

**Multilinguismo e Multiculturalismo no quotidiano da
Guiné-Bissau: a resposta do Currículo no Sistema
Educativo Nacional**

Mussa Mané

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

Maio de 2025

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Martinho

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais: Quintino Mané (em memória) e
Sona Mané, por me terem trazido ao mundo e terem cuidado
da minha educação, o que me permitiu chegar a esta fase
da vida académica!

Agradecimentos

A Deus pela Dom da vida, sabedoria e saúde que me concedeu ao longo deste percurso!

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Martinho, pela sua paciência, acompanhamento científico e pelo seu apoio incondicional no desenvolvimento deste trabalho. Agradeço, igualmente, à coorientadora, Professora Doutora Raquel Varela, pelas suas contribuições valiosas.

Aos Professores do curso de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, de forma especial, à Professora Doutora Susete Albino, ao Professor Doutor Luís Bernardo e Leonor Santa Bárbara, pela sabedoria, paciência na transmissão de conhecimentos.

Ao Professor Doutor Paulo Feytor Pinto, pela sua atenção e pelo seu apoio. Obrigado!

Aos Serviços de Ação Social (SAS) da Universidade Nova de Lisboa, pelo apoio na obtenção da Bolsa de Apoio aos Ciclos de Estudos, sem a qual não seria fácil concluir o mestrado em dois anos. À ONG SER MAIS-VALIA, pelo carinho, atenção, cuidado e indicação de oportunidade de emprego nos meus primeiros meses em Portugal. De modo especial, à minha mentora, Doutora Maria Teresa Macara, a quem devo profunda gratidão, pela sua disponibilidade, paciência, acompanhamento e pela partilha de experiência académica na área da educação e da investigação científica e igual ao Ncak S. Morgado.

Ao meu irmão, António Paulo Mané, por me ter acolhido, apoiado e ter facilitado a minha integração, igualmente ao meu amigo-irmão Demba Dabó (Axy).

Aos alunos e professores que responderam ao inquérito por questionário como parte deste trabalho. Ao Adul Baldé e Chambino C. Banca, pela coordenação e seguimento da aplicação do inquérito ao e todos os colegas que apoiaram nesse sentido.

A todos os meus amigos/as, de forma direta ou indiretamente, entre eles destaco: Fajó, Adilson de Oliveira, Benedito P. Iala, Maiquel, Rivaldo S.Ié, Elizeu Cabral, Justino Gomes, Urem, Nisandra e ao meu menino de ouro-Júnior da Silva, pelo apoio e partilha.

Aos meus familiares: tio Carlitos Mané e os meus irmãos, pelos incentivos. De forma especial, à minha esposa -Marlina T. Camará, pela compreensão da minha ausência ao longo do estudo e assegurando, de forma responsável, a educação das nossas filhas-Marmusia e Maiara- Sem esquecer da minha cozinheira “Doutora” Silvaltiana!

A todos e a todas o meu muito obrigado!!!

Multilinguismo e Multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do Currículo no Sistema Educativo nacional

Mussa Mané

Resumo

A presente investigação sob o tema “*Multilinguismo e multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo no sistema educativo nacional*”, pretende analisar de que maneira o currículo responde à situação do multilinguismo presente no dia a dia do guineense. O currículo escolar é um elemento essencial para compreender a organização de uma sociedade e o seu desenvolvimento. Esta pesquisa procura perceber a configuração sociolinguística do país, registar como convive a língua portuguesa enquanto língua oficial com as diversas línguas no quotidiano e no espaço público e observar e registar os campos e os níveis de convivência dessas línguas/culturas em presença. Para realização deste estudo recorreremos a metodologia qualitativa com abordagem interpretativa, descritiva e analítica. Com base na análise documental, concluímos que apesar de a língua portuguesa ser língua oficial e língua do ensino guineense, ainda apresenta grandes dificuldades quanto ao seu uso espontâneo, assim procuramos trazer algumas reflexões e recomendações sobre cuidado que se deve ter em relação ao seu ensino na Guiné-Bissau, enquanto país multilingue, assim como o valor de línguas maternas dos alunos na aprendizagem. Em relação à pesquisa empírica, aplicamos o inquérito por questionário aos 16 alunos de ensino secundário (liceus de Bissau) e 06 professores com vista a captar as suas perceções sobre a presença (ou ausência) do multilinguismo no currículo e na prática pedagógica. A análise interpretativa dos inquéritos aponta para uma falta de valorização de línguas maternas no currículo e um distanciamento entre a língua do quotidiano e a língua de alfabetização (escola). Este fato tem contribuído para o insucesso escolar dos alunos, uma vez que a maioria continua a ter dificuldade em língua portuguesa, enquanto língua de ensino. Com efeito, concluímos que o currículo guineense não reflete a realidade multilingue e multicultural dos alunos, o que contribui, de certa forma, no fracasso para as suas aprendizagens. Por isso, é necessário um currículo atualizado que reconheça as identidades locais, construído a partir de diversas realidades culturais, étnicas e linguísticas.

Palavras-chave: Multilinguismo; Multiculturalismo; Língua Portuguesa, Currículo, Ensino, Língua Mortua; Guiné-Bissau.

ABSTRACT

The present research under the theme "*Multilingualism and multiculturalism in the daily life of Guinea-Bissau: the response of the curriculum in the national education system*", aims to analyse how the curriculum responds to the situation of multilingualism present in the daily life of the Guinean. The school curriculum is an essential element to understand the organization of a society and its development. This research seeks to understand the sociolinguistic configuration of the country, to record how the Portuguese language coexists as an official language with the various languages in everyday life and in the public space and to observe and record the fields and levels of coexistence of these languages/cultures in presence. To carry out this study, we used a qualitative methodology with an interpretive, descriptive and analytical approach. Based on the documental analysis, we conclude that although the Portuguese language is an official language and the language of Guinean education, it still presents great difficulties regarding its spontaneous use, so we seek to bring some reflections and recommendations on the care that should be taken in relation to its teaching in Guinea-Bissau, as a multilingual country, as well as the value of students' mother tongues in learning. Regarding the empirical research, we applied the questionnaire survey to 16 secondary school students (Bissau high schools) and 6 teachers in order to capture their perceptions about the presence (or absence) of multilingualism in the curriculum and pedagogical practice. The interpretative analysis of the surveys points to a lack of appreciation of mother tongues in the curriculum and a distance between the language of everyday life and the language of literacy (school). This fact has contributed to the school failure of students, since most continue to have difficulty in the Portuguese language, as the language of instruction. In fact, we conclude that the Guinean curriculum does not reflect the multilingual and multicultural reality of students, which contributes, in a way, to the failure of their learning. Therefore, an updated curriculum is needed, which recognizes local identities, built from different cultural, ethnic and linguistic realities.

Keywords: Multilingualism; Multiculturalism; Portuguese Language, Curriculum, Teaching, Mother Tongue, Guinea-Bissau.

Índice

LISTA de GRÁFICOS- QUADROS – TABELAS	vi
LISTA DE SIGLAS ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I-Enquadramento.....	4
1.1. Enquadramento teórico do tema	4
1.1.1 Multilinguismo e Multiculturalismo - Definição	4
1.1.2. Interculturalidade e ensino de línguas	10
1.1.3 Português Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira	11
1.1.4. Metodologia de ensino do PLNM	14
1.2. O Currículo guineense e questões sociolinguísticas	20
1.2.1 Situação sociolinguística-Línguas em contato no quotidiano do guineense.....	21
1.2.2. Sistema Educativo	29
1.2.2.1 Currículo guineense.....	35
CAPÍTULO II- Metodologia.....	44
2.1 Paradigma de investigação.....	44
2.2 Tema e objeto de estudo.....	46
2.3 Técnicas /métodos de recolha de dados	48
2. 3.1. Recolha documental.....	50
2. 3.2. Inquérito/ Questionário	50
2.3.2.1 Destinatários/Participantes.....	51
2. 4. Técnica de tratamento dos dados	52
CAPÍTULO III - Multilinguismo e multiculturalismo no quotidiano da Guiné- Bissau: a resposta do currículo à configuração sociocultural.	52
3.1 Apresentação análise/síntese e interpretação dos dados recolhidos	52
3 .1.1 Caracterização geral dos inquiridos (alunos).....	54
3.1.2-Língua falada no quotidiano e no espaço público.....	54
3.1.3. Informação sobre os seus pais.....	55
3.1.4 Percurso escolar--Sistema educativo-Currículo (língua/s de ensino e assimilação do conteúdo).....	56

	iv
3.1.5 Currículo-Cultura	58
3.2.1. Caracterização geral dos professores.....	61
3.2.2 Cidadão/ profissional (no contexto escolar).....	61
3.2.3 Currículo-Cultura	62
3.3. Triangulação de dados.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	I
APÊNDICES	VI
Apêndice A: Inquérito aos alunos.....	VI
Apêndice B: Inquérito aos professores.....	XII
ANEXOS.....	XVIII
Anexos 01 Inquérito por questionário – Respostas dos alunos (N=16)	XVIII
Anexo2-Inquérito por questionário – Respostas dos professores (N=6)	XXII

LISTA de GRAFICOS- QUADROS – TABELAS

Gráfico 01 -Línguas mais faladas na Guiné-Bissau -----	26
Quadro 01 – Distribuição dos Grupos Étnicos na Guiné-Bissau -----	24
Quadro 02 -Plano de Estudo do 1º ciclo E.B-----	37
Quadro 03 -Plano de Estudo do 2º ciclo E.B-----	38
Quadro 04 -Plano de estudo de 3º ciclo E.B.-----	39
Quadro 05 - Carga horária da disciplina do português do 3º ciclo do E.B. -----	41
Quadro 06 – Objetivos-questões orientadoras -----	48
Quadro 07 – Técnicas de Recolha e Tratamento/ análise de Dados -----	49
Quadro 08 - Objetivos - instrumentos de pesquisa-participantes-----	50
 Tabela 01 - Inquérito por questionário – Síntese de respostas dos alunos (N=16)-----	 53
Tabela 02 - Inquérito por questionário –Síntese de respostas dos professores (N=6) -	60

LISTA DE SIGLAS ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

UE – União Europeia

UA – União Africana

PL2– Português como Língua Segunda

LM – Língua Materna

PLE – Português como Língua Estrangeira

PLNM – Português como língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

PSE – Plano Setorial de Educação

LO – Língua Oficial

LV – Língua Veicular

LP – Língua Portuguesa

LS/2 – Língua Segunda

RECEB – Reforma Curricular para o Ensino Básico

QuaREPE– Quadro Comum de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

PLS/2 –Português Língua Segunda

INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um país multilingue e multicultural, cuja complexa realidade sociolinguística influencia o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a coexistência de diversas línguas no espaço escolar, aliada à ausência de uma política linguística clara e inclusiva, dificulta o desenvolvimento da comunicação em língua portuguesa, assim como compromete o sucesso escolar.

Localizada na costa Ocidental de África, a Guiné-Bissau é composta por uma parte continental e outra insular, com cerca de 80 ilhas. A sua superfície total é de 36.125 km² fazendo fronteira, a Norte, com a República do Senegal, a Sul e a Leste com a República da Guiné-Conacri e, a Oeste, com o Oceano Atlântico. Segundo os dados dos censos do Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau, de 2009, o país conta com uma população aproximadamente de dois milhões de habitantes. Administrativamente, o país está dividido em oito regiões, além do Setor Autónomo de Bissau. As regiões são subdivididas em setores, secções, bairros/tabancas. Gabú e Bafatá localizam-se a leste; Tombali, Quinara e o Arquipélago dos Bijagós, a sul; e Oio, Cacheu e Biombo, a norte. Essas regiões são subdivididas em 38 setores administrativos, 103 secções e aproximadamente 4.500 tabancas, apontam os Censos (2009, p.11).

A população é constituída por diversas comunidades étnico-linguísticas, refletindo a sua diversidade multilingue e multicultural na dimensão geográfica e demográfica. Estima-se a existência de cerca de 20 línguas em uso, muitas delas pertencentes a famílias linguísticas distintas, além do português e do crioulo guineense, ambas resultantes da colonização portuguesa (Couto & Embaló, 2010).

Nesta complexa realidade sociolinguística, coexistem várias línguas no país: o português, enquanto língua oficial, o crioulo guineense, como língua veicular e símbolo de unidade nacional, as línguas étnicas/maternas das diferentes comunidades e ainda línguas estrangeiras como o francês e o inglês, estas últimas em crescimento no mercado de trabalho, sobretudo em setores como telecomunicações e bancos, sendo indispensáveis para obtenção de emprego nos referidos lugares (Euronews, 2022). Entre essas línguas o crioulo desempenha um papel central como língua de intercomunicação entre os diversos grupos étnicos da Guiné-Bissau, sendo falado por 90,4 % da população, seja como primeira língua (L1) ou segunda língua (L2), segundo os Censos (2009).

Já o português, embora seja a língua oficial e a única autorizada para uso na administração pública e no sistema educativo, conforme estabelecido no Decreto-Lei nº7/2007 (Obrigatoriedade de uso de língua portuguesa), é falado por apenas 27,1% da população e constitui língua materna de apenas 1% dos guineenses (Censos, 2009).

Sobre a percentagem dos falantes do português, a linguista Zaida Pereira (s.d.) em entrevista ao jornal *O GERADOR*, defende que a língua portuguesa "está sobretudo confinada ao domínio escrito", sendo utilizada principalmente em contextos de escolarização e em situações formais. Além disso, a linguista lamenta a falta de dados estatísticos atualizados sobre quem fala o português, quando fala e por que razão o utiliza.

De acordo com Barbosa (2015), a ausência de uma política educativa que integre de forma construtiva as línguas maternas africanas e o crioulo com a língua portuguesa, aliada à situação de diglossia existente na Guiné-Bissau, são fatores inibidores do processo de desenvolvimento da qualidade e do sucesso do sistema de ensino, com repercussões na sociedade guineense e no próprio crescimento do país.

Apesar do estatuto oficial do português, a maioria da população não o utiliza no quotidiano, ou seja, ele é aplicado mais no domínio escrito e não na oralidade. O seu ensino ainda é conduzido sob uma abordagem tradicional, como se fosse a língua materna dos alunos, desconsiderando o contexto multilingue em que estão inseridos. Tal prática pode decorrer da ausência de estratégias adequadas para o ensino do português como língua segunda, sem considerar as línguas presentes no território, sobretudo as línguas maternas dos alunos.

Segundo Saviani (2016), o currículo escolar é elemento essencial para compreender o desenvolvimento de qualquer sistema educacional, a organização da sociedade e sucesso escolar. Para ele, quanto mais o currículo responder às necessidades sociais, maior é o resultado/ sucesso dos educandos. Segundo o mesmo autor, num currículo sempre devem constar três coisas: o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). O currículo, portanto, não apenas estrutura o conhecimento escolar, mas também possibilita o desenvolvimento integral do ser humano. Saviani ainda sustenta que “o currículo e a sociedade caminham lado a lado, pois a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem” (p. 58).

Dessa forma, compreender o currículo é também compreender as relações sociais, políticas e económicas que estruturam a sociedade, uma vez que o currículo reflete e é influenciado pelas dinâmicas sociais do seu tempo.

A partir dessa perspetiva, esta investigação visa analisar como o currículo nacional guineense responde ao multilinguismo presente no quotidiano do país, procurando compreender de que forma as línguas étnicas convivem com o português no sistema educativo e no espaço público. Os objetivos específicos são: perceber os campos e formas de uso da língua portuguesa no quotidiano do guineense e na administração pública, observar e registar os campos e os níveis de convivência das diversas línguas/culturas em presença

O trabalho organiza-se em três capítulos principais, além da introdução, das considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

No capítulo primeiro, faz-se o enquadramento teórico do tema, com uma abordagem de conceitos fundamentais como multilinguismo, multiculturalismo, interculturalidade e as implicações no ensino das línguas. Igualmente são discutidos os conceitos de língua materna, língua não materna, língua segunda e língua estrangeira. Além disso, apresenta-se a situação sociolinguística da Guiné-Bissau. No capítulo segundo, descreve-se a metodologia adotada para a realização do estudo. Apresenta-se o paradigma de investigação, o objetivo de estudos e questão de investigação, os instrumentos de recolhas de dados, assim como as técnicas de tratamento de dados.

No capítulo terceiro procede-se à apresentação da pesquisa empírica, com o objetivo de ilustrar de que modo o currículo nacional responde ou não à realidade multilingue e multicultural da Guiné-Bissau.

O trabalho encerra com considerações finais, onde se apresentam as principais conclusões do estudo, sugestões para prática educativa e possíveis linhas de investigação. A investigação constatou que o currículo não responde à realidade multilingue e multicultural do país, podendo ser considerado exógeno.

CAPÍTULO I-Enquadramento

1.1. Enquadramento teórico do tema

1.1.1 Multilinguismo e Multiculturalismo - Definição

O multilinguismo e o multiculturalismo são dois termos inseparáveis, pois ao falar de um automaticamente referimos o outro. Um país considerado multilingue também é multicultural, partindo do princípio de que a língua é uma das principais manifestações culturais de um povo. Através da língua, um povo expressa seus sentimentos, pensamentos, crenças, arte e ideias, tornando-a a expressão mais direta da cultura.

Atualmente, entende-se que quase metade da população mundial é multilingue, devido ao fenómeno da globalização. Falar mais de uma língua é considerado uma riqueza.

O multilinguismo é conceituado por diversos pesquisadores e linguistas como o conhecimento de mais de uma língua. De acordo com o Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo (LAPLMM, 2024), para uma pessoa ser considerada multilingue, não é necessário ser fluente ou ter alta proficiência em todas as línguas que fala. O que realmente importa é o uso e o conhecimento de várias línguas, o que possibilita o acesso a diferentes culturas e favorece a aprendizagem de mais línguas.

O conceito de multilinguismo passou por diferentes interpretações em relação à sua definição. O termo surgiu nos anos 1970 e ganhou notoriedade a partir de 1990, com o lançamento do primeiro programa de ensino de línguas pela União Europeia, seguido por diversos outros programas que promovem o multilinguismo.

Para a Comissão Europeia (2005), multilinguismo é a capacidade de uma pessoa utilizar várias línguas, assim como a coexistência de comunidades linguísticas diferentes em uma mesma área geográfica.

A política de multilinguismo da União Europeia (UE), assim como as políticas de organizações internacionais, como a União Africana (UA), assenta em três objetivos principais: (i) incentivar a aprendizagem de línguas e promover a diversidade linguística na sociedade; (ii) promover uma economia multilingue sólida; e (iii) facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da União Europeia e da União Africana em suas próprias línguas.

Ao valorizar todas as línguas conhecidas pela população, a União Europeia contribui para o benefício e o desenvolvimento humano de um povo. O conhecimento de uma língua facilita a rápida aquisição de outras, atenuando barreiras culturais e linguísticas.

Na perspetiva de Aguiar, Alves e Pacheco (2022, p. 132), a consciência da diversidade e a valorização do multiculturalismo e do multilinguismo exigem o domínio de competências comunicativas em suas dimensões linguística, pragmática e sociolinguística, além da aquisição de competências interculturais e relacionais. O multilinguismo reflete a capacidade humana de aprender diversas línguas, o que não só favorece o desenvolvimento linguístico no âmbito comunicacional, mas também social.

Hoje, com a globalização, a valorização das línguas torna-se fundamental para o desenvolvimento humano. Por isso, nas ações das organizações internacionais, especialmente no plano educativo, as línguas e as culturas de diferentes países membros já estão sendo divulgadas por meio de ferramentas digitais (internet). Ou seja, a comunicação já não ocorre numa única língua. Considerando que, além da língua materna, muitas pessoas falam uma segunda língua Comissão Europeia (2005) destaca que a aptidão para compreender e comunicar em mais de uma língua é uma realidade quotidiana para a maioria das pessoas ao redor do mundo.

Na reunião de Barcelona, realizada em março de 2002, conforme citado pela Comissão Europeia, foi enfatizado que deveriam ser ensinadas pelo menos duas línguas estrangeiras a partir da idade mais precoce. Como expressam Aguiar et al. (2024, p.131), "as instituições europeias têm enfatizado a imensa importância da educação em línguas maternas dos alunos, juntamente com a informação generalizada sobre o funcionamento da União Europeia, entre outras".

A maioria dos países do mundo, atualmente, é considerada multilingue e multicultural por causa do fator de emigração, uma vez que o ser humano sempre está em movimento. Em resposta a esse fenómeno, o Conselho da Europa (2001) criou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação, o qual sustenta que:

Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específico, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspetiva e

acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

Assim, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas mostra que a língua deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, com foco no desenvolvimento das competências comunicativas em contextos reais de uso da língua.

