é uma questão meramente linguística, a qual, aparentemente, resolver-se-ia ao se fazer da língua crioula local meio de instrução escolar e de divulgação do conhecimento científico nas escolas, ao lado do português. Conforme vimos, o problema é estrutural e está imbricado aos fatores sociais, políticos e culturais. Portanto, de um modo geral, isso nos leva a duas conclusões: por um lado, 1. adotar o crioulo guineense como a língua de alfabetização “[...] não vai salvar o sistema escolar do país” e, do outro, 2. que “[...] o uso do português como ‘língua de ensino’ conta entre as causas do atraso, tanto do sistema educacional quanto do processo de desenvolvimento do país como um todo” (AUGEL, 1997, p. 252).

A exclusividade do português no ensino: tecendo algumas considerações

Ao adotar a língua portuguesa como a única língua de ensino – uma língua minoritária do ponto de vista de usuários –, a qual não constitui a língua materna, nem a segunda língua da grande maioria, e, como consequência, não se trata duma língua veicular no país, Guiné-Bissau, além de ir na contramão daquilo que se recomenda, cometeu erros capitais do ponto de vista pedagógico e continua a cometê-los ao insistir nela e no mesmo modelo de ensino. Em 1979, o censo registrava que 5% da população falava português. Deste universo, 0% como primeira e apenas 2% como segunda língua. Em 1991, as pessoas que falam o português como a primeira língua chega a 1%, 3% como segunda e 5% como terceira língua num universo de 9%, segundo o recenseamento daquele ano. Fala-se ainda que em 1993 só 2% dos guineenses falavam a língua oficial (Augel, 1997). Pesquisas relativamente recentes falam em menos de 10% e cerca de 13%, considerando as pessoas que

7 Os números podem variar de acordo com as fontes consultadas.

8 Ver em: <https://www.voaportugues.com/a/mulheres-dia-internacional-alfabetizacao/2952318.html>.

a falam e falam mais uma ou outra(s) língua(s) local(is) (Augel, 2007; Couto; Embaló, 2010).

Voltando à língua de ensino, Mané (2018) estudou a viabilidade do ensino do crioulo guineense nas escolas da Guiné-Bissau ao lado do português. No seu estudo, este autor buscou compreender – entre outras coisas – o perfil linguístico de alunos e professores de dois estabelecimentos de ensino, um em Bissau, capital, e outro em Bubaque, no interior. Para os propósitos deste trabalho, interessamos os dados dos alunos. Respondendo à pergunta “quanto à língua materna você aprendeu: crioulo guineense (kriol), língua étnica/ autóctone ou português?”, o estudo apontou que

[...] nenhum dos inquiridos [...] aponta ter o português como primeira língua e, além disso, não se verificou nenhum caso em que o português foi aprendido em simultâneo com uma língua étnica ou com o *kriol* [denominação local para a língua crioula do país] ou ainda os três juntos (Mané, 2018, p. 60-61).

Em relação ao ambiente/local em que se usa o português, o contato com a língua portuguesa se dá, para todos (100%), somente na escola. No que diz respeito à dificuldade para falar, 70% na escola pesquisada em Bissau diz ter dificuldade para falar, enquanto 24,3%, na escola pesquisada em Bubaque sofre da mesma dificuldade. Segundo o autor, em Bubaque se contava obter “[...] um número maior dos que alegam ter dificuldades para falar, isto se comparado com o que se verificou em Bissau (70%), considerando que o uso da modalidade falada do português nas cidades interioranas é ainda mais reduzido” (Mané, 2018, p. 60-63). Supõe-se que os informantes – buscando se aproximar da língua portuguesa dado seu prestígio – teriam omitido essa informação.

De todo modo, o referido estudo oferece pistas valiosas a respeito do estatuto sociolinguístico da comunidade pesquisada, em especial a imagem do português no contexto escolar local. Também, é muito provável que o perfil exibido pelos estudantes pesquisados não defira significativamente em todo o país. Isso requereria um estudo mais amplo e suficientemente abrangente para se chegar a essa conclusão.

