



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

HONÓRIO LIMA NANQUE

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS, PERCEBIDAS E PRATICADAS
NO DOMÍNIO ESCOLAR: AS VOZES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA
COMUNIDADE ESCOLAR EM GUINÉ-BISSAU

João Pessoa

2025

HONÓRIO LIMA NANQUE

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS, PERCEBIDAS E PRATICADAS
NO DOMÍNIO ESCOLAR: AS VOZES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA
COMUNIDADE ESCOLAR EM GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) como requisito parcial obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa

João Pessoa

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N187p Nanque, Honorio Lima.

As políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas no domínio escolar: as vozes dos documentos oficiais e da comunidade escolar em Guiné-Bissau / Honorio Lima Nanque. - João Pessoa, 2025.
151 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Políticas linguísticas - Guiné-Bissau. 2. Ensino de línguas - Guiné-Bissau. 3. Ideologia linguística - Guiné-Bissau. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS, PERCEBIDAS E PRATICADAS NO
DOMÍNIO ESCOLAR: AS VOZES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA
COMUNIDADE ESCOLAR EM GUINÉ-BISSAU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB)
como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Maria Erotildes Moreira e Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Andrea Silva Ponte
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho à memória da minha avó
materna, Apox Cá, e à minha madraستا Modi
Cá!



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
HONORIO LIMA NANQUE

Aos vinte e nove dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco (29/07/2025), às catorze horas, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “**As políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas no domínio escolar: as vozes dos documentos oficiais e da comunidade escolar em Guiné-Bissau**”, apresentada pelo(a) mestrando(a) **HONORIO LIMA NANQUE**, Licenciado(a) em Letras pelo(a) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGÜÍSTICA, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Andrea Silva Ponte (Examinadora/PROLING-UFPB) e Maria Erotildes Moreira e Silva (Examinadora/UFC). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a).Dr(a).Socorro Cláudia Tavares de Sousa convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 29 de julho de 2025.

Observações

A banca avaliadora viu a necessidade de rever os resumos para apresentar convergência entre o texto em português e em inglês e realizar uma revisão textual na dissertação.

Documento assinado digitalmente
SOCORRO CLAUDIA TAVARES DE SOUSA
Data: 29/07/2025 17:02:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa
(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
ANDREA SILVA PONTE
Data: 29/07/2025 18:53:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a).Dr(a). Andrea Silva Ponte
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Maria Erotildes Moreira e Silva
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus, por meio desta escrita, pela primeira vez, pois, às vezes, não refletimos sobre quantas vezes já O agradecemos. Assim sendo, manifesto a minha gratidão a Ele, uma vez que, para chegar nesta fase, com certeza é necessário haver vida e saúde, e quem as concedeu obviamente foi Deus.

Este agradecimento também se estende aos meus pais — Sabado Cá e Pedro Nanque, que souberam cuidar de mim, nos momentos bons e ruins. Devo-lhes gratidão e sinto-me orgulhoso de vocês. Sempre me disseram: “nós não estudamos, mas você estudará até com os brancos”. Confesso que a vossa profecia se realizou diante da vossa presença. Minha gratidão a vocês! Estendo, ainda, este agradecimento às minhas madrastras, Isabel Sá e Modi Cá. Que Deus dê a Modi Cá um lugar na glória! Infelizmente, a senhora não presenciou esta conquista, mas sempre me lembrarei de ti.

Ao meu tio M'Pack Antinco Indi, que acreditou em mim e se responsabilizou por custear os meus estudos desde o primeiro ano de escolaridade até o terceiro ano na universidade, na Guiné-Bissau, expresso minha sincera gratidão. Esta conquista não é apenas minha; é nossa.

Sem deixar de lado o reconhecimento também relevante, agradeço à minha querida orientadora, professora Doutora Socorro Cláudia Tavares de Sousa, que soube compreender-me nos momentos bons e ruins. Tua mensagem de motivação fez com que eu me tornasse cada vez mais resiliente.