O escritor Vasco Graça Moura, no seu artigo intitulado "A tensão entre a política de incentivo ao multilinguismo (na tradução, na internet, no ensino, etc.) e a ação dos movimentos nacionalistas", publicado no *Diário de Notícias* em 26 de março de 2009, explorando vários relatórios da União Europeia sobre a política linguística e diversidade cultural, é de opinião que a língua é um fator de inclusão, pelo que todas as línguas minoritárias merecem ser valorizadas. Em termos do ensino das línguas, quer na aprendizagem escolar, quer na idade adulta, entre muitos outros aspetos, a aprendizagem da língua materna é básica para toda e qualquer outra aprendizagem. Como apontam Sim-Sim, Duarte, Ferraz e Portugal (1997), “ao adquirir linguagem, a criança compreende primeiro e só posteriormente produz o que já é capaz de compreender” (p. 26). Esses autores ainda destacam que a língua materna desempenha um papel indispensável no processo de aprendizagem, visto que, “ao entrar na escola, a criança já possui um desenvolvimento linguístico que lhe permite interagir com sucesso na conversa espontânea” (Sim-Sim et al., 1997, p. 28).

Por sua vez, a União Europeia, no seu parecer sobre a Comunicação da Comissão - *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*, apresentado em Bruxelas (2003, p. 6), entre vários pontos, enfatiza o seguinte:

- A necessidade de velar pela aprendizagem de uma ampla diversidade de línguas;
- Previne contra medidas a favor da emergência de uma língua franca;
- Reconhece os vários benefícios adicionais da aprendizagem de línguas, que incluem tanto competências cognitivas gerais como específicas da língua materna, mas lembra que são igualmente de realçar as competências transmissíveis, passíveis de ser desenvolvidas,

como é o caso da capacidade de comunicar, de expor, de redigir e de analisar e resolver problemas.

Com o exposto, percebe-se que o multilinguismo - *falar mais de uma língua* - é fundamental para o desenvolvimento e plena socialização de um indivíduo. No caso da Guiné-Bissau, um país multilingue, ainda não existe uma política educativa linguística clara, que valorize as línguas maternas dos alunos, como o crioulo e as línguas étnicas, no processo de ensino e aprendizagem, garantindo que essas línguas convivam de forma harmoniosa com o português, língua oficial, sobretudo no contexto educativo.

Segundo Scantamburlo e Pinto (2020), o português, apesar de ser a única língua oficial da Guiné-Bissau, é utilizado como segunda língua pela maior parte da população, funcionando mais como uma língua estrangeira, com um “estatuto especial”. A língua oficial é falada principalmente em contextos formais e administrativos, sendo raramente utilizada oralmente, exceto em interações com estrangeiros, e apenas por uma pequena fração da população, composta por indivíduos bilíngues ou plurilíngues.

Desta forma, torna-se pertinente que as línguas maternas dos guineenses sejam incluídas no plano curricular, não apenas para melhorar a aprendizagem da língua portuguesa, mas também para promover o respeito e a valorização da diversidade cultural. Ao incorporar as línguas étnicas no ensino, promove-se o multiculturalismo, reconhecendo a riqueza das diferentes culturas presentes na Guiné-Bissau e favorecendo a construção de uma educação inclusiva.

A diversidade linguística é valorizada como parte do processo educacional, contribuindo para um ensino de qualidade que respeita as identidades culturais e linguísticas dos alunos. O multilinguismo, nas escolas, não só fortalece o domínio de várias línguas, mas também reforça a convivência harmoniosa entre diferentes grupos culturais, proporcionando uma sociedade mais integrada e consciente de sua pluralidade.

Neste sentido, Sim-Sim, Duarte, Ferraz e Portugal (1997) entendem que “a escola deve reger-se por princípios que orientem o ensino da língua materna, do primeiro ao último ano de escolaridade” (p.34).

Em relação a esse assunto Barbosa (2015) afirma que

[...] é imprescindível e urgente na Guiné-Bissau um sistema educativo que favoreça e promova a estabilidade social e a coesão nacionais, promova o desenvolvimento da

personalidade dos alunos e tenha abertura necessária à inovação, à mudança e à tecnologia, são atributos condimentos necessários para o progresso (p.85)

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, onde a diversidade cultural é cada vez mais vista e valorizada, é indispensável compreender a relação intrínseca entre língua e cultura. Nessa linha de pensamento, Kramsch (2017, p.139) afirma que

A língua está intimamente ligada à cultura, funcionando como um sistema simbólico que atribui significado às crenças, hábitos e instituições. Sem esse significado, os elementos culturais, como alimentos, jardins e modos de vida, seriam apenas realidades observáveis, sem o valor cultural que lhes conferimos.

Essa visão reforça a ideia de que, no ensino de uma língua, não se pode ignorar a cultura do público-alvo.

De acordo com o QuaREPE (2011, p.11), "a língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades." (p.11)

O multiculturalismo refere-se à convivência de várias culturas em um mesmo ambiente ou território. A abordagem do termo, segundo diversos pesquisadores, como Weissmann (2018), Del'Olmo (2006), citado por Manucello (2012), Frederico (2016) e Canclini (2004), citado por Weissmann (2018), remete à diversidade cultural e possibilita a coexistência pacífica entre diferentes grupos culturais bem como reconhecimento de cada um. Etimologicamente, é composto pelo prefixo "multi", que significa "muitos", e por "cultura", que possui o significado de "cultivar" ou "cuidar".

O termo multiculturalismo tem gerado muitas discussões e apresenta diversos significados, podendo ser interpretado de diferentes formas, conforme o ponto de vista de cada.

Weissmann (2018) destaca que a convivência de pessoas de várias nacionalidades, com diferentes pontos de vista, dentro de um mesmo espaço geográfico não implica no predomínio de uma cultura sobre as outras, mas sim na coexistência pacífica entre elas. O autor ainda afirma que

a multiculturalidade envolve um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturarem; são culturas coexistindo no mesmo nível. Nesse cenário, as diferenças permanecem separadas dentro de cada cultura, permitindo pensar naquilo que os antropólogos chamam

de lógica do Um, que sustenta a ideia de uma única verdade a ser seguida e uma única forma de interpretar o mundo (Weissmann, 2018, p. 23).

A cultura implica uma visão global, não apenas dos interesses próprios, mas também dos outros. Existe uma interligação entre cultura e vida social, pelo que ela precisa ser considerada em qualquer sociedade para evitar racismo, xenofobia, discriminação, entre outros problemas. Ou seja, cada cultura tem o seu lugar específico para o crescimento intelectual e cultural do ser humano.

De acordo com Said (1993), citado por Eagleton (2003), todas as culturas estão interligadas, sendo híbridas e heterogêneas, não sendo nenhuma delas singular ou pura. Além disso, enfatiza-se a valorização de elementos como localidade, corpo e identidade cultural, que se conectam à centralidade da imagem e à integração cultural na produção de mercadorias e crescimento intelectual.

No entendimento de Del’Olmo, et al (2006) citado por Manucello (2012),

[...] o multiculturalismo, apresenta conotação positiva: refere-se à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes provenientes de diferentes bagagens culturais. O termo serve de etiqueta para uma posição intelectual aberta e flexível, baseada no respeito desta diversidade e na rejeição de todo preconceito ou hierarquia (p.6785).

Por outro lado, Manucello (2012, p. 6787) afirma que o multiculturalismo implica em reivindicações e conquistas das chamadas minorias (negros, índios, mulheres, homossexuais, entre outras). A doutrina multiculturalista dá ênfase a ideia de que as culturas minoritárias são discriminadas, sendo vistas como movimentos particulares, mas elas devem merecer reconhecimento público.

A convivência das diversas culturas na sociedade democrática, em primeiro lugar, deve respeitar as diferenças e, em seguida, propor “luta pelo reconhecimento”, ou seja, quando se respeitam uns aos outros, torna-se fácil, em coletivo, lutar pelo reconhecimento e a intergeração social, aponta Frederico (2016).

Segundo Williams (1958),

(...) “a cultura é de todos”, e apresenta dois aspetos: “[...] os significados e direções conhecidas, em que os seus membros são treinados, e as novas observações e significados, que são apresentados e atestados; quer dizer, usamos a palavra cultura para designar todo

o modo de vida – os significados comuns –, e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. (p. 2)

Essa visão demonstra que uma das melhores formas de compreender o multiculturalismo na humanidade é através da luta pelo reconhecimento e valorização das culturas de cada ser humano, porque cada indivíduo nasce com determinadas valências que devem ser respeitadas para o seu pleno desenvolvimento.

Assim, no nosso entendimento, o multiculturalismo consiste na valorização das tradições, crenças e modos de vida do outro, ou seja, no reconhecimento do seu modo de ser, agir e viver em determinado contexto. O conhecimento da identidade cultural e da língua materna é essencial para que o indivíduo possa exercer plenamente a sua cidadania. Por isso, consideramos fundamental que a cultura do aluno esteja presente ao longo do seu percurso escolar; em outras palavras, o currículo deve ser adaptado às realidades sociais e culturais da comunidade em que se aplica.

1.1.2. Interculturalidade e ensino de línguas

A história da humanidade demonstra que as sociedades evoluem por meio dos intercâmbios culturais entre diferentes povos. O conceito de interculturalidade está relacionado com a globalização, que facilita a movimentação de pessoas e bens, além das trocas económicas e outras transações. Esse fenómeno migratório, que ganhou impulso a partir do século XX, especialmente após a descolonização, tem intensificado a questão da interculturalidade, visto que as sociedades passam a ser heterogêneas em termos culturais. O termo contém diversas concepções para os investigadores. Fleuri (2005), citado por Vasconcelos (2017), afirma que “a interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respetivos contextos” (p.1).

De acordo com Pires (2021)

[...] a interculturalidade, refere-se à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade. Define, igualmente, um movimento que tem como ponto de partida o apreço pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas [...] [e que afirma] a relatividade do conhecimento humano e a incognoscibilidade do absoluto e da verdade, em relação a

fatores aleatórios e/ou subjetivos (tais como interesses, contextos históricos etc.) inerentes ao processo cognitivo. (p.110)

O diálogo intercultural é mais-valia para o processo de ensino aprendizagem de qualquer que seja a língua. A heterogeneidade é fundamental para a aprendizagem, pois em um ambiente culturalmente diverso, os alunos podem conviver com diferentes realidades, respeitando os direitos e padrões culturais de cada um. Ao conhecer a cultura do outro automaticamente tem a facilidade de poder comunicar com ele.

Na perspetiva de Pires (2021), “a interculturalidade implica uma troca entre membros de diferentes culturas, línguas e nações de que resultará o bem comum” (p.111). O autor também argumenta que para uma convivência mais harmoniosa, cada povo deve, antes de tudo, conhecer sua própria cultura, história e língua, a partir de sua experiência pessoal. Esse autoconhecimento contribui para uma melhor compreensão e apreciação das outras culturas. Conforme Kramsch (2017),

(...) estudar a forma como nativos da língua usam a sua língua para a comunicação, mantém a combinação ‘uma língua = uma cultura’, e, dessa forma, estabelece-se que os professores têm de ensinar regras de uso sociolinguístico da mesma forma que têm de ensinar regras gramaticais (por meio, por exemplo, de exercícios com modelos comunicativos e encenações (p.142).

1.1.3 Português Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira

Língua Materna (LM) é a primeira língua que uma pessoa adquire, sendo ela oriunda dos seus pais, ou seja, é a primeira língua que uma criança aprende antes (nos primeiros meses de vida) e depois do seu nascimento, neste caso, é a língua que os seus pais falam com ela em casa, sendo a língua com a qual a criança estabelece os primeiros laços afetivos. Por isso, os linguistas a consideram como língua de família e de socialização. Ela é aprendida de forma espontânea e em ambiente natural. A língua materna é denominada de língua um (L1) por ser a primeira língua que um falante adquire antes das outras línguas, na qual exprime o seu pensamento com maior facilidade na sua infância.

De acordo com Madeira (2017), o processo de aquisição de língua materna (L1) começa nos primeiros meses de vida. Para diferenciar a sua aquisição da de outras línguas

aprendidas depois dela, afirma que, quando falamos de L1, “estamos perante um processo natural através do qual as crianças constroem, a partir dos estímulos linguísticos a que estão expostas, um sistema de conhecimento implícito das propriedades abstratas da gramática” (Madeira. 2017, p. 307).

Na Guiné-Bissau, sendo um país multilingue, a(s) língua(s) materna(s) de maioria das crianças é/são uma das diversas línguas étnicas existentes neste território africano e/ou a língua crioula, que é falada pelo maior número da população guineense, tendo em conta situação de diglossia, como sustenta Intumbo (2012):

No caso específico da Guiné-Bissau, trata-se de uma situação linguística que engloba, por um lado, uma intersecção entre situações de diglossia do crioulo guineense e as línguas africanas do país, por outro, do português e o mesmo crioulo. [...] . A maior parte dos guineenses nasceu no seio de comunidades ou em famílias onde a língua L1 (língua materna) é uma língua africana. A aquisição desta, neste caso, fez-se por via informal, pela transmissão direta de pais para filhos. (p.1)

A denominação língua não materna (LNM) geralmente é utilizada para designar qualquer língua aprendida depois da língua materna (L1), independentemente do contexto, podendo ser considerada como língua segunda (LS/L2) ou estrangeira (LE).

No que concerne à conceitualização/diferenciação destes termos, no âmbito didático, Leiria (2004) entende que “o termo LS deve ser aplicado para clarificar a aprendizagem e uso de língua não-nativa dentro do território em que ela tem uma função reconhecida, enquanto o termo LE deve ser usado para clarificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa não tem qualquer estatuto sociopolítico”. Na perspetiva dessa autora, é o estatuto político de uma língua não materna, num determinado país, que a classifica como Língua Segunda ou Estrangeira. Por outras palavras, uma língua é considerada língua segunda quando tiver estatuto sociopolítico no território em que o falante vive e, como uma língua estrangeira, quando não tiver.

Segundo Richards (1987) citado por Leiria, (2004) o termo Língua Segunda é, genericamente, usado para cobrir todas as situações de aquisição/aprendizagem de qualquer língua que ocorre depois da LM/L1, “independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida” (p.7). Ainda sobre o assunto, Madeira (2017) esclarece que:

[...] quando falamos em língua segunda, estamos a referir-nos a um contexto de aprendizagem em que o falante não-nativo se encontra no seio de uma comunidade em que a língua é utilizada num grande número de situações de comunicação, tendo o falante, assim, oportunidade para participar em interações comunicativas quer com falantes nativos da língua quer com outros falantes não-nativos. No caso da língua estrangeira, por seu lado, o aprendente encontra-se num contexto em que a exposição à língua ocorre sobretudo em situações de aprendizagem formal, nas quais os conteúdos linguísticos lhe são apresentados sequencialmente e de forma estruturada (p.307).

O contexto é um dos fatores fundamentais no processo de aprendizagem e ou aquisição de uma segunda língua; quer dizer, uma segunda língua pode ser aprendida em contexto de sala de aula e, ou, através do meio ambiente em que o falante está inserido.

De acordo com Flores (2013), uma língua segunda (L2) pode ser aprendida/adquirida:

[...] em contexto formal da sala de aula, por um lado, e em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua. No primeiro caso, a língua é o objeto de estudo na sala de aula; no segundo caso, é um meio de comunicação, imprescindível na socialização do falante. Esta diferença é realçada através do uso diferenciado dos termos «aprendizagem» para designar o primeiro caso e «aquisição» para o segundo» (p.10).

Ainda o mesmo autor clarifica que o termo língua estrangeira se aplica apenas aos aprendentes de uma língua em contexto de instrução formal e não tendo qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula.

Resumindo, Leiria (2004) afirma que a história de colonização portuguesa, emigração, imigração, e de relações com outros povos e culturas criou para a língua portuguesa uma diversidade de situações de contacto e de contextos de aprendizagem de que têm resultado em produtos linguísticos, de grupos ou indivíduos, diferentes entre si. Esses produtos são designados pelos termos Português Língua Materna (PLM), Português Língua Segunda (PLS/PL2), Português Língua Estrangeira (PLE).

A Guiné-Bissau, sendo um país de colonização lusófona, não foge a essa realidade. A língua portuguesa é uma das marcas históricas do contacto entre esses povos e, em termos da aprendizagem/aquisição, podemos concluir que o português pode ser considerado, por um lado, como língua segunda (LS) para os guineenses, por ter estatuto de língua oficial e ser usado como língua de escolarização e, por outro, como a língua estrangeira (LE)

com um “estatuto especial” por ser aprendida em contexto da sala de aula, como afirmam Scantamburlo e Pinto (2020)

[...] até ao presente, a única língua oficial da Guiné-Bissau, o português, é a L2 privilegiada, mas é quase uma língua estrangeira para a maioria dos guineenses, uma língua segunda ou estrangeira com um estatuto especial. [...] Trata-se, portanto, de uma língua impossível de adquirir espontaneamente ou de aprender no meio, na rua ou em casa, porque não é utilizada por ninguém, no dia a dia. [...] (p. 61)

Com esse argumento o autor chama muita atenção ao fracasso do uso língua portuguesa no quotidiano, destacando sobretudo a questão de metodologia para o seu ensino no país.

1.1.4. Metodologia de ensino do PLNM

A metodologia de ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM) deve ser escolhida com base em princípios que atendam às necessidades específicas de cada grupo de alunos com vista a promover um ensino de qualidade e inclusivo.

Conforme os princípios estabelecidos pelo Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE, 2011) e o Quadro Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (QECR, 2001), o ensino-aprendizagem do PLNM constitui uma parte essencial nos currículos escolares onde o português não é a língua materna dos alunos. Os objetivos do seu ensino visam desenvolver três competências-chave: intelectual (refletir sobre a língua, os seus conteúdos e o processo de aprendizagem), cultural (promover o conhecimento das culturas dos países onde o português é falado) e sociolinguística (aprender a comunicar oralmente e por escrito na língua não materna). O ensino do PLNM segue uma metodologia que utiliza a língua portuguesa como meio de acesso aos conteúdos das demais disciplinas, sendo sempre ajustada às realidades dos alunos. Não existe uma metodologia fixa para o ensino de uma língua não materna, pois é o contexto que determina o método a ser utilizado em cada situação.

A terminologia Língua Não Materna (LNM), como referimos atrás, usa-se para qualquer língua adquirida após a língua materna. A mesma pode ser considerada como língua segunda LS e/ou estrangeira (LE), dependendo do contexto em que o aprendente se

encontra. Por esse motivo, torna-se indispensável conhecer a situação sociolinguística do aluno, para saber método de ensino mais adequado a cada momento.

Compreende-se que os métodos de ensino de línguas têm evoluído ao longo do tempo para atender às necessidades dos aprendentes em diversos contextos, considerando, por exemplo, o fenómeno migratório. Nessa senda, Santos (2020) descreve os seguintes métodos:

- a) Método Tradicional – Prioriza o ensino da gramática e da tradução. Os exercícios propostos são focados na aplicação de regras gramaticais, ditados, tradução e versão.
- b) Método Direto – Dá ênfase ao ensino da oralidade nas aulas. A prática oral é realizada por meio de exercícios, enquanto a escrita é trabalhada com questionários respondidos pelos alunos.
- c) Método Audiovisual – Seu objetivo é promover a difusão da língua, incorporando a componente visual como elemento fundamental na aprendizagem.
- d) Método Comunicativo – Centrado na comunicação, esse método busca ensinar o aluno a comunicar de forma eficaz na língua estrangeira, desenvolvendo a sua competência comunicativa.
- e) Pós-método – Considerado por vários linguistas como o "método ideal" para o ensino de línguas, pois permite a adaptação do método de acordo com as necessidades do professor e dos alunos. Nesse modelo, o professor tem a liberdade de criar seu próprio programa de ensino, combinando diferentes metodologias para atender às necessidades dos alunos no contexto específico.

Com efeito, Sousa (2009) afirma que a escolha do método de ensino é crucial para a interação pedagógica, pois quanto mais o professor conhecer diferentes abordagens, mais reflexiva e crítica será a sua prática. Independentemente do método escolhido, o objetivo é proporcionar ao aluno de língua não materna uma variedade de situações de aprendizagem que o envolvam as atividades comunicativas significativas, favorecendo a sua interação, integração e o desenvolvimento da competência linguística.