Diante desses fatos, deve-se perguntar por que os fazedores da política ignoram os benefícios pedagógicos do uso da língua materna de criança ou da língua que ela realmente entende e domina – benefícios como melhor compreensão do assunto, maior

interação entre aluno e professor e melhor desenvolvimento de suas capacidades cognitivas etc. –, insistindo em uma língua praticamente estranha a ela, cuja representação social como língua materna e seu uso no dia a dia, em casa, com a família, entre pais e filhos, e até mesmo nas repartições do Estado, resume-se a casos isolados e é praticamente nula. Diferentes perspectivas de análise podem nos fornecer diferentes respostas a essa pergunta. Entretanto, uma parece-nos extremamente importante: a econômica.

Do ponto de vista puramente econômico, é muito mais rentável para qualquer governo manter o português como língua de ensino. Isso exige menos custo, tendo em vista que já se tem materiais escolares produzidos nessa língua. Além disso, é mais fácil encontrar no mercado interno e externo profissionais capacitados e aptos para ensinar em língua portuguesa. Internamente, o Instituto Camões, a Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro e o Tchico Té, só para citar algumas instituições de ensino, fazem justamente isso: formar professores para ministrarem aulas de ciências, matemática, história, língua portuguesa, filosofia etc. usando justamente o português, e não o crioulo.

Em contrapartida, adotar um modelo de ensino bilíngue significaria investir mais na educação, na política linguística e no planejamento linguístico, aqui entendidos nos termos de Calvet (2007). Qualquer governo que quisesse enveredar por esse caminho, teria necessariamente que elevar o *status* do crioulo à língua de ensino e, quiçá, à língua oficial; contrataria técnicos para a normatização de sua forma escrita, confeccionaria materiais didáticos em crioulo; formaria e capacitaria professores para saber lidar com o novo modelo de ensino. Tudo isso é muito custoso para um país cuja dívida pública é a mais alta do mundo em 2021, segundo um levantamento do Fundo Monetário Internacional (FMI), e que ainda ultrapassou o limite máximo da dívida pública (70% do PIB) no âmbito dos critérios de convergência da União Econômica e Monetária Oeste Africana (UEMOA), com uma dívida pública na ordem de 79% do seu PIB⁹.

9 Para maiores informações, ver: <https://observador.pt/2021/12/13/divida-publica-da-guine-bissau-e-a-mais-alta-do-mundo-revela-fmi/>.

E se a Guiné-Bissau viesse a superar tais dificuldades e quisesse implementar o modelo de ensino bilíngue?

Mesmo que Guiné-Bissau viesse a contornar essas dificuldades e quisesse implementar uma política de ensino bilíngue a nível

nacional, dada suas vantagens, terá que se impor diante de outras dificuldades existenciais ou que eventualmente possam aparecer. Tais questões são apresentadas e discutidas ponto a ponto nas subseções que se seguem.

Necessidade de se criar uma ortografia unificada para o registro escrito do kriol

Dotar uma língua de um sistema ortográfico para o seu registro escrito é um dos pré-requisitos quando se quer torná-la meio de instrução escolar, de divulgação do saber científico-literário e de outras atividades inerentes à escrita. Significa também elevá-la a um lugar de prestígio social inestimável na contemporaneidade. Mas elaborar uma ortografia não é uma das mais fáceis tarefas que existem, pois envolve, além de qualificado conhecimento técnico, investimento financeiro significativo, aspectos culturais e vontade política. Requer, também, uma boa descrição da língua (Araujo; Agostinho, 2010). O crioulo guineense – apesar de um número relativamente considerado de estudos que o descrevem, e de alguns esforços feitos nessa direção – não tem uma ortografia fixada. Em 1987, foi elaborado um anteprojeto para viabilizar sua ortografia, mas não teve continuidade (Scantamburlo, 2013). A ortografia é fundamentalmente entendida, neste estudo, entre outras concepções possíveis, como “[...] uma das formas segundo as quais as pessoas escrevem textos em uma determinada língua”¹⁰ (Hosken, 2003, p. 1, tradução nossa). Hosken, em *Creating an orthography description* (2003), propôs cinco aspectos fundamentais a serem considerados quando se quer implementar um sistema de escrita. Tais aspectos podem, a nosso ver, aplicar-se ao contexto guineense, caso o Estado viesse a querer implementar um sistema de escrita para a língua crioula local. Listamo-los abaixo:

- 1) Quantos falantes a língua tem? Aqui, trata-se de estimar os falantes funcionais do idioma e que, portanto, poderiam ser considerados potenciais usuários da ortografia;
- 2) qual a porcentagem de falantes alfabetizados [em outras línguas]? As comunidades linguísticas podem dividir-se geográfica e/ou socialmente e os seus falantes podem ser alfabetizados em diferentes ortografias. Desse modo, o ponto em questão não tem menor pretensão de que o falante tenha uma alta instrução na ortografia, mas que ele se torne, de algum modo, um usuário da ortografia;

10 “[...] one of the ways that people write text in a particular language”.

- 3) a ortografia é atualmente utilizada por quem e em que medida? A ortografia é ensinada a todos ou apenas a alguns membros da comunidade linguística? Há uma ortografia já estabelecida, em desenvolvimento ou arcaica?
- 4) Qual porcentagem de falantes poderia razoavelmente ser esperada que se tornasse alfabetizada na ortografia? É muito mais fácil os falantes se tornarem alfabetizados em uma ortografia se existir apenas uma, ou uma que seja dominante em toda comunidade linguística; e
- 5) qual a atitude de cada comunidade em relação à ortografia? Um grupo linguístico pode ser dividido em múltiplas comunidades, é importante saber as atitudes de cada comunidade em relação à ortografia (Hosken, 2003).

Ponderados esses aspectos, ter-se-ia não somente o aspecto sociolinguístico relativamente compreendido, o que é extremamente importante, bem como a clarividência necessária para alcançar a melhor maneira de se criar um sistema ortográfico. Dentro desse contexto, ter-se-ia também uma base estatística estimada daqueles que poderiam se tornar seu potencial usuário em uma dada comunidade linguística. Basicamente, isso significa dizer que quando se quer criar um sistema de escrita, deve-se ter noção do seu uso efetivo, ou seja, a noção de que o seu público-alvo usará, de alguma forma, a ortografia que se almeja estabelecer (Araujo; Agostinho, 2010; Hosken, 2003). Como referido, Guiné-Bissau, ou qualquer entidade – coletiva ou individual – que venha a desejar criar uma ortografia para o kriol, terá impreterivelmente de considerar os pontos acima elencados. No entanto, há que referir de antemão de que não seria por falta de potenciais usuários que isso não avançaria. Pelo contrário, existe um público relativamente significativo que se interessa pela escrita do kriol, a começar pelos escritores, acadêmicos de modo geral, mas principalmente jovens que interagem nas redes sociais escrevendo em kriol. Aliás, segundo Bartens (2008, p. 2), “no caso da maior parte das línguas crioulas, existe o intento de escrevê-las já há décadas, mas praticamente sempre os escritores se aproximaram da ortografia da língua lexificadora do crioulo em questão”. E, no nosso caso específico, os falantes fazem-no criando hipóteses de como grafar um vocábulo, baseando-se em conhecimentos que têm sobre a escrita do português, principalmente.

Sinteticamente, as ortografias podem ser agrupadas em dois grupos: as científicas e as não científicas. De acordo com Araujo e Agostinho (2010, p. 54), as primeiras “[...] são aquelas nas quais

se busca a relação de univocidade entre a representação do som (fonema) e o grafema, ou seja, para cada som, uma letra. Portanto, sons distintos (exceto alofones) devem possuir símbolos diferentes". Ademais, as ortografias científicas são comumente recomendadas por linguistas e outros especialistas, segundo os mesmos autores. As ortografias não científicas, por sua vez, "[...] têm as mais variadas origens, porém, em geral, não conseguem manter a relação de univocidade e usam vários símbolos para um mesmo som ou o mesmo som é representado por vários símbolos". No que concerne às ortografias científicas, deve-se dizer que as regras não são tão rígidas quanto parecem, admitindo algumas concessões.