Agradeço ao governo brasileiro, que me concedeu a oportunidade de realizar a graduação e o mestrado neste país ao qual devo minha formação acadêmica. Muito obrigado, Brasil!

À Capes, que financiou minha bolsa durante 24 meses, permitindo que eu pudesse desenvolver esta investigação, minha sincera gratidão!

Ao Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL) e à Universidade Federal da Paraíba, que confiou em meu projeto de pesquisa para ser desenvolvido nessa instituição, expresso minha gratidão. Aprendi bastante com a qualidade do ensino oferecido.

Agradeço a todos os meus irmãos (José Matos Nanque, Selo Pedro Nanque, Carlos Nanque, Feliz Nanque, Armandinho Nanque, Odjilu Nanque, entre outros), que confiaram em mim e disseram: "você pode estudar e nós vamos cuidar de casa." Esta conquista é nossa, porque, sem vocês, ela não teria sido possível. Muito obrigado a cada um de vocês, queridos irmãos!

Agradeço também a Pedro Kiuma da Silva, como quem compartilhei a casa e diversas experiências acadêmicas. Sempre nos motivamos a seguir em frente. Muito obrigado, colega, por compartilharmos, cada vez mais, o conhecimento científico.

Sem ser menos relevante, agradeço à minha namorada Juliana Betchafete Fote, e a Ligio Condé, pelo acolhimento durante o meu período no Ceará — principalmente a Juliana, que soube compreender o momento difícil que vivi durante a elaboração desta dissertação. Agradeço também a Issa Cunha, Ozires dos Martins Cândido Lopes e Eusénio, pelo apoio e acompanhamento que me permitiram hospedar-me em sua casa, para que eu pudesse realizar a prova escrita para ingressar nesta universidade.

Agradeço a todos os meus colegas do mestrado e aos professores da UFPB pelo aprendizado compartilhado ao longo dessa jornada. Este agradecimento se estende ao Jair Boelosinha Cá, que me ajudou nas realizações das entrevistas. Muito obrigado, irmão! Também agradeço ao Diretor da Escola de Bijimita, Bernardo Nduraca Cá, e ao Diretor José Matos Nanque, da Escola São Francisco, pela colaboração.

Expresso também minha gratidão aos meus tios: N' Damessa, Fernando Penh Antinco Indi, Agostinho Antingo Indi e Mário Có. Este último se responsabilizou por assinar o termo de responsabilidade que possibilitou a minha vinda ao Brasil.

Não posso deixar de agradecer ao professor Gerson, do Comitê de Ética da UFPB, que me orientou quanto à submissão do projeto na Plataforma Brasil. Muito obrigado!