Nesta perspetiva, os investigadores entendem que, antes de selecionar os materiais para o ensino de qualquer língua, a primeira coisa a fazer é conhecer o público-alvo a que se destina determinado conteúdo. O envolvimento de diversas metodologias é fundamental para rápida assimilação dos conteúdos e a comunicação de uma língua.

Dentre as várias metodologias existentes para o ensino do português como língua não materna, Pereira e Martins (2009) destacam a aprendizagem colaborativa, uma vez que ela permite que os alunos comuniquem entre si de diversas formas, promovendo a interação e a interdependência. Quanto mais os manuais espelharem a vivência dos alunos, maior é o sucesso educativo. Sustentam ainda que

(...) o conhecimento dos perfis (sócio e psico-) linguísticos dos alunos, que não têm a língua de escolarização como língua materna, é fundamental para a definição de políticas educativas e linguísticas, mas também para a seleção dos métodos mais adequados a cada caso/grupo. (p .34)

A valorização do quotidiano do aluno no currículo é um elemento indispensável para a rápida assimilação do conteúdo. Partindo do pressuposto de que, quando o professor conhece a vivência dos seus alunos, terá mais facilidade em selecionar os conteúdos adequados para a sua aprendizagem, sobretudo quando a língua de ensino não é a sua língua materna.

Quanto ao ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) em Portugal, diante da diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesas (Leiria et al..DGE, 2005), em resposta ao ponto nº 6 (Níveis de intervenção e de atuação – a elaboração), no Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, categorizaram os alunos em cinco grupos, estabelecendo as metodologias correspondentes a cada um, em termos de aprendizagem:

- 1) Alunos para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;
- 2) Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;
- 3) Alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;

4) Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e eventualmente tem uma variedade do português;

5) Alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português

Esse conhecimento sobre os perfis dos alunos facilita a integração dos mesmos e promove uma comunicação mais acessível no aprendizado de uma língua não materna, permitindo uma adaptação mais rápida às necessidades linguísticas e culturais dos mesmos. No mesmo documento, foi destacado que as línguas maternas (L1) facilitam, de diversas maneiras, o aprendizado de uma língua segunda (L2), uma vez que os conhecimentos linguísticos adquiridos na língua materna podem ser transferidos para o processo de aprendizagem de outras línguas (Leiria et al, DGE, 2005).

Uma metodologia ligada à realidade dos aprendentes que se encontram numa fase de imersão linguística proporciona a comunicação acessível numa língua não materna. Desta forma, o sistema educativo português através da Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2005) elaborou o *Documento Orientador para o Ensino do Português como Língua Não Materna*, com o objetivo de atender às necessidades dos aprendentes oriundos de diversas realidade. Na nota introdutória, o documento enfatiza a importância de um ensino inclusivo, capaz de responder de forma coesa às especificidades linguísticas e culturais de cada aluno, quando reconhece que:

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos representam uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência. Numa sociedade multicultural como a nossa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projetos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. (p.3)

Na Guiné-Bissau, um país multilingue e multicultural, o português é a língua oficial, a única autorizada para o processo de ensino-aprendizagem e de acesso aos conhecimentos das restantes disciplinas, convivendo com várias línguas étnicas e estrangeiras.

No entanto, diversos pesquisadores guineenses, como Baldé (2013), Barbosa (2015), Couto & Embaló (2010), Mendes (2022), Scantamburlo (2013) entre outros, apontam que a metodologia utilizada no ensino da língua portuguesa segue um modelo tradicional, focado principalmente na gramática. Esse método trata o português como se fosse a língua materna dos alunos, o que não leva em consideração as realidades linguísticas locais. Como resultado, o português ainda representa um grande desafio no que diz respeito à comunicação. Além disso, os materiais didáticos utilizados pelos professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau, na sua maioria, são baseados nas realidades de Portugal e/ou do Brasil. O que comprova a descontextualização do currículo guineense.

Segundo Mendes (2022),

(...) no ensino do português na situação de PLNM, houve falhanços na aplicabilidade de metodologias, por se ter recorrido ao ensino tradicional do contexto de um falante de português nativo (Portugal, por exemplo), desviando-se da realidade sociolinguística guineense. Quando se ensina o português a uma criança que, desde a infância, não o tem como língua materna, ela apresentará dificuldades em desenvolver os seus conhecimentos, ser autónoma e adquirir capacidades linguísticas. (p. 39)

Com esse argumento, Mendes (2022) destaca a importância de adaptar o ensino de uma língua não materna (LNM) ao contexto multilingue e multicultural da Guiné-Bissau. Para que o ensino seja mais adequado é indispensável que o plano curricular inclua a vivência dos alunos, considerando as suas realidades sociolinguísticas e culturais.

O ensino e a comunicação em português continuam a enfrentar enormes desafios, pois a língua convive com mais de duas dezenas de línguas étnicas, além de línguas estrangeiras como o francês e o inglês. O crioulo, falado pela maioria dos guineenses, também representa uma realidade linguística que complica ainda mais a situação tal qual o sucesso escolar. O ensino do português na Guiné-Bissau deve ser fundamentado em metodologias adequadas ao ensino de línguas não maternas, aproveitando as línguas maternas dos alunos, em particular o crioulo. Sobre essa situação Scantamburlo (2013) afirma que

(...) os alunos das escolas primárias a aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, como se fosse a sua língua materna ou uma língua que já conhecessem ou falassem em

meios fora das aulas; esta posição é um mau serviço prestado a ambas as línguas. Até hoje esta política linguística tem alimentado uma situação difícil e sem saída para uma convivência pacífica entre o português e o Crioulo Guineense. É, com certeza, mais realístico escutar os linguistas que aconselham a reconhecer o estatuto de língua oficial e de ensino também ao Crioulo Guineense, iniciando o ensino do Português, nas escolas, como língua segunda, ou "estrangeira com estatuto especial". (p.121)

Quer com isso dizer que as línguas maternas L1 facilitam o ensino-aprendizagem de uma língua segunda L2 e estrangeira, pois desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo. Pois, “[se] a L1 é esquecida na primeira idade das pessoas, acontece uma perda de conhecimentos. Aquele que perde a L1 tem menos resultados nos conhecimentos académicos que o que adquire a L2 e mantém a L1.” (Ovando e Combs, 2006, citado por Scantamburlo e Pinto, 2020, p.67)

Num contexto multilingue, é importante adotar uma política linguística para o ensino bilingue, que contemple tanto a L1 quanto a L2, a fim de promover o sucesso escolar dos alunos. Em relação a esse assunto Baldé (2013) entende que

(...) de alguns anos para cá, após a independência da Guiné-Bissau têm aumentado os argumentos de que uma das grandes causas do insucesso escolar no país é o baixo nível da aprendizagem da LP. O processo do ensino-aprendizagem tem sido alvo de muitas discussões no âmbito das didáticas. As principais preocupações são sempre os objetivos estabelecidos para atingir no fim do percurso e as suas correspondências com as necessidades dos alunos apontadas pelos professores ou impostas pelas autoridades educativas. A situação torna-se ainda mais difícil no caso da Didática de uma L2, num contexto em que ela não é língua de comunicação diária, mas de ensino e de acesso ao conhecimento. (p. 66)

Assim, entende-se que um dos maiores problemas do sistema educativo guineense é a questão da língua de ensino, ou seja, a realidade linguística e cultural dos alunos não é devidamente respeitada.

No capítulo a seguir vamos mostrar a complexa situação linguística da Guiné-Bissau e como as diversas línguas do quotidiano convivem com a língua portuguesa.

1.2 O Currículo guineense e questões sociolinguísticas

Sendo um país pequeno, a Guiné-Bissau possui diversos grupos étnicos, cada um com a sua própria língua. Essa diversidade linguística e cultural inclui mais de 20 línguas diferentes, a qual resulta de um contexto sociolinguístico complexo que, de certa forma, influencia o processo de ensino aprendizagem. O país caracteriza-se pela sua heterogeneidade linguística e cultural. Em cada região, é possível encontrar mais de um grupo étnico convivendo, na maioria das vezes, de forma pacífica. No entanto, essa convivência pode ser desafiada pelas diferenças culturais, linguísticas e sociais, o que exige constante adaptação e esforços para garantir a coesão e a harmonia.

Segundo os dados dos censos (2009), a população desse território é distribuída da seguinte maneira por etnias e região:

Verifica-se que na região de Tombali, às etnias Balanta corresponde 46,9%, Fula 20,9% e Felupe e Sacorele com menos de 1%. Na região de Quinara as etnias como maior expressão são: Beafada (36,7%) e balanta (35,2%), Balanta Mané, Nalu, Sosso e Felupe sem expressão. Na região de Oio, as etnias de Balanta e Mandinga representam 43,5% e 32,9% respetivamente. Nula é inexpressiva nesta região. A região de Biombo é maioritariamente habitada pela população das etnias Papel (64,7%) e Balanta (19,4%). As pessoas das etnias Sosso e Saracole correspondem respetivamente a 0,1%. na região de Bolama /Bijagós, a etnia Bijagós corresponde a quase 2/3 da população (64,3%) e etnia Balanta mané com (menos de 0,1%). Nas regiões de Bafatá e Gabú, as etnias Fula e Mandinga são mais expressivas. Com efeito, na região de Bafatá, as pessoas da etnia Fula correspondem a 60,0% e as da etnia Mandinga a 22,9%. Na região de Gabu, essas percentagens correspondem a 79,6% e 14,2% respetivamente para as etnias Fula e Mandinga. Cacheu é maioritariamente habitada pelos Manjacos (36,8%), Balantas (28,8%) e Felupes (9,1%). No Sector Autónomo de Bissau (SAB), os Balantas (20,5%), Fulas (18,0%), papeis (15,7%) e Mandingas representam as etnias com maior expressão (p.26).

O mapa abaixo, mostra a divisão geográfica e administrativa da Guiné-Bissau.

-Divisão geográfica e administrativa da Guiné-Bissau



1

er

ns

111

ne

at

variáveis podem contribuir para o cruzamento de algumas identidades culturais ou até para a extinção de certos subgrupos, como diversos estudos justificam.

Em relação a essa situação, o III Recenseamento Geral da População e Habitação (2009) afirma que:

(...) Não existem consensos sobre o número real de grupos étnicos existentes no país. As informações variam de acordo com as fontes e oscilam entre catorze e trinta grupos. Cada grupo étnico possui a sua língua materna (dialecto) e matizes culturais próprios, entre as quais, Fulas, Balantas, Mandingas, Papéis e Manjacos, que são as mais importantes do ponto de vista demográfico, ao lado de importantes minorias culturais como Beafadas, Mancanhas, Bijagós, Felupes, Mansoancas, Balanta Manes, Nalús, Saracolés e Sossos. (p.15)

Com efeito, Couto & Embaló (2010) afirmam que são atualmente faladas no país aproximadamente 20 línguas, algumas pertencentes a diferentes famílias linguísticas, enquanto outras são tão similares que podem ser vistas como dialetos de uma mesma língua. Essas línguas coexistem com o crioulo, que é a língua veicular e de unidade nacional, e com o português, língua oficial, ambas provenientes da colonização portuguesa (p.28).

Essa visão está alinhada com a realidade multilingue e multicultural do país: na Guiné-Bissau, não existe um indivíduo que fale apenas uma língua; todos falam pelo menos duas línguas.

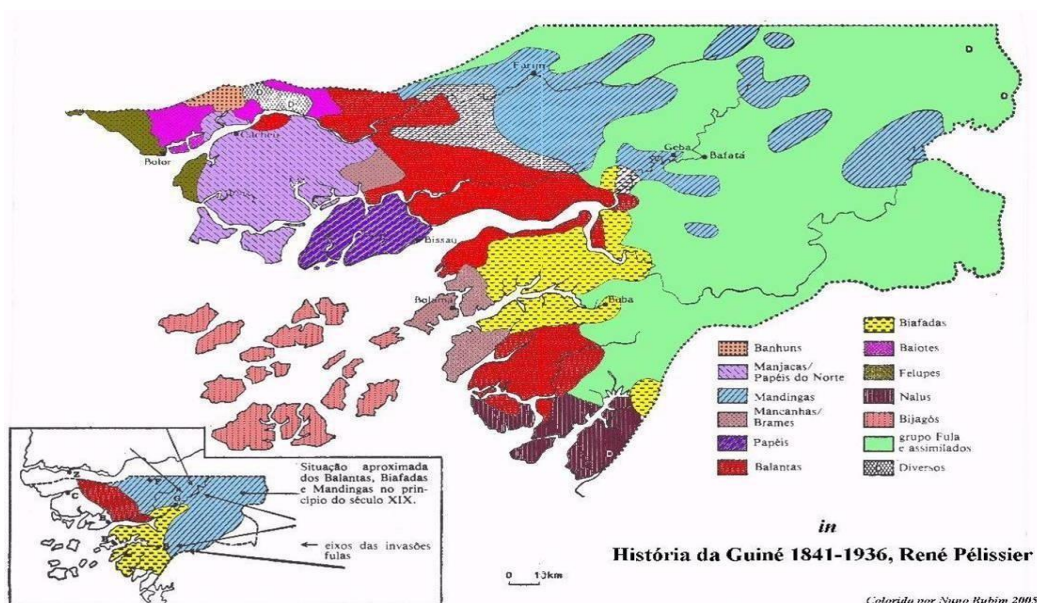
De igual modo, Intumbo (2007) sustenta a tese de que na Guiné-Bissau existem cerca de 22 línguas, incluindo o crioulo e o português, embora admita que não se sabe quais delas são variedades da mesma língua (p. 4).

Por seu turno, Scantamburlo (2013) aponta a existência de 25 línguas étnicas na Guiné-Bissau, além do Crioulo (guineense) e do português. Este autor também comunga a ideia de que algumas dessas línguas poderiam ser consideradas variedades de uma mesma língua, devido às similaridades em termos fonológicos.

Pondo de lado a discussão sobre o número de grupos étnicos, alguns autores, como Intumbo (2007, p. 4) e Scantamburlo (2013, p. 21), afirmam que as línguas faladas na Guiné-Bissau pertencem a dois grupos linguísticos principais: o grupo **Oeste-Atlântico** (com a característica da presença de “sufixos de classe de concordância” - denominado

também de Simi-Bantu) e o grupo **Mande** (com a característica do uso de sufixos), ambos pertencentes à família Níger-Congo.

No mapa etnográfico (simplificado) da Guiné-Bissau (1950), são apresentados os principais grupos étnicos presentes neste território.



Fonte: [As origens e evolução étnico-cultural dos PALOP (2) Guiné-Bissau]

Nos dois grupos mencionados acima, Scantamburlo (2013, p. 21) apresenta a tabela a seguir, indicando as principais línguas étnicas da Guiné-Bissau e as respetivas zonas em que são faladas:

1ª Subfamília -*Oeste-Atlântica* da Guiné - dividida em três subgrupos: Norte, Bijagó e Sul.

Quadro 01 – Distribuição dos Grupos Étnicos na Guiné-Bissau

GRUPO NORTE	LINGUAS
- do Senegal	- Fula, Jalofo (Wolof), Serere (Nhominca).
- Bak	- Balanta de Nhacra, de Fora, Bravos, Naga, Mané; - Djola-Felupe, Djola-Baiote; - Manjaco/Mancanha/Pepel.

- Tanda-Jaad-Nun	- Tanda, Conhagui; - Beafada, Padjadinca (Badjaranca); - Banhum, Cobiaana (Caboiana), Cassanga.
- Nalú	- Nalú
GRUPO BIJAGÓ	- Bijagó (Língua falada no Arquipélago homónimo, com diferenças dialectais marcadas, conforme cinco grupos de ilhas: Canhabaque-Bubaque, Orango-Uno, Formosa, Caravela-Caraxe, Soga-Ilha das Galinhas).
GRUPO SUL	- Baga, Landumã, Timenés (ou línguas “ <i>Mel</i> ”, uma raiz comum que significa “língua”);

2ª -Subfamília de MANDE – subdivide-se em dois grupos: os MANDE TAN - estes vivem no norte do país e os MANDE FU- que vivem no Sul do país e na Guiné-Konakri.

GRUPO	LÍNGUAS OU POVO FALANTE
- Mande Tan (Norte)	Bambarãs, Mandinga, Saracolés, Jacancas.
- Mande Fu (Sul)	Sosso (Jaloncas).

Fonte: Stancamburlo (2013, pp. 22-23).

Algumas línguas presentes nesta lista, como Bunhum, Saracolé, Bayote, Padingas, Sussu, Kassanga, Kobiana, Djakanka e Tanda, já se encontram em risco de extinção. Isso se deve a fatores como migração interna, semelhanças de alguns subgrupos e provavelmente o fenómeno da globalização como é justificado por vários autores.

Atualmente, é cada vez mais difícil encontrar um número significativo de pessoas que falem essas línguas no país.

Falando de semelhança de alguns subgrupos, (Intumbo 2007, p.6) sustenta que

As línguas pertencentes aos grupos Oeste-Atlântico e Mande, em virtude de pertencerem à mesma família linguística, partilham entre si algumas semelhanças morfofossintáticas e

fonético-fonológicas. Por exemplo, enquanto o balanta, o papel, o manjaco e o mancanha (do grupo oeste-atlântico) marcam o plural no início da palavra, o fula (do grupo mande) acrescenta o morfema de plural no final da palavra. Em balanta as oclusivas velares surda [k] e sonora [g] são alofones do mesmo fonema, mas nas outras línguas são fonemas distintos.

O crioulo e o português não aparecem no quadro de grupos de línguas étnicas da Guiné-Bissau, pois não são considerados línguas nativas de acordo com a história do país. Ou seja, o crioulo surgiu a partir do contacto entre a língua portuguesa e línguas étnicas/nativas. Sendo, a Guiné-Bissau um país multilingue, a convivência entre os falantes motiva as diversas fases do crescimento destas línguas.

Como afirmam Couto & Embaló (2010),

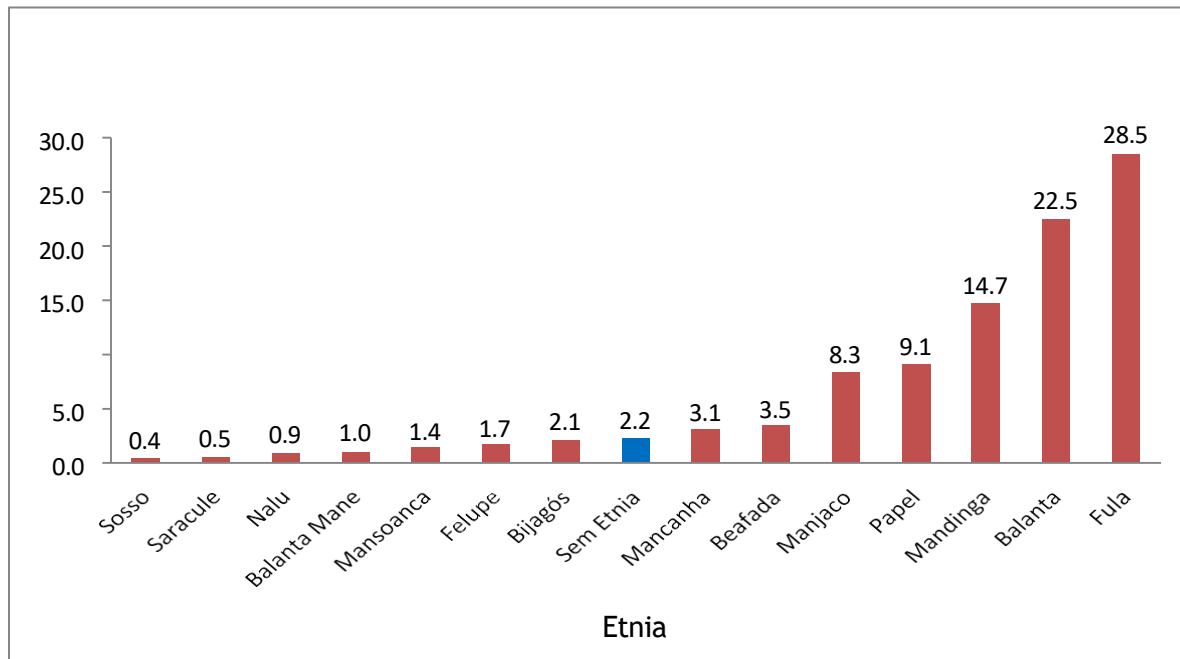
Como essas línguas convivem em um pequeno território, necessariamente há um contato relativamente intenso entre seus falantes. Diante desse contato e dos resquícios da colonização portuguesa, ou seja, o crioulo e o português, resulta uma espécie de *continuum* que vai desde variedades do português lusitano, passando por variedades de crioulo aportuguesado e crioulo tradicional, basilectal, até as línguas nativas, étnicas. (p. 31).