Falta de materiais didáticos e paradidáticos

Outro problema que o país teria que enfrentar caso queira tornar o crioulo língua de ensino tem a ver com a falta de materiais didáticos e paradidáticos nessa língua. Este diz respeito à elaboração de gramáticas e dicionários bilíngues e monolíngues, compilação de manuais escolares, sejam eles para os alunos ou para os professores, e a produção de literatura padronizada, a qual servirá de base para a escrita dessa língua. A condição *sine qua non* para que tudo isso se concretize é a fixação da escrita, discutida na seção antecedente a esta. Os pré-requisitos elencados, mas principalmente aquele concernente à publicação de obras literárias, demandariam investimento de milhares de FCFA, e isso seguramente transformaria em um obstáculo para o país. Bartens (2008) sugere que esses obstáculos financeiros se tornam mais amenos atualmente devido ao impulso tecnológico, proporcionado principalmente pela chegada do computador, salientando que vale mais investir seriamente nos recursos humanos. De todo modo, para um país cuja economia é uma das mais fracas do mundo, que é muito dependente de "ajuda" e de dívida externa, o aspecto econômico é um *handicap* e não deve ser relativizado. Aliás, não custa lembrar que nos primórdios dos anos 2000 a dívida contraída pela Guiné-Bissau "era 15 vezes maior do que os ganhos das exportações anuais" (Bond, 2007, p. 39), além do que, nos dias que correm, conforme já referido, o país ultrapassou o teto de dívidas permitidas no quadro da UEMOA, que é de 70% do PIB.

Perante essa conjuntura, um país que sequer consegue produzir materiais escolares – livros didáticos, por exemplo – em língua portuguesa por conta própria, em princípio terá mais dificuldades em fazê-lo em duas línguas, crioulo e português.

Fazer com que a população esteja ciente das vantagens da educação escolar bilíngue

O risco de o governo ver os pais e os encarregados da educação das crianças se recusarem a mandar os seus filhos à escola, sob o falso pretexto de que eles já dominam, falam e sabem tudo sobre sua língua materna ou veicular, é muito grande. Esta situação demandaria uma ação anterior à implementação, como campanhas de conscientização e de sensibilização da população, mas principalmente dos pais e dos encarregados da educação das crianças sobre os potenciais benefícios do modelo de ensino preconizado, uma ação no sentido de precaver futuras reações negativas à política educacional do governo. Dito de outro modo, “a falta de prestígio [...] é tão grande entre os falantes das línguas crioulas [...]” e, assim sendo, “[...] a oficialização do crioulo [e a sua introdução no ensino] deve preceder uma campanha de valorização pois é inútil ir contra a vontade de uma comunidade lingüística, pelo menos depois de lhes explicar bem as vantagens da estandardização da sua língua” (Bartens, 2008, p. 1).

Isso é particularmente verdadeiro para o contexto guineense. Em um estudo anterior (Mané, 2018, p. 70), ao estudarmos a viabilidade do ensino do kriol nas escolas do país, notamos que “[...] a maioria dos alunos que respondeu ao questionário não tem consciência da possibilidade da elevação do *kriol* ao status de língua oficial no país”, e que, para muitos guineenses, esse debate era “[...] pouco relevante, precisa ainda ser fortalecido, tomando ciência dos pontos positivos e negativos [...]”.