Por fim, agradeço ao João Damaceno, que me considera como um filho aqui no Brasil, devo gratidão a ti. Agradeço ainda às equipes de segurança, de limpeza e a todos os servidores da UFPB, que contribuíram direta ou indiretamente para minha vida acadêmica.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar as políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas em escolas públicas nas vozes dos documentos oficiais e da comunidade escolar guineense. Para isso, elaboramos os seguintes objetivos específicos: descrever as políticas e ideologias linguísticas presentes em documentos oficiais que abordem o ensino, analisar o(s) papel(is) das línguas no domínio escolar na percepção de educadores, alunos e pais guineenses e descrever as políticas linguísticas praticadas e suas razões no domínio escolar na perspectiva de educadores, alunos e pais. O trabalho tem como embasamento teórico a noção de política linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012), por levar em consideração os três componentes que constituem as políticas linguísticas: práticas, crenças e gestão. Quanto às ideologias linguísticas, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Woolard e Schieffelin (1994), Woolard (2007), Kroskrity (2004), Del Valle (2007), Del Valle e Arnoux (2010) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016). Metodologicamente, o trabalho se insere no paradigma qualitativo-interpretativista (Lin, 2015). A primeira análise tem caráter documental. O *corpus* é constituído pela Lei nº 7 de 2007 (Guiné-Bissau, 2007), pela Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (Guiné-Bissau, 2011), pelo Plano Setorial da Educação (2017-2025) (Guiné-Bissau, 2017) e pelas respostas de 16 colaboradores – 4 pais, 4 alunos, 4 professores, 2 diretores de escola e 2 presidentes do Conselho Disciplinar – a uma entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que a gestão da Língua Portuguesa em Guiné-Bissau partiu de um nível macro para um micro, caracterizando uma política linguística que vem de cima para baixo, priorizando a língua portuguesa. A maioria dos entrevistados atribuiu à língua portuguesa um papel mais relevante no domínio escolar do que a língua guineense. Os motivos revelados são o fato de o português se constituir como: *língua oficial da escola; interação entre as pessoas de diferentes nacionalidades da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), valorização do status do indivíduo na sociedade, fortalecimento do laço colonial entre Guiné-Bissau e Portugal*. Em relação à língua guineense, alguns educadores lhe atribuem um papel importante no contexto escolar, visto que ajuda na *compreensão dos conteúdos por parte de alunos*, uma vez que é a língua mais utilizada no dia a dia dos alunos. Identificamos que as políticas linguísticas praticadas na escola se assemelham às políticas linguísticas previstas nos documentos oficiais, ou seja, as práticas escolares refletem diretamente o que está previsto nos documentos. Entretanto, em algumas situações, os professores realizam uma prática linguística diferente da prevista no documento oficial, quando visam atender às necessidades dos estudantes. Concluimos que, por mais que a maioria dos entrevistados concorde com o uso exclusivo do português no domínio escolar, tendo em conta o papel que essa língua desempenha no país, é importante que o Estado guineense e a comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores e presidentes do Conselho Disciplinar) repensem suas políticas linguísticas, de modo a criar uma política mais democrática e inclusiva em relação às demais línguas.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Guiné-Bissau. Ideologia linguística. Domínio escolar. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Decree Law No. 7/2007, the first official document in which the Guinean State requires the mandatory use of Portuguese in the country in some domains (Spolsky, 2004, 2009), aiming to facilitate communication and access to the integration of Guinea-Bissau into the international Portuguese-speaking community. For this reason, the present work has the general objective of investigating the language policies declared, perceived and practiced in public schools in the voices of official documents and the Guinean school community. To this end, we have developed the following specific objectives: to describe the language policies and ideologies present in official documents that address teaching, to analyze the role(s) of languages in the school domain in the perception of Guinean educators, students and parents, and to describe the language policies practiced and their reasons in the school domain from the perspective of educators, students and parents. Therefore, the work has as its theoretical basis the notion of Language Policy by Spolsky (2004, 2009, 2012) because it takes into account the three components that constitute language policies: practices, beliefs and management. As for IL, we based our analysis on the theoretical assumptions of Woolard and Schieffelin (1994), Woolard (2007), Kroskrity (2004), Del Valle (2007), Del Valle and Arnoux (2010) and Del Valle and Meirinho-Guede (2016). Methodologically, the work is inserted in the qualitative-interpretivist paradigm (Lin, 2015) and has a documentary character (Decree of Law No. 7/2007). The corpus consists of Law No. 7/2007, which establishes the mandatory use of the Portuguese language in State departments and the Education Sector Plan (2017-2025), which aims to outline strategic points for curricular development. The research was conducted through semi-structured interviews with our collaborators with the purpose of describing language policies from the perspective of the Guinean school community. The results show that the management of the Portuguese language in Guinea-Bissau went from a macro to a micro level, characterizing a language policy that comes from the top down. The research concluded that it is important for the Guinean State to rethink its language policies, in a more democratic and inclusive way, avoiding imposing fines on students for using their mother tongue in the school environment. Such an attitude disrespects not only the students, but all Guineans, since Portuguese is not the population's first language.