Por seu turno Scantamburlo (2013, p. 3), diz que o contato mantido ao longo de cinco séculos entre os comerciantes portugueses, em especial “os *lançados*”, que formavam famílias com mulheres indígenas, e as populações africanas, resultou na criação de uma nova língua. Inicialmente, essa língua funcionava como um “*pidgin*”, ou seja, uma forma simplificada de comunicação sem falantes nativos. Com o tempo, no entanto, ela foi progressivamente reestruturada pelas línguas africanas, adquirindo fonologia e morfossintaxe próprias, o que levou à formação de um crioulo. Esse crioulo passou a ser usado como língua materna por parte da comunidade, especialmente pelas novas gerações. Como observa o sociólogo Gérald Gaillard citado por Scantamburlo, (2013), trata-se de “um Português reestruturado pelas línguas africanas ao longo de cinco séculos.”

Quanto à situação das línguas em contacto, no quotidiano da Guiné-Bissau são faladas cerca de 20 línguas étnicas, além do português (língua oficial), do crioulo e de línguas estrangeiras, como o francês e o inglês, entre outras. No entanto, nos últimos censos realizados no país, em 2009, foram apresentados apenas os principais grupos étnicos, em termos percentuais da população, considerando o fula como um dos maiores grupos, com

28,5%, o que sugere que é a língua étnica mais falada neste território, como se pode observar no gráfico:

Gráfico 01-Línguas mais faladas na Guiné-Bissau



Fonte: (Censos, 2009, p.22)

O Gráfico apresenta a repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia. Observa-se do mesmo que existe uma pequena parte da população que não pertence a nenhuma etnia (2,2%). Os Fulas correspondem à etnia com maior expressão no país (28,5%). Seguem-se os Balantas (22,5%) e Mandingas com 14,7%. A população pertencente à etnia Papel corresponde a 9,1%, e a pertencente à etnia Manjaco corresponde a 8,3%. As pessoas pertencentes às etnias Nalu, Saracole e Sosso correspondem a proporções abaixo de 1%. (Censos, 2009.p. 22)

Diante da realidade multilingue da Guiné-Bissau, os Censos de 2009 apontam que o crioulo é o principal meio de comunicação da população guineense, falado por 90,4% da população, tanto como língua materna (L1) quanto como segunda língua (L2). Apesar de o português ser a língua oficial do país, é utilizado por apenas 27,1% da população, enquanto o francês é falado por 5%. Esses dados refletem a complexa realidade linguística do país, onde o crioulo predomina no quotidiano, enquanto o uso do português permanece restrito, apesar da sua oficialidade. (p.36)

Apesar de o português ser a língua oficial da Guiné-Bissau, o crioulo assume um papel central no quotidiano da população, funcionando como principal meio de comunicação

entre os diversos grupos étnicos. Presente em todas as regiões do país, atua como elo entre as comunidades que, embora possuam línguas próprias, recorrem ao crioulo como língua veicular. Atualmente, é a língua materna de muitos guineenses nas cidades e também a segunda língua de grande parte da população, especialmente nas zonas rurais, tornando-se um meio de comunicação no dia a dia, em mercados, escolas (principalmente de maneira informal) e outros ambientes sociais.

O português, por sua vez, é a língua oficial e a única autorizada no sistema de ensino; no entanto, ainda enfrenta grandes dificuldades na sua afirmação, como revela o número limitado de falantes, segundo os Censos de 2009.

A sua institucionalização pelo Estado guineense foi marcada pela Lei n.º 1/1973, de 4 de janeiro de 1975, publicada no Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau n.º 1, a “vigência da lei portuguesa”, no país.

Essa implantação foi reforçada pelo Decreto-Lei n.º 7/2007, publicado no Boletim Oficial n.º 46, de 12 de novembro de 2007, da Imprensa Nacional da Guiné-Bissau, que determina, no seu artigo 2.º, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em diversos órgãos de soberania:

1. É obrigatório o uso da língua portuguesa, progressivamente, nas sessões de trabalho de todos os órgãos de soberania e nas estruturas a eles ligadas, designadamente:
 - a) Do Conselho de Estado;
 - b) Da Mesa da Assembleia Nacional Popular (ANP);
 - c) Do Conselho de Ministros;
 - d) De todos os órgãos do Poder Judicial, incluindo nas sessões de audiências de julgamento;
 - e) Das Comissões Especializadas Permanentes da ANP.
2. Durante as sessões do plenário da ANP, é dada liberdade aos deputados para se exprimirem em crioulo ou em português.
3. É ainda obrigatório o uso da língua portuguesa:
 - a) Em todos os ministérios, institutos, serviços e públicos;
 - b) Nas salas de aula e nos recintos escolares;

c) Pelos professores dentro e fora das salas de aula e nos órgãos de comunicação social;

Não obstante a língua portuguesa ter sido estabelecida como a língua oficial da Guiné-Bissau e ser obrigatória nos órgãos de soberania como prevê a Lei nº7 2007, a sua implementação efetiva ainda está distante de honrar completamente o estatuto que lhe foi conferido. O português é a língua de ensino nas escolas e de comunicação oficial nas instituições governamentais, como espelha a lei, mas muitos cidadãos ainda não têm o domínio necessário para utilizá-la de forma plena e eficaz em contextos administrativos, legais e educacionais. No país, o crioulo é a língua mais falada e de maior uso no dia-a-dia da população. Apesar de a lei estabelecer a obrigatoriedade do uso do português, as línguas nacionais (línguas africanas) continuam a romper essa barreira, sendo largamente utilizadas nas interações quotidianas e nos processos informais. Como aponta Pinto (2023), “(...) na Guiné-Bissau, a língua ex-colonial, apesar de ser a única língua oficial e a única língua de escolarização, não tem vindo a substituir as línguas africanas” (p.12).

Segundo Carvalho, Barreto e Barros (2017), “a língua oficial de ensino é o português; contudo, no espaço escolar, predomina como língua de comunicação o crioulo e, em algumas regiões do país, as línguas maternas (fula e mandinga nas escolas do leste do país e manjaco na região de Cacheu)” (p.25)

Sobre esse facto, vários autores afirmam que a metodologia utilizada no ensino da língua portuguesa não leva em consideração a realidade sociolinguística do país, o que ocorre devido à falta de valorização das línguas étnicas no plano educativo.

Conforme Couto & Embalo (2010)

[..] O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua primeira, materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-no como língua de comunicação familiar, ou por filhos de casais mistos de guineenses com falantes de português de outras nacionalidades. É também o caso de filhos de portugueses residentes na Guiné-Bissau ou, então, de filhos de outros estrangeiros que por um motivo ou outro falem português em casa. No entanto estas crianças, que desde cedo entram em contato com o crioulo, quer ouvindo os familiares falando, quer brincando na rua com outras crianças, aprendem-no rapidamente (p. 47).

A obrigatoriedade do uso da língua portuguesa pela população, sobretudo no plano educativo, tem contribuído para a limitação do seu desenvolvimento na Guiné-Bissau, por ser uma língua quase estranha na vida quotidiana da população. De modo geral, a população não sente à vontade em expressá-la de uma maneira espontânea.

Nos diversos serviços administrativos do país, bem como em múltiplos setores da vida social, o crioulo assume-se como a principal língua de comunicação. No entanto, a sua utilização oficial é limitada, em parte devido à ausência de reconhecimento formal e às restrições implícitas na Lei nº7/2007, que continua a privilegiar o português como única língua de ensino.

Neste sentido, Scantamburlo (2013) entende que “face à dificuldade da língua portuguesa, em assumir o papel de língua de comunicação interétnica e à improbabilidade de uma das línguas étnicas preencher o vazio, até agora o Crioulo Guineense tem demonstrado a potencialidade de cumprir esta função” (p.36).

Com essa complexa realidade linguística do país torna-se necessário um sistema educativo que vai ao encontro à vivência quotidiana do seu povo.

1.2.2. Sistema Educativo

A educação na Guiné-Bissau sempre esteve intimamente conectada aos contextos políticos e sociais do país. Desde a sua independência em 1973, o sistema educacional tem enfrentado grandes desafios, incluindo a instabilidade política e a escassez de recursos financeiros. Durante a colonização, a educação foi elitizada e voltada para um grupo restrito da população, constituído por indivíduos tidos como “civilizados”, em conformidade com a lógica assimilacionista do regime. O regime, na época, promovia a desigualdade e a discriminação, limitando o acesso à educação a um grupo específico e marginalizando outros segmentos da sociedade

A independência, por sua vez, trouxe novos desafios para a criação de um sistema educacional acessível e inclusivo, especialmente nas áreas rurais, que leve em conta a diversidade cultural e linguística do país. Além desses desafios iniciais, o sistema educativo também enfrentou obstáculos significativos no que diz respeito à qualidade e ao acesso universal.

Segundo Cá (2000), citado por Morgado (2019), baseando-se na história, o sistema educativo da Guiné-Bissau pode ser caracterizado em três grandes períodos: pré-colonial, colonial e pós-colonial:

- ❖ **Período pré-colonial:** a educação era informal, transmitida oralmente nas comunidades. Focada na transmissão de saberes tradicionais e no preparo para a vida adulta. Essa modalidade da educação acontecia “à volta da fogueira, nas reuniões com os mais velhos ou sábios, que faziam uma narração dos acontecimentos históricos e histórias dos tempos dos seus antepassados”.
- ❖ **Período colonial:** o sistema educativo estava voltado para as necessidades do colonizador português, com foco em formar uma classe subordinada ao império. Apenas uma pequena parte da população, principalmente os chamados "luso-africanos" ou "crioulos" (descendentes de europeus, sobretudo portugueses, cabo-verdianos ou guineenses), teve acesso ao sistema educacional. A educação era voltada para a assimilação cultural e dominação colonial, ignorando as culturas e línguas locais.
- ❖ **Período pós-independência:** segundo Morgado (2019), neste período, o país confrontou-se com dois sistemas de educação diferentes: “o sistema de ensino colonial, introduzido durante a dominação colonial, concentrado nos centros urbanos, que controlavam, e o sistema escolar das Zonas Libertadas, criado alternativamente pelo PAIGC nas zonas onde ocupava, com o objetivo de dar instruções básicas às populações” [...] (p. 32).

Percebe-se que, no período pós-independência, o Estado tinha como objetivo promover a educação para todos, mas enfrentou dificuldades em garantir qualidade e acesso universal à educação, ou seja, em construir um novo sistema educacional que não fosse condicionado pelo sistema colonial herdado.

Conforme apontado nos censos (2009), o sistema educacional não conseguiu contribuir para a redução das assimetrias de desenvolvimento a nível regional e local, nem garantir igualdade de acesso a todas as crianças. Por outro lado, os Censos de 2009 destacam como principais constrangimentos da educação na Guiné-Bissau os seguintes pontos:

- a fraca qualidade do ensino em todos os níveis;
- baixo nível de formação académica e pedagógica dos professores;
- atraso nos pagamentos de salários, o que leva a sucessivas greves;
- o incumprimento dos dias letivos programados, além do fraco investimento por parte do Governo no setor da educação. (p.16)

Retomando o assunto anterior, os três sistemas educacionais expostos distanciaram-se da realidade sociolinguística e cultural da Guiné-Bissau, sendo alvo de diversas críticas pela sociedade. Apesar dessas críticas, a Guiné-Bissau, por várias razões, só conseguiu estabelecer um marco legal mais consistente em 2011, com a aprovação de Lei Bases do Sistema Educativo, publicada pelo Boletim Oficial-Decreto Lei nº 4/2011. “Até à sua publicação só existiam alguns documentos programáticos do período monopartidário (partido único)”, aponta Morgado (2019).

Esse novo marco legal trouxe mudanças estruturais importantes, como a organização dos ciclos e a consolidação do 12.º ano.

Com o objetivo de orientar a educação do país, a Lei Bases do Sistema Educativo Guineense (LBSE, 2011) destaca, entre os diversos pontos do seu conceito (art. 1.º) o seguinte: (i) definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau (ii) considerar o sistema educativo como o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação; (iii) por *direito à educação* entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social. Ainda sublinha que “a iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas”.

No que se refere ao multilinguismo e ao multiculturalismo, esses aspetos encontram-se consagrados nos objetivos gerais e específicos definidos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2011), que sublinham a importância de promover e valorizar a diversidade cultural e linguística no processo educativo:

- Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país;
- Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural;
- Promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais;
- A educação deve estimular emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade.

No entanto, até agora não existe uma política educativa que leve em conta essa situação, verifica-se uma desconexão entre esses objetivos e a realidade educativa do país, especialmente no que se refere ao uso das línguas nacionais no espaço escolar, como observam Carvalho, Barreto & Barros (2017).

Quanto à estruturação, o sistema educativo integra-se duas linhas de educação: educação não formal e formal (art.7.º da LBSE):

- 1) A educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas:
 - a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
 - b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
 - c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres;
 - d) Educação cívica
- 2) Já a educação formal integra, sequencialmente, os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres. (art.8.º da LBSE)

Esses níveis são subdivididos em diferentes ciclos, com os seus respetivos objetivos, de acordo com o plano curricular de cada um:

✓ **A educação pré-escolar**

A educação pré-escolar é a vertente do sistema educativo que, autonomamente, antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo e em complementaridade ou supletividade com o meio familiar. Destina-se às crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico. Um dos objetivos de ensino é amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística. (LBSE, art. 10.º)

Entretanto essa situação não se verifica na prática, evidenciando um contraste gritante entre os objetivos do sistema educativo e a Lei n.º 7/2007, que impõe a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa na sala de aula e no recinto escolar, desconsiderando as realidades linguísticas das crianças.

✓ **Ensino Básico**

Este ensino tem uma duração de nove anos, sendo subdividido em três ciclos: (Iº) primeiro ciclo que compreende 4 anos de 1º ao 4º ano, tendo duas fases (a de 1º e 2º ano de escolaridade e a de 3º e 4º ano); (IIº) segundo ciclo com duração de dois anos (5º e 6º ano) e (IIIº) terceiro ciclo que compreende, o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, constitui a quarta e última fase do ensino básico (LBSE, art.º. 13º)

Conforme estabelecido no artigo 14º da Lei Bases do Sistema Educativo, o ensino básico tem como objetivos gerais:

- a) Proceder à despistagem de precocidades, inadaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente;
- b) Ministrando uma formação geral aos seus destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética e estética, numa dimensão em que o *saber fazer* se encontram amalgamados;
- c) Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense;
- d) Formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionando aos alunos experiências favoráveis à sua maturidade cívica e sócio-afectiva e a aquisição de atitudes autónomas;
- e) Contribuir para a preservação do ambiente, com vista a melhoria da qualidade de vida;
- f) Promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida ativa.

Como mencionamos anteriormente, cada fase possui objetivos específicos, os quais abordaremos no ponto seguinte. Em relação a estes supracitados a prática educativa no país, observa-se, novamente, uma incoerência, no que diz respeito à questão de identidade uma vez que, nas escolas, é proibido o uso de línguas maternas, apesar de ser enfatizado pela legislação do sistema educativo.

Dando continuidade ao percurso educativo, o ensino secundário, conforme os artigos 18.º e 20.º da LBSE, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas

e culturais adequados ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa. Abrange três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), sendo oferecido nas modalidades via geral (integrando cursos dirigidos primacialmente para o prosseguimento dos estudos) e via técnico-profissional (integrando cursos dirigidos primacialmente para a inserção na vida ativa).

O ensino secundário compreende os seguintes objetivos: (i) favorecer o aprofundamento de um saber alicerçado na observação, estudo, reflexão crítica e experimentação, (ii) conferir uma formação que, assente nas nossas realidades, seja capaz de sensibilizar os alunos para a resolução dos problemas nacionais e internacionais. (LBSE, art. 19.º)

Já no Ensino superior, a Lei da Bases do Sistema Educativo (LBSE), nos artigos 25.º a 30.º, define-o (ensino superior) como o ensino universitário, abrange os graus de Licenciado, Mestre e Doutor, sublinhando que pode ter acesso ao mesmo quem: a) Estiver habilitado com o diploma do ensino secundário ou equivalente; b) Obtiver um resultado positivo na respetiva prova de admissão, entre outros.

Além disso, estabelece os seguintes objetivos para o ensino superior na Guiné-Bissau:

- a) Ministar formação adequada à inserção do diplomado no mundo laboral e à participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau;
- b) Estimular pesquisa e a investigação científica;
- c) Incentivar a criação cultural e a afirmação do pensamento reflexivo e do espírito científico;
- d) Promover a difusão de conhecimentos técnico-científicos e culturais que façam parte do património comum da humanidade;
- e) Provocar uma fecunda insatisfação cultural e profissional, de forma a lograr o aperfeiçoamento permanente das pessoas.

Terminada essa breve estruturação do sistema educativo, o próximo passo é compreender como o currículo guineense se organiza para implementar essas metas, levando em consideração as especificidades locais e a realidade educacional da Guiné-Bissau.

1.2.2.1 Currículo guineense

O conceito de currículo é polissémico, sendo compreendido por diversas maneiras, baseado em contexto social, cultural e político de cada país. Segundo Saviani (2016), geralmente o currículo é entendido como o conjunto das disciplinas ou conteúdos que compõem um curso, aproximando-se do termo “programa”. O autor também argumenta que o currículo abrange atividades que envolvem os recursos materiais físicos e humanos destinados a atingir um fim específico.

No caso da Guiné-Bissau, torna-se difícil falar de um currículo nacional devido a vários desafios, como a exclusão de grande parte da população do acesso à educação, a escassez de recursos humanos qualificados, a insuficiência de infraestrutura educacional, entre outros.

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 2011, a Guiné-Bissau estabeleceu um marco legal fundamental para orientar a educação em seus diversos níveis.

Em 2015, com a Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB), o país avançou ainda mais, alinhando-se aos objetivos gerais e específicos da LBSE e promovendo a atualização do currículo escolar para torná-lo mais adequado às necessidades e à realidade local. Apesar desse reconhecimento até hoje não há harmonização dos conteúdos curriculares na Guiné-Bissau.

Entretanto, no que concerne à justificativa da Reforma Curricular, entre vários pontos destaca-se que a última década, ao nível da educação na Guiné-Bissau, ficou marcada por alguns fatores muito positivos e com incidência no ensino básico: a promulgação, em 2011, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); a tomada de decisões no domínio dos incentivos à frequência escolar; e a melhoria de alguns indicadores de acesso e de sucesso.

A LBSE representa um progresso considerável na sistematização e organização do quadro e estruturas dos subsistemas de ensino e na abertura a modalidades especiais de educação, bem como na definição dos apoios e complementos educativos e na tipificação sumária dos recursos que devem enformar a ação educativa, em termos da sua exequibilidade.

Regista-se, sobretudo, o salto qualitativo decorrente da reestruturação e extensão do ensino básico obrigatório para nove anos e, para ele convergindo em termos de sustentabilidade e reforço, a institucionalização da educação pré-escolar. Perturbações externas, que, em

diversas áreas, impediram a concretização de muitas das medidas e orientações, não podem obscurecer o mérito e o significado da sua promulgação (RECEB, 2015 p. 3)

Em termos de objetivos e metas, conforme a RECEB (2015), a necessidade de reforma curricular escolar é justificada pelo facto de que o currículo do ensino básico, em vigor desde a década de 90, encontra-se desatualizado, tecnicamente e em desajustado com o quadro constitucional vigente, não respondendo aos novos desafios impostos pelo Plano Estratégico e Operacional da Guiné-Bissau 2025 (RECEB. p. 7).

A partir da LBSE e da RESEB, o governo guineense tem procurado rever e ajustar os currículos para torná-los mais adequados às necessidades reais dos alunos, promovendo a inclusão, a cidadania e a capacitação profissional. Por exemplo,

“a escolaridade obrigatória passará a ser de nove anos, reiterado no PEO/GB-2025 a atingir a sua universalização em 2020. Além disso, tem estado a tentar reduzir a taxa de abandono escolar antes do final da escolaridade obrigatória (9º ano), reforçando, assim, os aumentos verificados nas taxas de retenção e de conclusão de ciclos completos de escolaridade básica.” [...] (RECEB, p. 10)

Deste modo, as áreas curriculares são pensadas de modo a integrar as especificidades locais, respeitando as realidades regionais e culturais, com a intenção de tornar a educação mais próxima da realidade dos alunos, estimulando a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Contudo, essa integração ainda não se concretizou de forma efetiva no sistema educativo do país.