O aspecto multilíngue da Guiné-Bissau

Em princípio, o multilinguismo seria um dos aspectos que poderia pôr em causa a questão do ensino bilíngue. Que língua – entre as cerca de 20 línguas – o Estado instituiria para ser a língua de ensino ao lado da que já está posta, a língua portuguesa, sem que isso gere uma objeção por parte dos grupos étnicos, cujas línguas continuariam preteridas da esfera oficial. Vale lembrar que a maioria de cada uma dessas línguas tem uma vinculação muito forte a um determinado grupo étnico – por exemplo, os fulas, a língua fula; os mandingas, a língua mandinga, assim em diante. Entretanto, o mesmo não se pode dizer em relação ao kriol, uma língua que, como se costuma dizer na Guiné-Bissau, “*i ka língua*

di ninguin” – “não é língua de ninguém”, em uma tradução livre. Ou seja, o kriol é visto como a língua de todos, de identidade e de unidade nacional, um estatuto que conquistou dado, sobretudo, ao papel desempenhado na luta pela independência e que hoje parece muito bem consolidado, uma vez que continua a ser uma língua muito importante do ponto de vista social, servindo-se de elo entre os diferentes grupos étnicos que compõem o país.

Dito de outro modo, é a própria configuração sociolinguística da Guiné-Bissau que situa o kriol em uma ligeira vantagem em relação às demais línguas locais – inclusive o português – e sua adoção mostra-se executável, principalmente – como já dito – quando consideramos que se trata de uma língua veicular, um meio de comunicação comum para uma grande maioria, falada em quase todo o território nacional – para mais detalhes ver Couto e Embaló (2010); Mané (2018, 2021), entre outros. Essas suas características poderiam ser muito bem aproveitadas pelo Estado guineense para forjar uma política educacional pautada em uma política linguística, o que pode contribuir no desenvolvimento da educação.

Dificuldade de transição efetiva e eficaz do modelo experimental para o ensino bilíngue propriamente dito

Este foi um problema que outrora assolou o país quando da implementação de educação bilíngue nos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF), que funcionou entre os anos 1986 e 1994, sob o patrocínio da União Europeia – à época, Comunidade Europeia –, cujo resultado se mostrou bastante promissor (Benson, 2002; Scantamburlo, 2013). O que se recomenda é que a transição ocorra de forma gradual, progressiva, dentro de um período alargado o quanto possível (Unesco, 1953, p. 47-48), respeitando o *timing* do aprendizado da criança e o processo de desenvolvimento e consolidação de habilidades em Primeira Língua (L1) – ou língua veicular que, no nosso caso, nem sempre coincide com a L1 – antes que se avance para a Segunda Língua (L2) ou para a língua-alvo. A introdução da L2, ou língua-alvo, também deve ser de forma gradual. Uma transição precipitada para o uso completo de L2 em apenas um ou dois anos, *short-cut model* – modelo simplificado –, nos termos de Benson (2002, p. 308), pode pôr em risco todo o processo e os esforços empreendidos, e a experiência anterior mal-sucedida não deve ser esquecida, pelo contrário, deve ser tomada como um bom exemplo para evitar erros do passado. Segundo a

autora, o “*short-cut model* é a forma mais frequente de educação bilíngue praticada nos países em desenvolvimento” e isso explica, em partes, o fracasso ou até mesmo o falhanço na implementação.

Considerações finais

Neste trabalho, falamos sobre a língua de ensino na Guiné-Bissau, mais precisamente acerca de uma eventual adoção do kriol como língua de ensino. Mostramos como os alunos são penalizados por conta de um sistema que estabelece uma língua minoritária – o português – como a única língua de ensino. A propósito, propomos que uma possível saída seria a introdução do kriol no ensino, ao lado do português, considerando o estatuto do kriol de língua nacional e veicular. Este assunto, que vem sendo debatido, mas que ainda não ganhou a força que necessita, tem sua importância de ser, se consideramos que o português, quando praticado sozinho, é, até então, considerado por diversos estudos como um dos prejudicadores do bom ensinar que se deseja naquele país. Esse fato também é corroborado por esta pesquisa.