Keywords: Language Policies. Guinea-Bissau. Official documents. Language ideology. Portuguese language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP	Assembleia Nacional Popular
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EU	União Europeia
IL	Ideologias Linguísticas
LG	Língua Guineense
Mercosul	Mercado Comum do Sul
PAIGC	Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Portuguesa
PL	Política Linguística
PPL	Política de Planejamento Linguístico
RDN	Rádio Difusão Nacional
TGB	Televisão da Guiné-Bissau

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau	25
Figura 2 - Mapas das temáticas 1.....	80
Figura 3 - Mapa das temáticas 2	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do sistema educativo de Guiné-Bissau	34
Quadro 2 - Ideologia do anonimato x ideologia da autenticidade	65
Quadro 3 - Fases de análise temática.....	79
Quadro 4 - Plano estratégico para melhorar a aprendizagem da língua portuguesa em Guiné-Bissau.....	101
Quadro 5 - Papel da língua portuguesa no domínio escolar na visão dos entrevistados.....	106
Quadro 6 - Razões que justificam a prática do guineense no domínio escolar.....	114

Tabela 1 - As línguas faladas em Guiné-Bissau	31
Tabela 2 - Percentagem de falantes de cada língua em Guiné-Bissau	32
Tabela 3 - Perfil dos docentes.....	74
Tabela 4 - Perfil dos alunos.....	76
Tabela 5 - Perfil dos pais.....	76
Tabela 6 - Perfil de diretores e presidentes do Conselho Disciplinar	77

LISTA DE SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização	15
1.2 Motivações pessoais e contribuição da pesquisa.....	17
1.3 Revisão de literatura.....	18
1.4 Problemática e objetivos	19
1.5 Síntese teórico-metodológica	21
1.6 Organização retórica	22
2 GUINÉ-BISSAU: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LINGÜÍSTICOS	24
2.1 Breve enquadramento geográfico, histórico e político de Guiné-Bissau	24
2.2 A situação linguística de Guiné-Bissau.....	31
2.3 Sistema educativo guineense	33
3 POLÍTICA LINGÜÍSTICA: HISTÓRIA DA ÁREA E ASPECTOS CONCEITUAIS	38
3.1 Primeira fase	39
3.2 Segunda fase	41
3.3 Terceira fase.....	43
3.4 A visão ampliada de política linguística de Spolsky	46
3.5 Domínios linguísticos	48
3.6 Prática linguística	50
3.7 Crença/ideologia linguística.....	52
3.8 Gestão da língua.....	55
4 ASPECTOS TEÓRICOS.....	60
4.1 As ideologias linguísticas.....	60
4 METODOLOGIA	69
5.1 Características da pesquisa.....	69
5.2 Descrição dos documentos oficiais	70
5.3 Contexto de pesquisa	73
5.3.1 Escola do Ensino Básico de Bijimita	73
5.3.2 Escola de Ensino Básico São Francisco.....	74
5.4 Colaboradores da pesquisa.....	74
5.4.1 Característica dos professores	74
5.4.2 Característica dos alunos.....	76
5.4.3 Característica dos pais.....	76

5.4.4 Característica dos diretores e presidentes do Conselho Disciplinar.....	77
5.4.5 Processo de geração e análise de dados	78
6 POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	82
6.1 Lei nº 7 de 2007	82
6.2 Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (2011) e Plano Setorial da Educação (2017)	96
7 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PERCEBIDAS E PRATICADAS NO DOMÍNIO ESCOLAR	105
7.1 O(s) papel(is) das línguas.....	105
7.2 As práticas linguísticas.....	114
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	133
APÊNDICE A - Questionários.....	133
ANEXOS	137
ANEXO A - Decreto-Lei nº 7 de 2007	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Após a independência de Guiné-Bissau, houve decisões políticas sobre que língua deveria ser oficial no país, seja no âmbito da escrita dos documentos oficiais, seja na comunicação das instituições públicas. Vale lembrar que, antes dessa escolha, o português já possuía *status* relevante, pois já era uma das línguas ensinadas na Escola de Piloto¹. Nesse sentido, a decisão da língua a ser ensinada nas escolas, que foi debatida por educadores e por atores políticos, como Amílcar Cabral², entre outros, representou uma decisão política. O líder revolucionário do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) posicionou-se afirmando que “[...] muitos camaradas, com sentidos oportunistas querem ir para a frente com o crioulo³. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português” (Cabral, 1976, p. 59).