O conceito de "currículo" não é consensual, conforme já foi exposto anteriormente. No contexto da Reforma Curricular do Ensino Básico, o currículo é entendido como um conjunto de aspetos relacionados com as aprendizagens que os alunos devem realizar, fundamentados nas políticas estabelecidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Essas aprendizagens podem ser alcançadas tanto através de situações de ensino formais quanto não formais.

Na Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB, 2015), as áreas curriculares são organizadas de forma a responder às diferentes necessidades e fases do processo de ensino-aprendizagem no ensino básico. O currículo é estruturado em ciclos sequenciais, e, para cada ciclo, são definidas áreas específicas a serem trabalhadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Passo apresentar os ciclos do currículo guineense.

a) 1º Ciclo-Estrutura curriculares e plano de estudo

Sendo a primeira fase escolar, esse ciclo adota um modelo de ensino globalizante, privilegiando o desenvolvimento integrado de aprendizagens. (RECEB, 2015, p. 17)

Segundo o artigo 15º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o primeiro ciclo do ensino básico tem como objetivo primordial a iniciação e o desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, além das expressões motora, plástica, musical e dramática.

“o 1º ciclo deve incluir um semestre inicial (1º semestre do 1º ano) destinado exclusivamente a preparar as crianças para o ensino. Como a língua de instrução é o português e muitas crianças não dominam essa língua, o semestre tem como objetivo central promover o domínio da oralidade em português, por meio de metodologias adequadas para o ensino de português como segunda língua” (RECEB p. 18).

Quadro 02 -Plano de Estudo do 1º ciclo

Áreas disciplinares	1ª fase		2ª fase	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua Portuguesa	10	10	9	9
Matemática	7	7	7	7
Meio Físico e Social	4	4	4	4
Expressões	4	4	4	4
Educação para a Cidadania	--	--	1h	1
Integração Comunitária	***	***	***	***
Total (tempos lectivos por semana)	25	25	25	25

Fonte: (RECEB ,2015 p.18)

b) 2º Ciclo-Estrutura curricular e Plano de estudo

Esse ciclo segue o formato do ensino semi-global, conforme (RECEB, 2015) - o 2º ciclo do ensino básico adota um modelo de ensino semiglobalizante, organizado em termos de áreas interdisciplinares, que visam fomentar aprendizagens integradas em cada área de formação. A fim de dar cumprimento ao previsto na LBSE, as diversas áreas devem contribuir para a formação pessoal e social dos estudantes.

Quadro 03 -Plano de Estudo do 2º ciclo

Áreas disciplinares	Anos	
	5º	6º
Língua Portuguesa	7	7
Francês	3	3
História e Geografia	3	3
Expressões*	2	2
Educação Física	1	1
Matemática	5	5
Ciências da Natureza	3	3
Educação para a Cidadania	1	1
Integração Comunitária	**	**
Total (tempos letivos por semana)	25	25

Fonte: RECEB (2015. p 20)

Conforme o artigo 15º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na sua alinha b), esse ciclo compreende o seguinte objetivo específico:

intenta forjar no aluno um conjunto de conhecimentos constituído pela formação pessoal e social, que pode abarcar a educação sexual e reprodutiva, educação sanitária, educação ambiental e do consumidor, pela formação física e desportiva, de direitos humanos, cívica, artística e musical, científica e tecnológica e apta a despertar nele uma atitude crítica e criativa face a dados recebidos, assim como a permitir-lhe continuar a sua formação” (LBSE, art. 15º).

c) 3º Ciclo-Estrutura curricular e plano de estudo

Segundo RECEB, o 3.º ciclo do ensino básico abrange um conjunto de componentes curriculares de natureza disciplinar, organizadas em regime mono ou bidisciplinar consoante os casos. Tratando-se do ciclo terminal do ensino básico, ele deve preparar quer para o ingresso na vida ativa, quer para o prosseguimento de estudos.

Por outro lado, o documento sublinha que

relativamente ao plano de estudos em vigor, no plano de estudos que se propõe, elimina-se a Educação Social, reorganizam-se outras disciplinas e adotam-se as alterações previstas para os novos 1º e 2º ciclos. Tomando como referência este último ciclo, propõem-se as seguintes alterações: Ciências da Natureza dá origem a duas disciplinas

(Ciências Físico-Químicas e Ciências da Vida e da Terra); inclui-se a segunda língua estrangeira – Inglês (p.20)

Quadro 04 -Plano de estudo de 3º ciclo do Ensino Básico

Disciplinas	Anos		
	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	4	4	4
Francês	2	2	2
Inglês	2	2	2
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	3
Ciências Físico-Químicas	3	3	3
Ciências da Vida e da Terra	2	2	3
Educação Visual e Tecnológica	2	2	2
Educação para a Vida	2	2	2
Educação Física	2	2	2
Integração Comunitária	*	*	*
Total (tempos letivos por semana)	27	27	27

Fonte: RECEB (2015.p 21)

De acordo com a Lei de Bases de Sistema Educativo, esse ciclo possui entre outras as seguintes saídas:

1. Ao concluir o Ensino Básico, abrem-se ao aluno as seguintes oportunidades:
“Ingresso na via geral do Ensino Secundário; Ingresso na via técnico-profissional do Ensino Secundário. Ingresso em modalidades especiais de educação, em condições a regulamentar. Ainda, denota que “a conclusão satisfatória do Ensino Básico dá direito a diploma e, bem assim, certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, desde que solicitado” (LBSE, art. 17º).

d) Estrutura Curricular do Ensino Secundário

O ensino secundário, conforme referido anteriormente, desenvolve-se em duas vias distintas: a via geral e a via técnico-profissional. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no seu artigo 20.º, que trata da organização e do acesso ao ensino, destacam -se os seguintes pontos: ensino secundário é ministrado em escolas secundárias (ponto 4); a conclusão satisfatória do ensino secundário confere direito a um diploma,

bem como a certificados de aproveitamento relativos a qualquer ano ou ciclo (ponto 6); tem acesso ao ensino secundário quem tiver completado, com aproveitamento, o ensino básico ou formação considerada equivalente (ponto 7).

Além disso, este instrumento legal estabelece, no artigo 21.º, que na via geral, o ensino está estruturado de modo a proporcionar ao aluno uma preparação adequada tanto para o prosseguimento de estudos como para a inserção na vida ativa, sendo a docência assegurada por vários professores, à razão de um por disciplina.

Já a via técnico-profissional, segundo o artigo 22.º da LBSE, compreende cursos orientados para a preparação dos alunos para o ingresso na vida ativa, embora também possibilite o prosseguimento de estudo. Tal como na via geral, a componente curricular está organizada por disciplinas, cada uma sob a responsabilidade de um professor específico. Ainda no ponto 5 do artigo 22.º, “a via técnico-profissional organiza-se em áreas de formação geral, tecnológica e oficial”.

O currículo é constituído por programas organizados em diferentes ciclos, que compõem um determinado nível de ensino, bem como pelos conteúdos a serem desenvolvidos para o crescimento da sociedade. Nessa perspetiva, decidimos apresentar apenas o currículo do 9º ano, por se tratar de um nível crucial no percurso escolar, representando simultaneamente o fim de um ciclo e o início de outro.

e) Apresentação de programas de Língua Portuguesa – 9º Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne a este ponto, optámos por apresentar o programa de Língua Portuguesa para o 9.º ano do ensino básico, por se tratar de um nível terminal deste ciclo de ensino. Este ano é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, preparando-os para os desafios do ensino secundário. Embora se trate de uma versão experimental, produzida em 2017 pelo Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação (INDE), ela se revela a mais adequada, dada a escassez de uma ferramenta ideal para abordar este tema de forma universal.

Este programa define, como **objetivo terminal**, que:

No final do 3.º ciclo, o aluno deve poder exprimir-se e comunicar oralmente e por escrito em língua portuguesa, de forma fluente e espontânea, respeitando as regras de funcionamento da língua, usando-a como instrumento de relação com os outros e como meio de apreensão do conhecimento. (p. 2)

Este objetivo se aplica aos três anos do ciclo (7.º, 8.º e 9.º), orientando de forma progressiva o desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, neste trabalho será dada atenção ao 9.º ano, por representar o término deste percurso e a base de transição para o ensino secundário.

No que respeita à carga horária semanal, o plano de estudos, apresenta a seguinte distribuição para os três anos do ciclo:

Quadro 05 - Carga horária da disciplina do português do 3º ciclo do ensino básico

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
Carga horária semanal	5 h	4 h	4 h	13 h
Total de horas anuais	175 h	140 h	140 h	455 h

Fonte:(INDE 2017, p.2)

Competências de Base – 9º Ano

O programa de Língua Portuguesa para o 9.º ano organiza-se em torno de quatro áreas de competências principais: compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita. Estas competências não são abordadas isoladamente, mas de forma integrada, promovendo uma abordagem holística da língua que visa desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos em contextos variados e com diferentes tipos de texto.

Compreensão oral

- ✓ Compreender discursos orais que se realizem em diferentes situações de comunicação, resumindo o conteúdo dos mesmos.
- ✓ Interpretar informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não-verbais utilizados.
- ✓ Compreender o significado, a intenção de comunicação e o tipo de registo de discursos orais de diferentes tipologias.
- ✓ Identificar fatores contextuais, a intenção de comunicação e o tipo de registo de diferentes tipos de discursos orais.

- ✓ Interpretar e reter dados que permitam intervir de forma construtiva em situações de diálogo ou na realização de tarefas.

Expressão oral:

- ✓ Expressar-se oralmente com correção, utilizando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e adequados à situação de comunicação, recorrendo a mecanismos de coesão discursiva.
- ✓ Relatar factos, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano e de interesse pessoal.
- ✓ Apresentar e defender argumentos, numa sequência lógica, servindo-se de recursos persuasivos.
- ✓ Interagir oralmente com fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal e escolar, expondo e justificando pontos de vista.

Leitura:

- ✓ Ler um texto com fluência, identificando as ideias centrais e fundamentando-as com pormenores adequados.
- ✓ Compreender e interpretar textos.
- ✓ Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de culturas diferentes, reconhecendo a importância da literatura na aquisição de conhecimentos, no alargamento de experiências pessoais e na construção de mundos possíveis.
- ✓ Interpretar textos literários, levando em linha de conta o modo como os temas, as experiências e os valores são representados.
- ✓ Tomar posição na qualidade de leitor quanto à validade da informação lida, mobilizando essa informação para a aquisição de novos saberes.
- ✓ Ler para realização de tarefas, recolha e organização de informação.

Escrita:

- ✓ Redigir, com correção formal e sintáctica, diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades e aos destinatários, utilizando os seus conhecimentos gramaticais e lexicais.
- ✓ Produzir textos em língua corrente, utilizando vocabulário adequado,

manifestando algum domínio de mecanismos de planificação, textualização e revisão.

- ✓ Produzir textos de diferentes tipologias, estruturando a sua progressão em frases, períodos e parágrafos.
- ✓ Elaborar textos em que assume e justifica uma tomada de posição.
- ✓ Avaliar a qualidade do texto escrito, visando o seu aperfeiçoamento.

O programa de Língua Portuguesa para o 9.º ano contém uma estrutura adequada com competências claras e indicadores de avaliação definidos bem como os conteúdos para o desenvolvimento das competências comunicativas. No entanto, a prática da língua portuguesa no quotidiano escolar e social ainda está aquém do ideal. Apesar de o programa buscar integrar a língua como meio dinâmico de interação, as limitações na aplicação da língua sugerem a necessidade de estratégias mais adaptadas à realidade dos alunos. Isso indica que, apesar de uma estrutura sólida, ainda há desafios a serem superados para alcançar a utilização espontânea da língua do ensino.

O sistema educativo guineense enfrenta diversos constrangimentos que comprometem o seu pleno desenvolvimento, como a escassez de recursos humanos e materiais, a falta de infraestruturas adequadas e as dificuldades no acesso à educação, entre outros. Esses desafios são claramente evidenciados por diversos estudos, relatórios e documentos do setor. Por exemplo, o plano Setor da Educação (2017) reconhece que

Apesar dos progressos registados no decurso da década precedente, que permitiram melhorar a cobertura dos diferentes ciclos de ensino básico (TBE de 143% para o 1º ciclo, 76% para o 2º ciclo e 61% para o 3º ciclo), a conclusão dos dois primeiros ciclos do ensino básico degradou-se, passando de 64% em 2010 para 59% em 2013. O exame do percurso escolar de uma geração, mostra que 23% das crianças não chegam a entrar na escola e 18% das que entram, abandonam o ensino antes do 6º ano. Em consequência, o país está ainda longe de atingir o objetivo da escolarização básica universal (PSE, 2017, p.9)

De acordo com Carvalho, Barreto e Barros (2017), o acesso a materiais didáticos na Guiné-Bissau é limitado, especialmente nas regiões mais afastadas, o que leva os professores a buscar fontes alternativas de informação, como materiais da internet ou documentos de treinamentos anteriores.

Percebe-se que, embora a Reforma Curricular para o Ensino Básico (RECEB, 2015) tenha sido elaborada com o objetivo de promover uma melhoria substancial no sistema

educativo, a sua implementação ainda é limitada pelas condições específicas de cada região.

Por outro lado, a falta de um currículo uniformizado no ensino secundário da Guiné-Bissau compromete a padronização do sistema e acentua as desigualdades entre as escolas, que funcionam com programas e materiais próprios (PSE, 2017.p 12).

Dessa forma, fica claro que a Guiné-Bissau ainda enfrenta grandes desafios no acesso à educação. Os conteúdos escolares precisam ser atualizados e alinhados para garantir um ensino de qualidade para todos.

CAPÍTULO II- Metodologia

2.1 Paradigma de investigação

A metodologia é um elemento indispensável para alcançar qualquer resultado numa investigação ou compreensão de uma realidade. Nesse sentido, ao iniciar uma pesquisa, a primeira etapa é definir os métodos ou caminhos a seguir para encontrar respostas ao problema que motiva o estudo. Segundo Oliveira e Ferreira (2014), “os métodos são conjuntos de procedimentos lógicos da investigação empírica que envolvem a seleção de técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, assim como o controlo da sua utilização”. (pp. 89-90)

Diante disso, optamos pelo paradigma qualitativo de investigação, por se adequar aos objetivos da problemática em estudo – o multilinguismo e multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo nacional do respetivo sistema educativo -, porque incide na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações e contextos e não apresenta uma forma rígida e unilateral de ver uma realidade, tendo em vista investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A investigação qualitativa, atualmente, oferece várias possibilidades de recolha de informação, podendo ser conduzida de diversas formas, privilegiando a compreensão de um fenómeno, tal como confirmam Bogdan e Biklen (1994):

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. (...) As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que

os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (p.16)

Tal corresponde exatamente aos objetivos desta nossa dissertação (**ver Quadro 6**), no que diz respeito a compreensão do valor da diversidade linguística e cultural na Guiné-Bissau, sendo um país que possui mais de duas dezenas de línguas étnicas e respetivas nuances culturais, bem como convive com outras línguas estrangeiras (ex. francês e inglês) no seu dia a dia. A nossa intenção é, de um lado, analisar/perceber a convivência dessas línguas com a língua portuguesa, língua oficial, e de outro lado, observar a resposta do currículo sobre essa situação (quer dizer como o currículo concorre para melhorar a comunicação em língua portuguesa), considerando a capacidade universal de linguagem defendida por Chomsky (1977), Cummins (2002) e Habermas (2001); por outro lado, os investigadores utilizam abordagem qualitativa num estudo para melhor compreenderem a natureza de um fenómeno. Assim, Oliveira e Ferreira (2014) consideram que

(...) a metodologia qualitativa privilegia a indução baseada numa abordagem interpretativa e subjetiva. Partindo da explicação de fenómenos particulares como forma de perceber o geral (...) as questões são mais ajustadas em “como” ou o porquê, das coisas, tendo mais as questões amplas porque a visão do fenómeno é também mais holística (...) (p.90).

Essa visão alinha-se com o objeto do nosso estudo. Além disso, estes autores (p. 91) mostram que essa abordagem apresenta características que diferem de outros métodos: (i) indutiva, (ii) interpretativa, (iii) subjetiva, (iv) pesquisa semiestruturada e não estruturada, (v) compreensiva e (vi) dados (informação) qualitativos.

Aires (2015), por sua vez, afirma que

(...) uma investigação qualitativa, na perspetiva teórica apresenta uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (p.13)

Essa perspetiva reforça a eleição dessa metodologia para a nossa investigação.

2.2 Tema e objeto de estudo

O objeto deste estudo é o currículo guineense, analisando de que maneira responde à situação do multilinguismo presente no dia a dia guineense.

Segundo Saviani (2016), o currículo escolar é elemento essencial para compreender o desenvolvimento de qualquer sistema educacional, a organização da sociedade e o sucesso escolar. Segundo este autor, quanto mais o currículo responde às necessidades sociais maior é a probabilidade de êxito por parte dos educandos. Ele ainda entende que num currículo sempre devem constar três coisas: o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), sendo ele entendido como o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim.

É nesta perspectiva que surge o nosso interesse neste tema, com vista a compreender a partir dele (currículo) a resposta da convivência e/ou a valorização da língua do uso quotidiano dos guineenses sobretudo no sistema educativo nacional. Todavia, dada a escassez de documentos sobre o assunto, optamos por explorar o próprio sistema e a proposta de Reforma Curricular para o Ensino Básico como principal referência. Este estudo privilegia uma abordagem interpretativa, sustentada em inquéritos aplicados a alunos do ensino secundário e professores, visando captar as suas perceções sobre a presença (ou ausência) do multilinguismo no currículo e na prática pedagógica: eis os objetivos que pretendemos alcançar:

- Analisar como é que o currículo nacional guineense responde à situação de multilinguismo e multiculturalismo presente no dia a dia dos guineenses.
- Observar e registar os campos e os níveis de convivência de língua portuguesa com as línguas maternas dos guineenses e as línguas estrangeiras, no espaço público e no sistema de ensino;
- Perceber os campos e formas de uso da língua portuguesa no quotidiano do guineense e na administração pública.

Com base no objetivo geral e específicos, procuramos as respostas à pergunta de partida, bem como às questões orientadoras, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 06– Objetivos-questões orientadoras

Pergunta de partida	Questões orientadoras	Objetivos específicos	Objetivo Geral
De que modo o currículo nacional guineense responde ao multilinguismo de uso na sociedade guineense?	Qual a diversidade linguística utilizada no espaço público?	Observar e registar os campos e os níveis de convivência das diversas línguas/culturas em presença no espaço público e no sistema de ensino quotidiano da Guiné-Bissau (língua portuguesa, línguas maternas dos guineenses e línguas estrangeiras)	Analisar como o Currículo nacional guineense responde ao multilinguismo no quotidiano dos guineenses
	A que espaços/atividades se vinculam as diferentes línguas em uso no espaço público?		
	Qual é o âmbito de utilização da língua oficial (Português)?		
	Que línguas integram o programa nacional escrito de ensino e programa real (aquilo que realmente acontece)?	Perceber de que modo a componente curricular no sistema de ensino guineense responde ao multilinguismo em uso	
	Que bens culturais são disponibilizados pelo currículo nacional tendo em conta a diversidade linguística e cultural em presença?		

	Que espaço relativo e que metodologia é destinada ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa?		
--	--	--	--

2. 3 Técnicas /métodos de recolha de dados

As técnicas de recolhas de dados numa pesquisa referem-se as diversas estratégias/ caminhos elegíveis pelo investigador para obtenção de informação que lhe permitam aprofundar o conhecimento sobre um determinado problema.

Para Oliveira e Ferreira (2014) “o método de pesquisa qualitativa consiste no conjunto de procedimentos concretos que irão ser utilizados na pesquisa empírica, bem como a sua articulação” (P. 94).

Segundo Aires (2015), as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na qualitativa agrupam-se em dois blocos: técnicas diretas ou interativas (observação, entrevistas e histórias de vidas) e técnicas indiretas ou não-interativas (documentos oficiais, artigos, registos pessoais etc.) (p.24).

Em relação à nossa dissertação, para obtermos da informação sobre o tema em estudo, para além da análise bibliográfica que nos serve de aprofundamento teórico do problema (com consulta, artigos, livros, páginas de internet e outros documentos relacionados ao tema), utilizamos duas técnicas/ métodos de recolha de dados, conforme mostra o quadro abaixo. Ambas estão em consonância com a abordagem qualitativa adotada, permitindo uma análise aprofundada dos dados, tanto pela leitura nas entrelinhas dos documentos oficiais quanto pela interpretação dos dados obtidos nos inquéritos.