Do ponto de vista acadêmico, torna-se mais perceptível o viés por nós aqui defendido agora ainda mais o debate. Numa outra perspectiva, este ponto de vista poderá ser fortemente contestado e os pretextos a serem usados pelos contestatários poderão ser os seguintes: a introdução do kriol no ensino, mesmo que ao lado do português, reduzirá a chance de os alunos aprenderem o português, que é uma língua muito prestigiada, em uma escala ainda menor; além disso, a maioria dos pais e dos encarregados da educação das crianças manda seus filhos e educandos à escola com o intuito deles aprenderem o português e, com isso, ascenderem pessoal e profissionalmente. E o domínio do português é uma boa ferramenta para isso. Por outro lado, do ponto de vista linguístico, vimos que não há nada em termos estruturais – morfológicos, sintáticos, semânticos etc. – que tolha o kriol a ser língua de ensino.

Mesmo que a Guiné-Bissau viesse a contornar as dificuldades econômicas e quisesse implementar o modelo de ensino bilíngue introduzindo o kriol no ensino, ao lado do português, teria que se impor diante das dificuldades reais já existentes, e, também, diante daquelas que, em decorrência desse processo, podem surgir. Aqui entram as questões técnicas e políticas que dificultam o uso pleno deste idioma, a começar pela falta de uma codificação para o seu

registro escrito, apesar de já existir uma proposta para tal e de haver textos escritos nessa língua (cf. Couto e Embaló, 2010); além disso, há que se referir a falta de materiais didáticos e paradidáticos nessa língua, e, ainda, o desprestígio para com as línguas crioulas de modo geral, o crioulo guineense não foge à regra, o que pode provocar uma aversão a qualquer política educacional nessa direção, criando rejeição na população e na própria camada estudantil.

No que concerne ao debate em torno da oficialização e da introdução do kriol no sistema de ensino, apesar de remontar aos anos iniciais da independência do país em 1973, são poucas as vezes que se discutiu seriamente sobre o assunto. Como Guiné-Bissau é um país que vive constantemente em sobressaltos políticos e militares, essas questões passam a não afigurar prioridades primeiras para governos, e acabam por serem relegadas a planos secundários. Será preciso um engajamento político para que se avance nessa matéria, ou seja, será necessário sair do plano teórico e passar à ação. Enquanto se debate a questão da oficialização e a conseqüente introdução do kriol nas escolas como língua de ensino, o português continua a ser a única língua de ensino de 1ª a 12ª classe, mesmo diante de todos os problemas que o cercam, como o domínio deficiente dessa língua por parte dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem: alunos e professores (Monteiro, 2005). Contudo, a nossa perspectiva é de que cedo ou tarde o futuro do ensino na Guiné Bissau passará pela adoção do kriol no ensino. Certamente não como a única língua, mas como uma das línguas de ensino.

Referências

ARAUJO, G. A. de; AGOSTINHO, A. L. Padronização das línguas nacionais de são Tomé e príncipe. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, v. 26, p. 49-81, 2010. Disponível em: http://www.revistalinguas.com/edicao26/revista_linguas_26.pdf#page=49. Acesso em: 11 jan. 2020.

ARNOLD, C.; BARTLETT, K.; GOWANI, S.; MERALI, R. *Is everybody ready?: readiness, transition and continuity: reflections and moving forward*. [S. l.]: Bernard van Leer Foundation, 2007. Disponível em: <https://www.bibalex.org/Search4Dev/files/282616/114950.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

AUGEL, J. O crioulo da Guiné-Bissau. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 19/20, p. 251-254, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/20957/13560>. Acesso em: 18 jul. 2023.

AUGEL, M. P. *O desafio do escombros: Nação, identidade e pós-colonialismo na literatura de Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BALDÉ, V. *A viabilidade da inserção do ensino de língua kryol nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1268>. Acesso em: 7 ago. 2020.

BARTENS, A. Questões da planificação lingüística das línguas crioulas. *PAPIA: revista brasileira de estudos do contato lingüístico*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 32-44, 2008.

BENSON, C. J. Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [s. l.], v. 5, n. 6, p. 303-317, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050208667764>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOND, P. *A pilhagem na África: a economia da exploração*. Rio de Janeiro: Instituto ComAfrica, 2007.

CÁ, V. *Língua e ensino em contexto de diversidade lingüística e cultural: o caso da Guiné-Bissau*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9XCK5W>. Acesso em: 26 dez. 2017.