Sobre esse fato, percebemos a visão contundente de Cabral a respeito do seu posicionamento a favor do português, uma vez que ele partiu da percepção de que não havia instrumentos linguísticos⁴ da língua guineense. Nesta perspectiva, Romão (2012, p. 69) afirma que Paulo Freire tinha visão oposta à de Amílcar, porque, para ele, “a escolha do crioulo como língua oficial e nacional representaria a possibilidade de criar uma sociedade nova [...] língua portuguesa não era neutra pois a língua reproduzia valores colonialistas”. Por outro lado, Cabral (1976, p. 59) foi mais longe no que diz respeito ao português, reiterando que “[...] o português [língua] é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de mais nada, se não um instrumento para os homens se relacionarem uns com outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir a realidade da vida e do mundo [...]”. Sobre essa afirmação, Freire e Faundez (1985, p. 126) entendem que “[...] Amílcar Cabral deixava de

¹As **Escolas Piloto** foram instituições criadas pelo **Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)**, com o objetivo de promover a educação e a conscientização dos jovens guineenses durante a luta anticolonial.

²Engenheiro agrônomo e escritor, é considerado o ideólogo da independência de Cabo Verde e de Guiné-Bissau, então colônias portuguesas. Durante a sua carreira, destaca-se no cargo de secretário-geral do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

³Nesta dissertação, utilizamos a expressão ‘língua guineense’ em vez de ‘crioulo guineense’. Essa escolha se justifica pelo fato de o termo ‘crioulo’ carregar uma semântica de inferioridade diante da língua portuguesa e de outras línguas. Vale destacar que não somos os primeiros a usar esse termo, dado que já foi utilizado pelo pesquisador luso-guineense e sacerdote Luigi Scantamburlo, em 1987.

⁴Compreendemos que o processo de descrever e operacionalizar uma língua deve se basear nos saberes metalinguísticos (dicionário e gramática).

perceber lamentavelmente a natureza ideológica da linguagem, que não é algo neutro, como lhe pareceu no texto citado [...]”.

Concordamos com Freire e Faundez (1985), uma vez que Cabral (1976, p. 59) olhou apenas para o lado positivo e ignorou o negativo quando afirmou que “o português [língua] é uma das melhores coisas que os tuguas nos deixaram”. Ao contrário disso, sua afirmação indica neocolonialismo⁵, dado que alcançamos uma independência territorial, mas não linguística. A língua é mais que um instrumento para que os homens se relacionem uns com os outros, pois ela é um instrumento de poder, de dominação, que orienta a nossa forma de pensar e conviver na sociedade.

A decisão tomada sobre a escolha da língua oficial não foi ancorada na realidade linguística local de modo a levar em conta a diversidade linguística. Como consequência, o uso do português é obrigatório nas instituições públicas e privadas, pois é nele que estão escritos os documentos das instituições públicas do país, assim como a documentação que orienta o funcionamento das escolas (projeto político-pedagógico).

Assim sendo, fica evidente que fatores históricos, políticos e sociais sustentam o português como língua oficial em Guiné-Bissau, uma vez que ele foi escolhido como a língua oficial devido às ideologias linguísticas sustentadas por Amílcar Cabral, por exemplo, ter acreditado que o português é um meio para falar, para exprimir a realidade da vida e do mundo. Essa percepção deixa claro que quem sabe falar o português pode se comunicar com outros povos. Com o tempo, a maioria do povo guineense passou a acreditar nessa ideologia linguística, e o português adquiriu o *status* da relevância social no país em relação às línguas que compõem o mosaico guineense.