Quadro 07– Técnicas de Recolha e Tratamento/ análise de Dados

Nº	Técnica de recolha de dados	Tratamento/análise
1º	Recolha documental	Análise de conteúdo
2º	Inquérito por Questionário	Análise de conteúdo

Quadro 08 - Objetivos - instrumentos de pesquisa-participantes

OBJETIVO GERAL: Analisar como é que o Currículo nacional guineense responde ao multilinguismo no quotidiano dos guineenses.			
Instrumentos de pesquisa	Participantes inquiridos	Questões orientadoras	Objetivos específicos
Inquérito	Alunos do secundário final e professores	Qual a diversidade linguística utilizada no espaço público?	Observar e registar os campos e os níveis de convivência das diversas línguas/culturas em presença no espaço público e no sistema de ensino quotidiano da Guiné-Bissau (língua portuguesa, línguas maternas dos guineenses e línguas estrangeiras)
		A que espaços/atividades se vinculam as diferentes línguas em uso no espaço público?	
		Qual é o âmbito de utilização da língua oficial (Português)?	
Recolha/ análise documental	Currículo nacional (básico e secundário)	Que línguas integram o programa nacional escrito de ensino e programa real (aquilo que realmente acontece)?	Perceber de que modo a componente curricular no sistema de ensino guineense responde ao multilinguismo em uso
Análise documental	Currículo nacional (básico e secundário)	Que bens culturais são disponibilizados pelo currículo nacional tendo em conta a diversidade linguística e cultural em presença?	
Inquérito	Alunos do secundário final		

Análise documental	Currículo nacional (básico e secundário)	Que espaço relativo e que metodologia é destinada ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa?	
Inquérito	Aluno do secundário final e professor		

2. 3.1. Recolha documental

A recolha documental incide na análise nos documentos oficiais que consagram o Currículo no Sistema educativo da Guiné-Bissau e ainda relatórios e orientações correlativas:

- Decreto Lei nº 1/1973 Vigência da lei portuguesa. In *Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau nº 1, de 04-01-1975*. Imprensa Nacional da Guiné-Bissau,
- Decreto-Lei nº7/2007 (Obrigatoriedade de uso de língua portuguesa)
- Decreto-Lei nº 4/2011 de 29 de março. Lei Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau.
- RECEB – Reforma curricular do ensino básico na Guiné-Bissau (2015) (revisão e elaboração dos programas de todas as disciplinas, para alunos e guias para professores)

Estes documentos foram analisados com recurso à análise de conteúdo, procurando-se compreender, nas entrelinhas, a presença (ou ausência) de estratégias curriculares e pedagógicas que reconheçam e valorizem o multilinguismo e multiculturalismo.

2. 3.2. Inquérito/ Questionário

Uma das formas de recolha de dados na pesquisa empírica é através da observação com recurso a inquérito. De acordo com Oliveira e Ferreira (2014. pp. 112-122), o inquérito pode ser por meio do questionário e entrevista:

- O inquérito por questionário tem por objetivo saber aquilo que indivíduos fazem, pensam, opinam, sentem, aprovam ou desaprovam sobre um facto de maneira a generalizar.

- O inquérito por entrevista sendo “uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação científica e consiste na interação verbal entre investigador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio de outro meio (telefone, email, videochamada).

Optámos por realizar a pesquisa empírica com recurso a inquérito por questionário, dada a dificuldade de proceder a entrevistas à distância. O questionário (**ver apêndice A E B**) é composto por duas partes: a primeira página apresenta, de forma breve, os objetivos do trabalho e solicita o consentimento e a colaboração dos inquiridos; a segunda parte contém as questões, organizadas em três grupos, cada um com os seus respetivos subgrupos. A maioria das perguntas é fechada, pois segundo Oliveira e Ferreira (2014), listas de respostas ajudam a clarificar o significado das questões num questionário.

2.3.2.1 Destinatários/Participantes

- 16 alunos (12º ano) de escolas públicas de setor autónomo de Bissau;
- 6 professores (2 de cada ciclo).

O currículo sempre é concebido com o propósito de responder às necessidades da sociedade onde é aplicado. O seu desenvolvimento compreende-se a partir do sujeito que dele é destinatário [o aluno], dado que tudo é planeado a pensar nele: na sua caracterização, no seu modo de aprendizagem, entre outros aspetos (Saviani, 2016). Portanto, selecionamos (16) alunos, (07 rapazes e 09 raparigas) que concluíram ensino secundário no ano letivo 2022/2023, nas escolas públicas em Bissau.

Selecionamos também 6 professores, das mesmas escolas, dois por cada ciclo (1.º, 2.º e 3.º/secundário), com o objetivo de os confrontar com as mesmas questões, e recolher respostas segundo outro olhar, de modo a podermos contrastá-las.

O inquérito é desenhado com o intuito de responder a questões orientadoras da nossa investigação, perceber qual é a perspetiva dos participantes sobre a sua própria experiência multilinguística e multicultural no quotidiano guineense e nomeadamente no contexto escolar.

O questionário foi entregue a cada participante com um prazo de uma semana para resposta. A recolha foi feita no período combinado, embora tenha havido dificuldades, porque alguns participantes não conseguiram preenchê-lo no prazo estipulado.

2. 4. Técnica de tratamento dos dados

Os dados recolhidos por meio dos questionários foram analisados através da análise de conteúdo, tanto quantitativa quanto qualitativa, que envolve a interpretação das respostas organizadas em tabelas. O objetivo é extrair conclusões relevantes sobre o fenómeno estudado, triangular as informações obtidas com o quadro teórico existente, o que permite uma leitura mais aprofundada.

Para facilitar a visualização e a análise das respostas, foram organizadas em tabelas e aplicados o sistema de codificação anónima. Os alunos foram identificados pela letra "A" (A1, A2, A3...), e os professores pela letra "P" (P1, P2, P3...). As respostas também foram codificadas com base na letra inicial da palavra-chave de cada questão (por exemplo, "C" para crioulo, "P" para português, "B" para Balanta, ...).

A análise foi realizada por cada questionário, sendo que, em alguns casos, as perguntas são combinadas numa única abordagem, a fim de aprofundar a compreensão dos dados recolhidos. O objetivo principal é responder às questões orientadoras da investigação, buscando entender o fenómeno estudado de forma detalhada e contextualizada. No ponto a seguir, vamos apresentar as respostas do inquérito dos alunos e professores

CAPÍTULO III - Multilinguismo e multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo à configuração sociocultural.

3.1 Apresentação análise/síntese e interpretação dos dados recolhidos

A análise dos dados é iniciada com uma tabela síntese das respostas dos inquiridos, organizadas em diferentes subgrupos, conforme especificado no questionário (**ver apêndices A e B**), agrupado em três áreas principais: (i) caracterização geral do inquirido, incluindo as línguas faladas no quotidiano e no espaço público e as informações sobre os seus pais; (ii) percurso escolar, sistema educativo e currículo, (a língua/s de ensino e assimilação de conteúdo) tanto no ensino básico quanto no secundário; (iii) Currículo-cultura

Tabela 01- Inquérito por questionário – Síntese de respostas dos alunos (N=16)

1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	1.1.6.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	1.3.1.	1.3.2.	1.3.3.	1.3.4.	1.3.5.	1.3.6.	1.3.7.	1.3.8.	1.3.9.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.1.4.
idade	bairro	gén	Sec	Esc	públ	l.mat	Comu	públ	e.pai	e.mãe	p.pai	p.mãe	l.pai	l.mãe	l.casa	tv	canal	pais	alfab	1-4	+dif
23 20-32	U15 R0	F9 M7	22-23	PU PR	PU14 PR1	C7 PP3 B2 F1 O3	C12 B2 O4	C15 P7 F3 I3	4.4 SUP3 12.3 0.2	SUP1 12.3 4.3 0.7	Agric5 Pedr3	Dom10	C6 PP3 F3 B2 M2 B1	C7 PP2 B2 F1 M1 O1	C15 P2 PP2 B3	S14 N2	TGB7 TLN5 RTP3	C11 P2 B2 PP1 O2	P10 C5	N9 S7	D6 M5 FQ3 H1 I1 P1

2.1.4.1.	2.1.5.	2.1.6.	2.1.7.	2.1.8.	2.1.9.	2.2.1.	2.2.2.	2.2.3.
Porquê?	man	port	aula.p	outras	gost	+dif.p	Porquê?	+dif.d
Incompreensão 7 Não gosta 4 Teórico 1 Sem professor 1	S12 N3	7º 4-10	P14 PC2	P12 PC3 C1	P8 C4 PC3	G8 C4 I2	Muitas regras / gramática 6 Vocabulário 3 Incompreensão 2	D6 M5 P1 H1 B1 D1

2.2.4.	2.2.5.	2.2.6.	2.2.7.	2.2.8.	2.2.8.1.	2.2.9.	2.2.10.	2.2.11.
Porquê?	Coleg	man	port	Gost	Porquê?	prof.p	prof.o	apont
	C9 P8	S13 N2	7 4-10	P12 C4	Vontade de aprender 6 Língua escolar / oficial 4 Facilitador 3 Hábito 1	P15 C2	P15 C2	M8 D7 Q4

3.1.1 Caracterização geral dos inquiridos (alunos)

Dos 16 alunos inquiridos, a maioria tem 23 anos, reside em zonas urbanas (15) e frequentou escolas públicas. Os inquiridos são equilibrados, quanto ao género (9 raparigas e 7 rapazes), tendo concluído o ensino secundário no ano letivo 2022/2023.

3.1.2-Língua falada no quotidiano e no espaço público

A questão (1.2.1) procurava identificar a língua materna dos alunos, a maioria dos inquiridos (7 de 16) referiu o crioulo como a sua língua. Os restantes indicaram línguas étnicas como papel (3 de 16), balanta (2 de 16) e fula (1 de 16), enquanto três alunos não especificaram a sua língua materna. Esses dados revelam, de certa forma, a importância da complexa realidade linguística entre os guineenses, especialmente no que diz respeito ao uso do crioulo como língua materna, com a qual a maioria dos inquiridos se identifica. No quotidiano da Guiné-Bissau, é comum observar o amplo domínio do crioulo nas interações sociais. Essa resposta, como parte da pesquisa, contribui para reforçar tanto a nossa compreensão subjetiva quanto objetiva do tema, evidenciando a forte influência do crioulo nas bases linguísticas maternas do país, como pode compreender-se no inquérito realizado.

Em relação à língua falada na comunidade (questão 1.2.2), os dados indicam que a grande maioria dos alunos (12 de 16) utiliza o crioulo como o seu principal meio de comunicação. Dentre estes alunos, dois alunos referiram o balanta como língua da sua comunidade, enquanto três não especificaram. Estes resultados evidenciam o uso do crioulo na vida quotidiana dos guineenses, conforme também indicado pelos Censos de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), que apontaram o crioulo como a língua mais falada no país.

No questionário (1.2.3) que abordava “a língua utilizada no espaço público” (mercados, hospitais, bancos e entre outros), as respostas mostram uma certa diversidade linguística nesses lugares. Mas, o crioulo continua como a língua mais utilizada (15 de 16 alunos). O português foi indicado por sete alunos e as línguas estrangeiras, como o francês e o inglês, foram mencionadas com menor frequência. O uso do crioulo nas interações informais contrasta com o uso do português em contextos mais formais, como serviços administrativos ou instituições de ensino.

Essa convivência linguística confirma o caráter multilíngue do espaço público guineense, destacando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística como forma de promover um ensino de qualidade como defendemos no quadro teórico

3.1. 3. Informação sobre os seus pais

Esta parte do questionário procurou compreender o contexto familiar dos alunos, incluindo a escolaridade dos pais, a profissão e as suas línguas maternas. Esses dados ajudam a perceber a influência do ambiente familiar no percurso educativo e linguístico dos alunos.

A maioria dos pais tem baixa escolaridade, com muitos sem formação ou apenas até ao 4.º ano e poucos alcançando o ensino secundário ou superior. Entre as mães, a escolarização varia do 4.º ano ao ensino secundário. Um aspeto singular é que, apesar da baixa escolarização dos pais, muitos filhos, em particular do sexo feminino, conseguiram concluir o 12.º ano, o que revela uma possível superação das barreiras educacionais familiares. Em relação às profissões de pais, as respostas mostram que a maioria dos pais trabalha na agricultura e outros como pedreiros. As mães, na sua maioria, exercem a função de trabalhadoras domésticas. Essas ocupações refletem um contexto socioeconómico marcado por baixos níveis de qualificação profissional e rendimentos limitados, o que, de certo modo, se reflete na aprendizagem dos alunos.

Nas questões sobre a língua materna dos pais (questões 1.3.5 e 1.3.6), os dados indicam que a maioria tem o crioulo como língua materna, seguido por línguas étnicas como pepel, felupe, balanta e mancanha.

Questionados sobre as línguas faladas em casa (questão 1.3.7), a maior parte dos inquiridos (15 de 16) indicou o crioulo como a língua de uso no ambiente familiar, com algumas menções de línguas étnicas. O português é raramente utilizado no contexto familiar, revelando uma nítida distância entre a língua de uso quotidiano e a língua de ensino, como já observado por Couto e Embaló (2010) e Baldé (2013).

Esta desconexão entre o universo linguístico familiar e o escolar ajuda a explicar as dificuldades iniciais na aprendizagem do português. Tal realidade reforça a necessidade de abordagens pedagógicas adequadas ao contexto sociolinguístico local, especialmente no ensino do português como segunda língua.

Em relação ao acesso à televisão, 14 de 16 alunos afirmaram ter televisão em casa, com preferência por canais como a Televisão da Guiné-Bissau (TGB), RTP e telenovelas. No entanto, apesar do acesso aos meios audiovisuais, o impacto na proficiência em português parece ser limitado, visto que a maior parte dos conteúdos da TGB é transmitida em crioulo e os programas mais assistidos como as telenovelas têm um carácter recreativo e pouco educativo.

Os dados analisados revelam que os alunos estão inseridos em contextos linguísticos marcados pela diversidade, com o crioulo a desempenhar um papel central. O português, por outro lado, é mais associado à escola e aos serviços formais.

3.1.4 Percurso escolar--Sistema educativo-Currículo (língua/s de ensino e assimilação do conteúdo)

Este grupo de questões procurou analisar como o currículo responde à diversidade linguística no contexto escolar e de que forma a língua de ensino facilita ou dificulta a assimilação dos conteúdos pelos alunos ao longo da escolaridade.

Os dados mostram que, antes da entrada na escola, a maioria dos alunos (10 de 16) comunicava com os pais em crioulo, enquanto os restantes utilizavam o português, a língua pepel ou o balanta e outras línguas. Apesar disso, a língua de alfabetização para a maioria foi o português. Apenas cinco alunos referiram ter sido alfabetizados em crioulo. Esta distância entre a língua falada no contexto familiar e a língua de instrução (ensino) pode explicar parte das dificuldades no processo de aprendizagem, pois aprender a ler e escrever numa língua que não é a materna compromete a compreensão dos conteúdos e limita a expressão e participação ativa dos alunos nas atividades escolares.

Relativamente à continuidade do professor do 1.º ao 4.º ano, a maioria (9 de 16) afirmou não ter tido o mesmo professor durante esta fase. Apenas (7 de 16) indicaram ter tido continuidade. Esse dado indica a ausência de continuidade no acompanhamento pedagógico por parte do mesmo professor durante essa etapa do ensino, o que, na nossa compreensão, pode comprometer o vínculo entre professor e aluno, dificultar a adaptação às metodologias adotadas e, consequentemente, prejudicar a assimilação dos conteúdos.

No que se refere às disciplinas em que os alunos sentem maior dificuldade, destacam-se Desenho (6 respostas), Matemática (5) e Física e Química (3). Entre as justificativas apresentadas, predominam a dificuldade de compreensão dos conteúdos (7 alunos), a falta

de interesse (4), a preferência por conteúdos mais teóricos (1) e, em um caso, a ausência de professor. Essas dificuldades podem estar relacionadas não apenas com fatores pedagógicos e metodológicos, mas também com a escassez de recursos didáticos e a barreira linguística.

Quanto aos manuais escolares, que também é uma das preocupações no país, a maioria (12 de 16) afirmou ter acesso ao longo do estudo.

No entanto, esse acesso não garante, por si só, uma melhoria na aprendizagem, indicando que é necessário um acompanhamento pedagógico e domínio da língua de ensino tanto dos professores quanto dos alunos.

No que diz respeito ao uso do português no ensino, os dados revelam que a maioria dos alunos só passou a sentir vontade de se expressar nessa língua a partir do 7.º ano, o que sugere que a metodologia de ensino não acompanha plenamente o seu desenvolvimento linguístico. Embora o português seja utilizado tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas demais disciplinas, a sua prática efetiva por parte dos alunos é limitada, dificultada pela falta de domínio nos primeiros anos e pela reduzida exposição fora do contexto escolar, como afirmam Couto e Embaló (2010),

no pátio das escolas, no mercado, nos *night clubs*, nos estádios de futebol (como o Estádio Nacional ou o “Lino Correia”, de Bissau) só se fala crioulo. Pelo fato de o português só ser aprendido na escola, ele é a língua da escrita e para se falar com estrangeiros. Assim, quando um guineense vê alguém de pele clara na rua, tem tendência a dirigir-se a ele em português. (p. 51)

O uso da língua portuguesa nos espaços públicos é reduzido e muitas vezes, os próprios estrangeiros se adaptam à realidade local, aprendendo o crioulo para a comunicação local.

Já em relação às dificuldades dos alunos nas avaliações de língua portuguesa, a maioria (8 de 16) apontou a gramática como principal obstáculo, seguida da compreensão de texto (4 de 16) e, em menor número, da interpretação (1 de 16). Entre as justificações apresentadas, destacam-se dificuldades com a gramática (6 alunos), o vocabulário (3) e a compreensão dos enunciados (2). Esses dados indicam que o ensino da disciplina ainda se apoia, em grande medida, numa abordagem tradicional, focada na memorização de regras, em detrimento de metodologias mais interativas e orientadas para a comunicação.

As respostas sobre a(s) disciplina(s) em que os alunos sentem maior dificuldade coincidem com os dados recolhidos no ensino básico (Desenho, Matemática, Física),

tanto nos conteúdos apontados como nas justificações apresentadas. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de que alguns professores de áreas práticas tendem a atribuir menor importância ao domínio da língua. Também por aspetos ligados à metodologia de ensino.

De forma semelhante ao ensino básico, os dados recolhidos no ensino secundário revelam padrões coincidentes no que diz respeito à língua falada entre colegas, ao uso dos manuais escolares, ao nível em que os alunos começaram a sentir-se à vontade para se expressar em português, bem como à língua preferida nas diferentes disciplinas. A maioria indicou preferência pelo português como língua de expressão em sala de aula, justificando essa escolha com argumentos como “vontade de aprender”, “língua escolar/oficial”, “facilitador” e “hábito”. Estes resultados mostram o reconhecimento do estatuto da língua portuguesa no contexto escolar, ainda que persistam limitações no que concerne à sua utilização ativa e espontânea no quotidiano educativo.

Por outro lado, embora reconhecida (a língua portuguesa) pelos alunos como importante e desejada no contexto escolar, ainda enfrenta obstáculos do seu uso efetivo, devido ao distanciamento em relação à língua materna, à falta de práticas comunicativas e à persistência de métodos tradicionais de ensino. As dificuldades na aprendizagem nas disciplinas lecionadas em português, refletem a necessidade de um currículo mais sensível à diversidade linguística e /ou ao contexto sociolinguístico dos alunos, tal como referimos.

3. 1.5 Currículo-Cultura

Perguntou-se aos alunos se “o professor fala sobre os usos e costumes de diversos grupos étnicos nas aulas?”. A maior parte (10 de 16) respondeu que “sim”, mencionando as disciplinas de “História” e “Ciências Sociais”. Todavia, essa abordagem traz um certo protagonismo da parte dos professores do terceiro ciclo no que se refere à valorização cultural guineense, trazendo estes conteúdos principalmente a partir do 7ºano, o que ocorre com menor frequência no segundo ciclo entre os níveis de 5º e 6º ano.

Em relação à visão dos alunos sobre inclusão dos seus usos e costumes no plano curricular, todos consideram fundamental, em face do contexto guineense de multiétnico. Eles apresentaram como principais justificativas os seguintes elementos: identidade (na

sua maioria), seguida de contexto atual e por último a inclusão e a facilidade na aprendizagem.