CALVET, L.-J. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, C. dos S. P. de. *Guiné-Bissau: a instabilidade como regra*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política Cidadania e Governança) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/5960>. Acesso em: 27 fev. 2022.

COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. *Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP*. Brasília, D. F.: Thesaurus, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUINÉ-BISSAU. Constituição (1996). *Constituição da República [da Guiné-Bissau]*: promulgada em 1996. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 2017. Disponível em: <https://www.parlamento.gw/leis/constituicao/constituicaoquine.pdf/view>. Acesso em: 14 out. 2022.

GUINÉ-BISSAU. *Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP)*. Bissau: [s. n.], 2005.

GUINÉ-BISSAU. Ministério das Finanças. *Proposta OGE21: Proposta do Orçamento Geral do Estado para 2021*. Bissau: Ministério das Finanças, 2020.

GUINÉ-BISSAU. *Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau: [s. n.], 2010.

GUINÉ-BISSAU. *Recenseamento Geral da População e Habitação: III RGPH: Características socioculturais*. Bissau: Instituto Nacional de Estatística e Censos, 2009.

HOSKEN, M. Creating an orthography description. *Orthog_desc. sxw*, [s. l.], v. 8, p. 1-13, 8 jul. 2003. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f867df465c24ac9d54d07cfaf0a076c8684725b7>. Acesso em: 5 fev. 2022.

JAUARÁ, M. Os lusoafRICANOS e etnorurais disputam o poder na Guiné-Bissau. *África: revista do Centro de Estudos Africanos*, São Paulo, v. 26, n. 24/25/26, p. 119-145, 2009.

MANÉ, B. B. E. *Descrição e análise dos processos de formação de palavras por reduplicação no crioulo guineense (Guiné-Bissau)*. 2021. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2021.tde-03052022-135318>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MANÉ, B. B. E. *Ensino do guineense nas escolas: o que pensam professores e alunos de dois estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1256>. Acesso em: 20 jan. 2021.

M'BUNDE, T. S. Comportamento partidário e cíclica interrupção da democracia na Guiné-Bissau. *Almanaque de Ciência Política*, Vitória, v. 1, n. 2, p. 43-56, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25193//iissn2526-8066.v1.n2.a3>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MONTEIRO, J. J. H. *Educação na Guiné-Bissau: bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2005. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/monteiro_jj_huco_2005.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2020: a próxima fronteira: o desenvolvimento humano e o Antropoceno*. New York: PNUD, 2020. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/angola/publications/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2020-proxima-fronteira-o-desenvolvimento-humano-e-o-antropoceno>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SCANTAMBURLO, L. *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/10960>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SEMEDO, M. O. da C. *Educação como direito*. [S. l.], 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.

SOUSA, M. G. de. Guiné-Bissau: o golpe militar de 12 de abril e a necessidade da reforma do sector de segurança. *Lusíada: Política Internacional e Segurança*, Lisboa, n. 8, p. 85-115, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34628/J58N-BF22>. Acesso em: 11 fev. 2021.

UNESCO. *Education in a multilingual world*. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 4 fev. 2021.

UNESCO. *Mother tongue matters: local language as a key to effective learning*. Paris: Unesco, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121>. Acesso em: 2 jan. 2021.

UNESCO. *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco, 1953. (Monographs on fundamental education, 8). Disponível em: <http://www.inarels.com/resources/unesco1953.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNESCO-IIPE DAKAR. *Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído*. [S. l.]: Unesco, nov. 2016. Relatório de estado do sistema educativo nacional de Guiné-Bissau. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043_por. Acesso em: 22 mar. 2022.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *The next frontier: human development and the anthropocene*. New York: United Nations Development Programme, 2020. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020>. Acesso em: 10 ago. 2021.

WORLD BANK. *The World Bank in Guinea-Bissau*. Bissau: World Bank Group, 7 Oct. 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/country/guineabissau/overview#1>. Acesso em: 14 out. 2022.

Submetido em: 19-07-2023
Aprovado em: 27-08-2024