Essas respostas espelham uma clara ambição dos alunos por um sentido de pertença positiva, ou seja, o desejo de um currículo mais inclusivo, que reflita e valorize as suas vivências. Para eles, essa inclusão passa necessariamente pela valorização de multilinguismo e multiculturalismo no plano curricular, como meio de facilitar a aprendizagem e reforçar a sua identidade cultural, isso em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo guineense (LBSE) de 2011, no seu artigo 3.º, ponto 6, que afirma: “o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social”. Também se alinha com o artigo 2.º, alíneas c) e e), que determinam:

c) “Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país”;

e) “Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural”

A integração das realidades linguísticas e culturais dos alunos no currículo não é apenas um anseio legal da comunidade escolar, mas constitui também um imperativo pedagógico, claramente alinhado com os princípios fundamentais do sistema educativo nacional.

Tabela 02- Inquérito por questionário – Respostas dos professores (N=6)

1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	1.1.6.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	1.3.1.	1.3.2.	1.3.3.	1.3.4.	1.3.5.	1.3.6.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.2.1.
idade	local	Gén	habilit	discip	docên	l.mat	comu	públ	e.pai	e.mãe	p.pai	p.mãe	l.pai	l.mãe	coleg	aula	porquê?
40 34-47	U3 R2	M4 F1	B4 L2	P3 T2 M1	16 13-21	C4 P1 B3	C4 P3 O2	C6 P4 F2							P4 C3	C5 P2	C língua dominante 5 C língua materna 1 P obrigatória1

2.1.3.	2.1.4.	2.1.4.1.	3.1.	3.2.c	3.2.d.e.	3.3.
cont	alun	porquê?	multi	etnic	como?	opinião endógenas?
P5 C3	P5 C2	P língua oficial 4 P língua com regras 1 C língua dominante 1	S5 N1	S6	Costumes 3 Trajes 2 Oratura 2	Realidade 4 Aprendizagens / motivação 3

3.2.1. Caracterização geral dos professores

Grupo constituído por seis professores ($P=6$), com idades entre 34 e 47 anos. Três residem em zonas urbanas e dois em zonas rurais. Em relação ao género, quatro são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Quanto à habilitação académica (4 dos 6) inquiridos possuem bacharelado, enquanto os outros dois têm licenciatura. No que diz respeito às disciplinas, três lecionam português, dois ensinam todas as disciplinas do 1º ciclo e um leciona Matemática. O tempo de docência dos inquiridos varia entre 13 e 21 anos.

Observa-se que a maioria dos professores concluiu a sua formação mais tarde e alguns iniciaram a carreira sem formação superior completa, o que pode influenciar o processo de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, nota-se que as mulheres têm uma menor representação em termos de formação superior.

No que se refere às questões sobre a língua do quotidiano e do espaço público, a maioria dos inquiridos indica uma realidade marcada pela diversidade linguística, sendo o crioulo a língua mais mencionada, seguido do português e, em menor escala, o francês e o inglês.

No que diz respeito às informações sobre os pais, as respostas apresentadas pelos professores revelam uma certa semelhança com as fornecidas pelos alunos, tanto quanto à língua materna quanto às ocupações profissionais.

Esses dados sugerem que a população deste território partilha quase uma experiência linguística e sociocultural comum, o que reforça a urgência de uma reformar educativa adequada, nomeadamente a construção e implementação de um currículo inclusivo sobretudo para o ensino bilíngue.

3.2.2 Cidadão/ profissional (no contexto escolar)

Com a intenção de entender as línguas usadas na escola, questionamos os professores sobre a língua que utilizam ao falar com os seus colegas na sala dos professores. A maioria (4 de 6) mencionou o português, enquanto os restantes (3 de 6) indicaram o crioulo, sendo que um dos professores afirmou usar tanto o português quanto o crioulo. O uso predominante da língua portuguesa pela maioria pode estar relacionado com o facto de ser a língua de trabalho e isso não se reflete na prática dos alunos.

No questionário sobre a língua dominante na sala de aula, as respostas dos professores foram as seguintes: (5 de 6) indicaram o crioulo, enquanto dois referiram o português.

Quando solicitada a justificação, a maioria (5 de 6) apontou o crioulo como língua dominante, por ser língua do quotidiano, e um dos professores justificou a sua escolha por ser a língua materna. O único professor que indicou o português justificou a sua escolha pelo carácter obrigatório dessa língua no âmbito educativo.

Esses dados indicam que, apesar de o português ser reconhecido como obrigatório pela Lei 7/2007, ele não é a língua mais utilizada no contexto escolar. Esse cenário evidencia a necessidade de um currículo inclusivo que contemple o crioulo como ferramenta de apoio ao aprendizado do português, ou seja, um ensino bilíngue, com o objetivo de superar as barreiras linguísticas e promover uma educação mais equitativa para todos os alunos.

Quando questionados sobre a língua utilizada na transmissão de conteúdos e a língua de preferência para o trabalho com os alunos, a maioria dos professores indicou o português, enquanto uma minoria referiu o crioulo, ou seja, (5 dos 6) afirmaram utilizar o português, e dois mencionaram o crioulo como preferência. Relativamente às justificações, quatro professores referiram o facto de o português ser a língua oficial, um destacou a presença das regras gramaticais como motivo e o professor que indicou o crioulo justificou a sua escolha por considerá-lo a língua dominante entre os alunos.

Os dados evidenciam uma preferência pelo uso do português na sala de aula, justificada por seu status oficial. No entanto, a referência ao crioulo como língua dominante revela uma desproporcionalidade entre a política linguística e a realidade dos alunos.

3.2.3 Currículo-Cultura

Nesta parte, exploramos as perspetivas dos professores sobre a integração das questões culturais no currículo escolar, com foco específico na abordagem das culturas endógenas guineenses na lógica da educação multicultural e da formação inicial.

A maioria (5 de 6) afirmou ter na sua formação inicial a matéria de educação multicultural, enquanto um professor respondeu negativamente. Em seguida, foram questionados sobre se abordam os usos e costumes de diversos grupos nas suas aulas, ao que todos responderam afirmativamente. Procurando ainda entender como essa abordagem ocorre na prática pedagógica, constatou-se que três professores a fazem através da apresentação de costumes, dois utilizam os trajes típicos como recurso e outros dois recorrem à literatura tradicional (oratura). Esses dados revelam que os professores

reconhecem a importância da dimensão cultural no processo de ensino-aprendizagem, de forma particular no contexto da aula de língua.

Por fim, foi solicitado aos professores que partilhassem as suas opiniões sobre a inserção das culturas guineenses no plano curricular; (4 de 6) inquiridos consideram importante integrar a cultura local no currículo, salientando que esta abordagem contribui para que os alunos compreendam melhor a sua própria realidade. Além disso, três professores consideram que essa inclusão tem um impacto positivo tanto na aprendizagem quanto na motivação dos alunos (**ver anexo 2**).

3.3. Triangulação de dados

Os dados analisados revelam um quadro preocupante do sistema educativo guineense, especialmente no que diz respeito ao ensino multilingue num contexto multiétnico. Apesar das diferentes respostas dadas pelos participantes, observa-se que os professores consideram o ensino multilingue uma alternativa mais adequada à realidade do país. Por sua vez, os alunos reforçam essa visão, defendendo a necessidade de um currículo atualizado, que reconheça as identidades locais, construídas a partir de diversas realidades culturais, étnicas e linguísticas.

Portanto, é urgente uma reforma profunda no sistema educativo, de modo que tanto o crioulo quanto o português tenham os seus espaços devidamente reconhecidos no currículo nacional, respeitando as especificidades de cada língua e cultura.

Sendo assim, é fundamental estabelecer diretrizes curriculares que considerem as identidades nacionais, regionais e setoriais, a fim de oferecer respostas mais eficazes aos desafios atuais do ensino.

As respostas analisadas revelam que, apesar das dificuldades do quadro do ensino guineense, o português continua a desempenhar o papel fundamental na aquisição dos conhecimentos das restantes disciplinas, por isso deve ter-se cuidado no que se refere à metodologia para o seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo aqui apresentado, sobre o multilinguismo e multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau, viu-se que a língua é o elemento-chave para o sucesso /assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, assim como a cultura, entendida como tudo o que o ser humano pratica no seu dia a dia (a sua vivência). O reconhecimento destes dois elementos no processo de ensino é uma mais-valia para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes. Quanto mais o currículo responder às necessidades da sociedade, incluindo a língua e cultura dos alunos, maior é o resultado/ sucesso educativo.

Ao longo desta investigação, constata-se que o currículo e a metodologia para o ensino do português na Guiné-Bissau não refletem a realidade multilingue e multicultural do país, o que contribui para o “insucesso” escolar dos alunos. Apesar de a língua portuguesa ser oficial e a única autorizada para o processo de ensino e aprendizagem, a maioria dos alunos guineenses não a utiliza de forma espontânea, nem no seu quotidiano, nem no contexto escolar. Também, com base nas respostas dos inquiridos, verificou-se que o crioulo é frequentemente utilizado pelos professores como estratégia para facilitar a transmissão dos conhecimentos.

Com efeito, pode-se concluir que o currículo guineense não responde de forma adequada às necessidades das diversas línguas e culturas dos alunos.

O crioulo é língua de maior uso entre os guineenses, tanto no quotidiano, assim como no contexto escolar. Por isso, torna-se pertinente a sua inclusão no plano curricular guineense, uma vez que o aluno aprende melhor na língua em que tem mais habilidade de comunicar, neste caso, a sua língua materna. A valorização do crioulo ou das línguas étnicas reforçará, de facto, a aprendizagem da língua portuguesa. Essa visão é sustentada também pelo Banco Mundial (2021):

quando as crianças são ensinadas pela primeira vez numa língua que falam e compreendem bem, aprendem mais, ficam numa melhor posição para aprender outras línguas, têm mais probabilidades de permanecer na escola e de desfrutar de uma experiência escolar adequada à sua cultura e às circunstâncias locais (p.8)

Nesta lógica, e para promover um ensino de qualidade na Guiné-Bissau, considera-se que o Estado deve criar estratégias e uma política linguística que inclua as línguas maternas dos alunos no currículo, começando pela codificação do crioulo. Isso como parte da solução de um dos maiores problemas com que o sistema educativo se depara, isto é, a

questão de língua do ensino ou, melhor dizendo, a convivência entre as línguas utilizadas no país.

Por outro lado, a partir da análise do inquérito aplicado aos alunos e professores, constatou-se que a obrigatoriedade do uso da língua oficial permanece, em boa parte, apenas na teoria, sem efetiva implementação na prática. Observou-se que, nas instituições públicas, o crioulo predomina nas interações orais do cotidiano e no contexto escolar, enquanto o português é mais utilizado nos contextos oficiais ou em estado de obrigatoriedade.

Assim, tanto alunos quanto professores consideram ideal um currículo inclusivo que leve em conta suas realidades sociolinguísticas e culturais, valorizando a sua identidade e facilitando o processo de aprendizagem.

Deste modo, considera-se importante e indispensável a implementação do ensino bilingue no currículo guineense, desde o Pré-escolar ao Secundário, a fim de promover a valorização do multilinguismo entre os alunos. Igualmente que a metodologia para o ensino do português seja de uma Língua não materna, isto é, de uma língua segunda ou estrangeira.

Reconhece-se que o ser humano é limitado em tudo o que realiza, ou seja, dificilmente se alcança um trabalho completo. "O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos dia após dia.", diria Robert Collier (1926). Essa citação enfatiza a importância de persistência e trabalho contínuo para alcançar melhorias e sucesso. Partindo disso e considerando que o tema é pouco explorado, sobretudo no contexto guineense, onde se falam mais de 20 línguas étnicas com diversas culturas, admite-se que ainda há muito a ser feito para ampliar este estudo, por exemplo investigar o impacto de línguas maternas na aprendizagem de uma língua segunda, ou o lugar da Cultura no Processo de Aprendizagem, entre outros temas. Por outro lado, dando sequência ao trabalho apresentado, haveria lugar à sua replicação tendo como participantes inquiridos os fazedores de políticas (governos e sindicatos).

Na verdade, falar mais de uma língua constitui uma riqueza. Igualmente, promover o multilinguismo e o multiculturalismo no plano educativo representa um crescimento para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, como o que a Guiné-Bissau necessita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, A. R. C., Alves, D. R., & Pacheco, F. (2024). O multilinguismo e o Tribunal de Justiça da União Europeia: Uma breve abordagem jurisprudencial. *Polissema – Revista de Letras do ISCAP*, 24, 129–153.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baldé, B. (2013). *Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné-Bissau* (Master's thesis, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Barbosa, J. A. (2015). *Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau* (Master's thesis, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carvalho, C., Barreto, M. A., & Barros, M. (2017). Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016). *Relatório Final*. ISCTE–Instituto Universitário de Lisboa, Camões–Instituto da Cooperação e da Língua, IP.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral
- Couto, H. do & Embaló, F. (2010). Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP. *Papia-Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, 20.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogia: niños e niñas bilingues entre dos fuegos*. Madri: Morata.
- Eagleton, T. (2000). *A ideia de Cultura*. Temas e Debates.
- Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística
- Frederico, C. (2016). O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular. *Estudos Avançados*, 30(87), 237–254.

- Grosso, M. J., Soares, A., de Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: Documento Orientador*. Relatório técnico. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Habermas, J. (2001). *Teoria da Ação Comunicativa* (vol. I e II). Madri: Taurus.
- Intumbo, I. (2007). *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Intumbo, I. (2012). Situação sociolinguística da Guiné-Bissau. *Coimbra, 200*.
- Kramsch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(3), 134–152.
- Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Idiomático: Revista Digital de Didáctica de PLN, 3, 1–11.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Orientações Nacionais*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Madeira, A. (2017). *Aquisição de língua não materna: Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 305–330.
- Manucello, M. G. (2012). A formação da identidade do sujeito moderno nas sociedades multiculturais. *Revista Internacional de Direito e Cidadania (RIDB)*, 1, 6779–6795. Recuperado de https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2012/11/2012_11_6779_6795.pdf
- Mendes, A. (2022). *O uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau* (Master's thesis, Universidade de Lisboa).
- Morgado, N. C. (2019). *A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas e práticas dos diretores* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/11027>
- Oliveira, E. R.de & Ferreira, P. (2014). *Métodos de investigação: Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica Editorial.
- Pereira, I. & Martins C. (2009) Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In Seminário, *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua*

Não Materna. Lisboa, ILTEC- Instituto de Linguística Teórica e Computacional e APP- Associação de Professores de Português

- Pinto, P. F. (2023). Línguas africanas e desenvolvimento humano. *Africana Studia*, 1(40).
- Pires, M. L. B. (2021). Interculturalidade e ensino de línguas. *Gaudium Sciendi*, (20), 109–122.
- Santos, M. M. R. dos (2020). Ensino de língua estrangeira: os métodos. *Revista EntreLinguas*, 249–265
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação*, (4).
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>
- Scantamburlo, L. (2013). *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: O ensino bilingue português-crioulo guineense* (Tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Scantamburlo, L., & Pinto, P. F. (2020). O ensino bilingue na Guiné-Bissau. *Palavras*, (56–57), 57–73.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J., & Portugal. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*.
- Sousa, A. M. de (2009). Quando o português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher? *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*, 26.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: Manuais de Iniciação*. Lidel.
- Vasconcelos, L. M. D. (2017). *Interculturalidade: Mais definições em trânsito*. Universidade Federal da Bahia. Recuperado de <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>
- Weissmann, L. (2018). *Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. Construção Psicopedagógica*, 26(27), 21–36. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/construcaopsicopedagogica/article/view/149429>
- Williams, R. (1958). *A cultura é de todos (Culture is Ordinary)*. Texto traduzido por M. E. Cevalco. Departamento de Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

- Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo. (2024, abril 16). *O que é multilinguismo?* Recuperado de <https://wp.ufpel.edu.br/laplimm/2024/04/16/o-que-e-multilinguismo>
- Moura, V. G. (2009). *Tensão entre a política de incentivo ao multilinguismo e a ação dos movimentos nacionalistas*. Diário de Notícias, dia 26 março, 2009. in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/autores/vasco-graca-moura/65/pagina/3> [consultado em 13-01-2025]
- Gerador. (2022, 8 de junho). *Entre o oficial e o oficioso: Os desafios do português e outras línguas nos PALOP*. Recuperado de <https://gerador.eu/entre-o-oficial-e-o-oficioso-os-desafios-do-portugues-e-outras-linguas-nos-palop/>
- Euronews. (2022, 8 de junho). *Língua portuguesa discriminada na Guiné-Bissau*. Recuperado de <https://pt.euronews.com/2022/06/08/lingua-portuguesa-discriminada-na-guine-bissau>

LEGISLAÇÃO, DOCUMENTOS OFICIAIS E INSTITUCIONAIS CONSULTADOS

- Banco Mundial. (2021). *EM ALTO E BOM SOM: Políticas de língua de instrução eficazes para a aprendizagem*
- Fundação Calouste Gulbenkian & Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau. (2015). *RECEB – Reforma curricular do ensino básico na Guiné-Bissau: Projeto de apoio à melhoria da qualidade e eficácia do ensino básico (2015–2021)*
- Guiné-Bissau. (2009). *Educação e a escolarização: Terceiro Recenseamento Geral da População e Habitação de 2009*. Bissau: Instituto Nacional de Estatística. Recuperado de <https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp01w6634600z>
- Guiné-Bissau: Ministério da Educação Nacional (2017). *Plano Setorial de Educação (2017-2025) (PSE)*
- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) (2017). *Referencial de competências língua portuguesa – 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) –Versão experimental*. Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior da Guiné-Bissau.

Multilinguismo e Multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo no Sistema educativo nacional

V

Europeia, C. (2005). *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo: Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões*. 1–32.

Europeia, U. (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: plano de acção 2004-2006*.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2005). *Português Currículo Nacional: Documento orientador*. Ministério da Educação. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

Guiné-Bissau. (1975). Lei nº 1/1973: Vigência da lei portuguesa. *Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau nº 1*, 04-01-1975. Imprensa Nacional da Guiné-Bissau.

Guiné-Bissau. (2007). Lei nº 7/2007: Obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. *Boletim Oficial nº 46*, 12-11-2007. Imprensa Nacional da Guiné-Bissau.

Decreto-Lei nº 4/2011 de 29 de março. Lei Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau.

APÊNDICES

Apêndice A: Inquérito aos alunos

Caro/a aluno/a,

O questionário anexo insere-se num estudo no âmbito do Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, cujo tema é: **Multilinguismo e multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo no sistema educativo nacional**. A sua colaboração é, pois, fundamental, solicitando o seu preenchimento, com base no consentimento informado.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins investigativos, garantindo o seu anonimato no trabalho a produzir.

Os objetivos centrais desta investigação são: (1) observar e registar os campos e os níveis de convivência de língua portuguesa com as línguas maternas dos guineenses e as línguas estrangeiras, no espaço público e no sistema de ensino; (2) analisar / perceber como é que o currículo nacional guineense responde à situação de multilinguismo no dia a dia dos guineenses; (3) perceber os campos e formas de uso da língua portuguesa no quotidiano do guineense e na administração pública e (4) investigar como utilizar o crioulo para melhorar ensino do português.

Este trabalho tem como orientadora a coordenadora do curso do Mestrado em Português como língua e Segunda e Estrangeira, na Universidade Nova de Lisboa, Professora Doutora Ana Maria Martinho, sendo coorientadora a Professora Doutora Raquel Varela.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade na participação neste estudo. Qualquer dúvida, pode entrar em contato comigo pelo endereço abaixo.

O investigador, Mestrando Mussa Mané

Declaro que li e percebi os objetivos do trabalho, por isso manifesto a minha disponibilidade para participar no estudo, dando resposta ao que é inquirido no questionário.

Lisboa, ____ de fevereiro de 2025

O inquirido:-----

INQUÉRITO/ QUESTIONÁRIO

Obs.: Por favor, responda às perguntas de forma honesta, assinalando com um X a opção que melhor descreve a sua situação ou opinião.

1. Caraterização geral do inquirido

Código de inquirido _____

Data de preenchimento do inquérito _____

1.1 Dados pessoais

Pergunta	Resposta
1.1.1 Idade	
1.1.2 Em que bairro mora(va)	
1.1.3 Género	
1.1.4 Ano de conclusão do ensino secundário	
1.1.5 Em que liceu/ escola	
1.1.6 Escola Pública	() Sim () Não
1.2 Língua falada (s) no quotidiano e no espaço público	
1.2.1 Qual é a sua Língua Materna?	() Português () Crioulo () Outra(s) (qual/quais?)
1.2.2 Que língua é falada na sua comunidade	() Português () Crioulo () Outra: _____
1.2.3 Com que línguas é confrontada(o) no espaço público? (Banco, mercado, administração pública, hospitais, serviços, ...)	() Português, (lugar) no/a _____ _____ () Crioulo, (lugar) no/a _____ _____ () Francês, (lugar) no/a _____ _____ () Inglês, (lugar) no/a _____ _____ () Outra(s) (qual/quais?), (lugar) no/a _____
1.3 Informação sobre seus pais	
	() Não frequentou a escola
	() 4º ano

**Multilinguismo e Multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo
no Sistema educativo nacional**

VIII

1.3.1 Qual é o nível da escolaridade do seu pai?	☐ 12º ano ☐ Curso médio / curso profissional ☐ Ensino superior ☐ Outro (especificar)
1.3.2 E da sua mãe?	☐ Não frequentou a escola ☐ 4º ano ☐ 12º ano ☐ Curso médio / curso profissional ☐ Ensino superior ☐ Outro (especificar)
1.3.3 Qual a profissão do seu pai?	
1.3.4 Qual a profissão da sua mãe?	
1.3.5 Qual a língua materna do seu pai?	☐ Português ☐ Crioulo ☐ Outra(s) (qual/quais?) _____
1.3.6 E da sua mãe?	☐ Português ☐ Crioulo ☐ Outra(s) (qual/quais?) _____
1.3.7 Que língua é falada na vossa casa?	☐ Português ☐ Crioulo ☐ Outra _____
1.3.8 Tem um televisor em casa?	☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei
1.3.9. Se sim, quais os canais que costuma ver?	

3 Percurso escolar- Sistema educativo-Currículo (língua/s de ensino e assimilação do conteúdo)

2.1. Ensino Básico

Pergunta	Resposta
2.1.1 Antes de entrar na escola, os seus pais falavam o português consigo?	☐ Português ☐ Crioulo ☐ Outra(s) ☐ Especificar
2.1.2 Qual era a língua da alfabetização (1º ciclo), quando começou a aprender?	☐ Português ☐ Crioulo ☐ Outra (s) (Qual/Quais?) _____

**Multilinguismo e Multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo
no Sistema educativo nacional**

IX

2.1.3 Teve um único professor de 1º ao 4º ano?	☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei
2.1.4 Em que disciplina tinha mais dificuldade ao longo da escolaridade? (pode seleccionar mais que uma opção)	☐ Português
	☐ Matemática
	☐ Desenho
	☐ História
	☐ Outra (especificar)
2.1.4.1 Porquê?	
2.1.5 Estudou com manuais escolares?	Sim ☐ Não ☐
2.1.6. Em que ano/ classe escolar já se começou a sentir à vontade em falar a língua portuguesa?	_____ºano
2.1.7 Qual é a língua que o seu professor utilizava nas aulas de Português?	☐ Português
	☐ Francês
	☐ Inglês
	☐ Crioulo
	Outra (qual?)
2.1.8 Que língua era utilizada nas outras disciplinas?	☐ Português ☐ Crioulo ☐ Francês ☐ Inglês ☐ ☐ Outra (Qual)
2.1.9 Que língua gostava de falar na sala de aula?	☐ Português ☐ Crioulo ☐ Francês ☐ Inglês ☐ ☐ Outra (Qual)

2.2 No ensino Secundário

2.2.1 Nas provas de língua portuguesa, em que partes tinha mais dificuldade?	☐ Gramática
	☐ Interpretação
	☐ Compreensão do texto
	☐ Composição/redação
2.2.2 Porquê?	
	☐ Português

**Multilinguismo e Multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo
no Sistema educativo nacional**

X

2.2.3 Em que disciplinas tinha mais dificuldades?	() Matemática
	() Desenho
	() História
2.2.4 Porquê?	
2.2.5 Qual a língua que falava com colegas no intervalo/ recinto escolar	() Português () Crioulo () Francês () Inglês () Outra (Qual) _____
2.2.6 Estudou com manuais escolares?	Sim () Não ()
2.2.7 Em que ano/ classe escolar já se começou a sentir à vontade em falar a língua portuguesa	_____ºano
2.2.8 Que língua gostava mais de falar na sala de aula?	() Português () Crioulo () Francês () Inglês () Outra (Qual) _____
2.2.8.1 Porquê?	
2.2.9 Qual é a língua que o seu professor utilizava na sala de aula de Português	() Português () Crioulo () Francês () Inglês () Outra (Qual?) _____
2.2.10. Qual a língua utilizada pelo professor nas outras disciplinas?	() Português () Crioulo () Francês () Inglês

XI

	☐ Outra (Especificar) _____
2.2.11. De onde recolhia os apontamentos?	☐ Manual de apoio
	☐ Escrito no quadro
	☐ Ditado pelo professor

3. Currículo-Cultura

3.1 Na escola, o professor fala sobre os usos e costumes de diversos grupos étnicos?

a) Sim _____ b) Não _____

b) Se sim, qual a disciplina e ano em que aconteceu?

3.2 Qual é a sua opinião sobre inserção de culturas endógenas guineenses no plano curricular

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Muito obrigado pela sua participação!

Apêndice B: Inquérito aos professores

Caro/a professor/a,

O questionário anexo insere-se num estudo no âmbito do Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, cujo tema é “Multilinguismo e multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo no sistema educativo nacional”. A sua colaboração é, pois, fundamental, solicitando o seu preenchimento, com base no consentimento informado.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins investigativos, garantindo o seu anonimato no trabalho a produzir.

Os objetivos centrais desta investigação são: (1) observar e registar os campos e os níveis de convivência de língua portuguesa com as línguas maternas dos guineenses e as línguas estrangeiras, no espaço público e no sistema de ensino; (2) analisar / perceber como é que o currículo nacional guineense responde à situação de multilinguismo no dia a dia dos guineenses; (3) perceber os campos e formas de uso da língua portuguesa no quotidiano do guineense e na administração pública e (4) investigar como utilizar o crioulo para melhorar ensino do português.

Este trabalho tem como orientadora a coordenadora do curso do Mestrado em Português como língua e Segunda e Estrangeira, na Universidade Nova de Lisboa, Professora Doutora Ana Maria Martinho, sendo coorientadora a Professora Doutora Raquel Varela.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade na participação neste estudo. Qualquer dúvida, pode entrar em contato comigo pelo endereço abaixo

O investigador, Mestrando Mussa Mané

Declaro que li e percebi os objetivos do trabalho, por isso, manifesto a minha disponibilidade para participar no estudo, dando resposta ao que é inquirido no questionário.

Lisboa, 26 de fevereiro de 2025

O inquirido -----

QUESTIONÁRIO/ INQUÉRITO

Obs.: Por favor, responda às perguntas de forma honesta, assinalando com um X a opção que melhor descreve a sua situação ou opinião.

1. Caraterização geral do inquirido

Código de inquirido _____

Data de preenchimento do inquérito _____

1.2 Dados pessoais

Pergunta	Resposta
1.1.1 Idade	
1.1.2 Local de Nascimento	
1.1.3 Género	() Masculino () Feminino
1.1.4 Habilitações académicas	() 12º ano
	() Bacharel
	() Licenciatura
	() Mestrado
	() Doutoramento
1.1.5 Ciclo/Disciplina	
1.1.6 Anos de docência	
1.2 Língua (s) falada(s) no quotidiano e no espaço público	
1.2.1. Qual é a sua Língua Materna?	() Português () Crioulo () Outra(s) (qual/quais?).....
1. 2.2 Que língua é falada na sua comunidade	() Português () Crioulo () Outra: _____ _____

**Multilinguismo e Multiculturalismo no quotidiano da Guiné-Bissau: a resposta do currículo
no Sistema educativo nacional**

XIV

1.2.3 -Com que língua(s) é confrontado(a) no espaço público? (Banco, mercado, administração pública, hospitais, serviços, ...)	() Português, (lugar) no/a _____ () Crioulo, (lugar) no/a _____ () Francês, (lugar) no/a _____ () Inglês, (lugar) no/a _____ () Outra(s) (qual/quais?), (lugar) no/a _____
1.3 Informação sobre seus pais	
1.3.1 Qual é o nível da escolaridade do seu pai?	() Não frequentou a escola, () 4º ano () 12º ano () Curso médio / curso profissional () Ensino superior () Outro (especificar):
1.3.2 E da sua mãe?	() Não frequentou a escola () 4º ano () 12º ano () Curso médio / curso profissional () Ensino superior () Outro (especificar):.....
1.3.3 Qual a profissão do seu pai?	
1.3.4 Qual a profissão da sua mãe?	
1.3.5. Qual a língua materna do seu pai?	() Português () Crioulo () Outra(s) (qual/quais?) _____ _____
1.3.6 Qual a língua materna do seu pai?	() Português () Crioulo () Outra(s) (qual/quais?) _____

1.3.7 Qual a língua materna da sua mãe?	() Português () Crioulo () Outra(s) (qual/quais?)_____

1. Cidadão /Profissional

2.1. No contexto escolar

Pergunta	Resposta
2.1.1 Que língua(s) fala com os seus colegas na sala dos professores?	() Português
	() Crioulo
	() Outra (s)
2.1.2 Qual é a língua dominante (que os seus alunos gostavam mais de falar) na sala de aula?	() Português
	() Crioulo
	() Outra (qual/) _____
2.1.2.1 Porquê?	
2.1.3 Que língua utiliza nas suas aulas para transmissão de conteúdos?	() Português
	() Francês
	() Inglês
	() Crioulo
	() Outra (qual
2.1.4 Qual a língua da sua preferência para trabalho com os alunos?	() Português () Crioulo () Francês () Inglês () Outra (Qual) _____

2.1.4.1 Porquê?

3. Currículo-Cultura

3.2 A sua formação inicial inclui algum outro aspeto da educação multicultural?

a) Sim _____ b) Não _____

3.3 – Nas suas aulas, fala sobre os usos e costumes de diferentes grupos étnicos?

a) Sim _____ b) Não _____

d) Se **sim**, como?

3- Se **não**, porquê?

3.4 Qual é a sua opinião sobre inserção de culturas endógenas guineenses no plano curricular

Muito obrigado pela sua participação

ANEXOS

Anexos 01 Inquérito por questionário – Respostas dos alunos (N=16)

(página 1/4)

	1.1.1 .	1.1.2.	1.1.3 .	1.1.4 .	1.1.5.	1.1.6 .	1.2.1 .	1.2.2 .	1.2.3 .	1.3.1 .	1.3.2. e.mã e	1.3.3 .	1.3.4. p.mã e	1.3.5 .	1.3.6 .	1.3.7 .	1.3.8 .	1.3.9.	2.1.1 .	2.1.2 .	2.1.3 .	2.1.4 .
	idad e	bairro	gén	Sec	esc	públ	l.mat	com u	públ	e.pai		p.pai	p.mã e	l.pai	l.mã e	l.cas a	tv	canal	pais	alfab	1-4	+dif
A1	24	B.mili t	F	19	JAC	-	B	C B	P C	0	A	Agric	Dom	B	B	P C B	S	TGB RTP Pand a	C B	P	S	D H
A2	22	B.mili t	F	23	CEA	S	O	O	C	12	12	Tecn	Polic	C	C	C	S	TLN	C	C	N	M
A3	21	Bôr	M	23	-	S	PP	O	C	0	0	Fisc	Dom	PP	PP	C	S	-	-	-	N	FQ
A4	22	Bele m	F	23	-	S	C	C	C	SUP	SUP	-	-	M	O	O	S	TGB	O	P	S	I
A5	24	Bôr	F	20	-	S	C	C	C	-	-	-	-	-	-	C	S	TGB	-	C	N	D
A6	23	Ajud	F	22	SMM	S	C	C	C	4	0	Pedr	Dom	M F	M	P C	S	RGR	P C	P	S	M
A7	23	Pluba	F	23	A.Neto	S	O	O	PFCI	12	12	Carp	Dom	F	B	C	S	TLN	C O	C	S	D
A8	25	Misira	F	23	SMM	S	O	C O	PFCI	4	4	Agric	Dom	C	C	C	S	TLN	C	P	N	M
A9	20	Ant	M	23	Daros a	N	F	C	C	SUP	0	Prof	Com	F	F	C	S	TGB RTP Globo	P	P	S	M
A1 0	23	Bôr	F	23	-	S	C	C	C	4	0	Pint	Dom	C	C	C	S	TLN TGB	C	P	N	M
A1 1	24	B. Mili	M	23	JAB	S	C	C	C	4	0	Pedr	Vend	C	C	C	S	TGB	C	C	N	D
A1 2	22	Antul a	F	22	AGBT	S	C	C	P C	-	4	Agric	Dom	C	C	C	S	TLN	C	P	N	D FQ

A13	20	B.mili	M	23	CEA	S	C	C	C	SUP	12	Pedr	Dom	C	C	C	S	RTP TGB	C	P	N	P
A14	-	-	M	-	-	S	B	B	P	4	0	Agric	Dom	B	B	C	S	-	B	P	S	D
A15	32	Band	M	22	K, Nkr	S	PP	C	PCFI	0	0	Agric	Pesc	PP	PP	C PP	N	-	C PP	C	S	-
A16	22	Bôr	M	23	JAC	S	PP	C	P C	12	4	Mot	Dom	PP	C	C	N	-	C	P	N	FQ

Inquérito por questionário – Respostas dos alunos (N=16)

(página 2/4)

	2.1.4.1.	2.1.5.	2.1.6.	2.1.7.	2.1.8.	2.1.9.	2.2.1.	2.2.2.	2.2.3.
	porquê?	man	port	aula.p	outras	gost	+dif.p	porquê?	+dif.d
A1	Não percebia explicações	S	6	PC	PC	PC	G	Linguagem da professora não ajudava nas provas	H
A2	Tem domínio mais em teorias que a prática	S	7	P	P	P	G	Não percebia regras gramaticais	M
A3	Não teve professor no 7º ano	S	5	P	-	-	-	-	-
A4	Não gosta de inglês	N	10	P	P	C	G	Contém regras	C
A5	-	S	7	P	P	C	I	-	D
A6	Tudo começou desde 7º ano	S	6	P	p	P	I	Não conhece significado de palavras	-
A7	Não gostava de desenho	S	10	P	P C	PC	G	Não entendia classe de palavras (morfologia)	D
A8	É complicado	S	9	P	P	P	G	Não percebe gramática	M
A9	Não percebia a matéria	N	4	P	P	C	G	Contem vários regras	M
A10	Não entendia explicação do professor	S	4	P	P	P	-	-	M
A11	Exige regras e não gosta de fazer desenho	S	5	P	P	P	G	Funcionamento de língua, regras	D
A12	Falta de compreensão	S	6	P	C	P	C	-	D
A13	Compreensão. pronúncia e significado de palavras	S	7	P	P	C	G	Contem as regras	P
A14	-	N	9	P	P	P	C	Falta de vocabulário	D
A15	Não gosta de disciplina	-	-	PC	PC	PC	C	Não tem base	B

A16	Não é compreensível	S	4	P	P	p	C	-	D
------------	---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Inquérito por questionário – Respostas dos alunos (N=16) (página 3/4)

	2.2.4.	2.2.5.	2.2.6.	2.2.7.	2.2.8.	2.2.8.1.	2.2.9.	2.2.10	2.2.11
	porquê?	coleg	man	port	gost	porquê?	prof.p	prof.o	apont
A1	-	PC	S	6	C	Facilita compreensão	PC	PC	MQD
A2	Tem domínio mais em teorias que a prática	C	S	7	P	Língua de ensino	P	P	M
A3	-	-	-	-	-	-	-	-	D
A4	-	C	N	10	C	Sente mais à vontade	P	P	D
D5	-	C	S	7	C	-	P	P	D
A6	-	P	S	6	P	Quer falar como o nativo	P	P	-
A7	Não tem habilidade	C	S	10	P	Gostava de ter domínio do português	P	P	Q
A8	É complicado	C	S	9	P	Gostava de português	P	P	Q
A9	É difícil compreender	C	N	10	P	Melhorar a comunicação	P	p	M
A10	.	P	S	4	P	Melhorar a fluência	P	P	M
A11	Não tem habilidade	P	S	7	P	Língua oficial	P	P	D
A12	Falta de compreensão	P	S	6	P	Sente à vontade	P	P	M
A13	Dificuldade de compreender gramática	C	S	7	P	É língua de ensino, pois era obrigado a utilizá-la	P	P	M
A14	-	P	S	7	P	Gosta de português	P	P	D
A15	Não gosta de disciplina	PC	S	10	PC	Professor obriga falar e crioulo e de uso do dia a dia	PC	PC	MQD
A16	-	P	S	4	P	É hábito	P	P	M

Inquérito por questionário – Respostas dos alunos (N=16)

(página 4/4)

	3.1.a	3.1.b	3.2.
	ethnic	disc	opinião endógenas?
A1	N	-	Fundamental para identidade nacional, património cultural, autoestima e ensino significativo próximo da realidade dos alunos
A2	S	H	É importante o aluno conhecer a sua realidade para melhor poder falar do seu país
A3	N	-	É essencial para conservação da identidade e facilita a aprendizagem, por exemplo, a língua
A4	N	-	Valorização de identidade nacional e fortalecimento do sentido de pertença
A5	N	-	Fundamental para identidade nacional, respeitar diversidade cultural, valorizar tradições, preservar as línguas étnicas, promovendo ensino inclusivo voltado à realidade local.
A6	S	CS	Facilitar aprendizagem, alunos sentem-se mais integrados
A7	S	H	Ajudar em conhecer a sua realidade
A8	S	FI	Conhecer a sua realidade
A9	N	N	Conservar a identidade
A10	N	N	Permite conhecer a nossa realidade.
A11	S	H	Ajudar em conhecer uso e costuma das étnicas existentes na Guiné-Bissau e igualmente saber conservar as suas tradições
A12	S	H	Permite conhecer uso e costumes de cada grupo étnico
A13	S	H	É importante para conservação da nossa identidade cultural, traz a harmonia entre diferentes etnias
A14	S	H	Facilita o conhecimento da nossa história e cultura
A15	S	CS PT	Para motivar conhecimento de história de cada etnia
A16	S	H	-

Anexo2-Inquérito por questionário – Respostas dos professores (N=6)

	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	1.1.6.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	1.3.1.	1.3.2.	1.3.3.	1.3.4.	1.3.5.	1.3.6.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.2.1.
	idade	local	gén	habilit	discip	docên	l.mat	comu	públ	e.pai	e.mãe	p.pai	p.mãe	l.pai	l.mãe	coleg	aula	porquê?
P1	41	SDom	M	B	todas	13	C F D	P C	P C	0	0	Agric	Agric	F D	F D	C	C	Língua materna
P2	47	Bolam	F	B	todas	13	P	O	P C O	0	-	-	-	P	P	P	C	Língua mais falada
P3	-	-	-	B	M	-	C	O	P C F	4	4	-	-	C	C	P	P C	Crioulo é de uso comum
P4	39	Biss	M	B	P	-	MC	P C	P C F	0	0	Pol.	Dom	MJ	MJ	P	P C	P Obrigação, C espontânea/vontade
P5	34	Biss	M	L	P	-	MS C	C	C	4	4	Pedr	Costu	MS MD	MS MD	C	-	Mais à vontade, língua do quotidiano
P6	39	Ing	M	L	P	21	BM	C B P	C	0	0	Comp	DOM	BM	BM	P C	C	Língua que conhecem melhor

	2.1.3.	2.1.4.	2.1.4.1.	3.1.	3.2.c	3.2.d.e.	3.3.
	cont	alun	porquê?	multi	etnic	como?	opinião endógenas?
D1	P	P C	P comunicação, C compreensão	S	S	Comida, trajes, costumes, língua, cultura	Ajudaria aprendizagens
D2	P	C	-	S	S	Trajes, costumes	Conhecer a sua cultura
D3	P C	P	-	N	S	-	Motivar a meninas a irem escola
D4	C	P	Língua de administração e ensino	S	S	Histórias de etnias	Conhecer a sua história e cultura
D5	P C	P	Sua disciplina e acesso a conhecimentos	S	S	Pesquisa dos alunos, depois apresentada	Apreensão da realidade e facilita a aprendizagem
D6	P	P	De trabalho e contém gramática	S	S	Oratura: adivinhas, usos, costumes, contos	Conhecer a realidade multicultural e multilingue