No que se diz a respeito ao silenciamento das línguas substrato⁶, de acordo com Guerios (1955, p. 70-89):

a chegada dos colonizadores portugueses na África e em especial nas colônias portuguesas mudou o status das línguas autóctones, especialmente nas áreas urbanas. Primeiro, porque os colonizadores desvalorizaram as línguas africanas chamando-as erradamente de dialetos. Na verdade, as línguas africanas têm uma identidade sociocultural própria que difere das línguas europeias; segundo, as línguas africanas apresentam uma gramática que diverge das gramáticas das línguas europeias; terceiro, os europeus que

⁵ Refere-se ao processo de dominação de territórios na África, Ásia e América Latina pelos principais países capitalistas, ocorrido entre a metade do século XIX e início do XX (Lagar, 2018).

⁶ De acordo com Abrantes (2008), esse termo é usado para descrever uma variedade da língua, e possui uma grande carga de preconceito. Dialeto, muitas vezes, sugere a fala informal, a fala de grupos de classe baixa ou oriundos de área rural, como é o caso de dialeto rural do Brasil.

chamaram as línguas africanas de ‘dialetos’ não tinham conhecimentos científicos sobre as línguas africanas e, quarto, obrigaram os africanos valorizassem mais as línguas europeias do que as línguas autóctones por meio da ideologia eurocentrista [...].

Do ponto de vista de Guerios (1955), uma das consequências da colonização foi a criação de uma política linguística voltada a uma perspectiva eurocêntrica que considera as línguas africanas como dialetos. Estaríamos equivocados se disséssemos que todas as línguas do mundo gozam do mesmo poder, valorização social e acadêmica. O português é uma das línguas mais faladas no mundo, todavia, linguisticamente, não podemos afirmar que ele é mais importante que as línguas africanas.

1.2 Motivações pessoais e contribuição da pesquisa

O motivo da escolha do tema das políticas linguísticas nos documentos educacionais partiu da minha inquietação como guineense sobre a política linguística imposta sobre o uso da língua portuguesa nas escolas em Guiné-Bissau, já que a maioria da população do país fala a língua guineense.

Depois de ingressar no curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), situada no município de Redenção-CE, Brasil, comecei a estudar a disciplina de Política Linguística e sempre houve discussões na turma voltadas à política linguística da oficialização da língua portuguesa nos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP). Desde então, passei a ler alguns autores como Cabral (1976) e Freire e Faundez (1985), que discutem a oficialização do português em Guiné-Bissau.

À vista disso, o interesse em relação ao tema surgiu com a finalidade de investigar como as instituições estatais, nomeadamente o setor educativo, está a implementar decretos e como estão sendo aplicados. Nessa linha de pensamento, deixo claro que não sou contra a implementação do ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino, mas é importante olhar para a nossa realidade social e avaliar qual/quais política(s) linguística(s) é/ são mais eficaz(es) no contexto multilíngue de Guiné-Bissau. Essa é uma questão que me motivou, pois entendo que as políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas no domínio escolar precisam ser investigadas e discutidas⁷.

⁷ As dimensões referentes às políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas serão explicitadas no capítulo teórico sobre políticas linguísticas. Ancoramo-nos na Teoria da Gestão da Língua de Spolsky.

Esta pesquisa tem grande importância tanto no âmbito acadêmico quanto social. Na esfera acadêmica, pode servir como meio de divulgação científica das políticas linguísticas, baseadas nos aditivos linguísticos praticados nas escolas, permitindo a reflexão e a discussão sobre o papel da língua nacional (o guineense) para participar das aulas ao, por exemplo, pedir esclarecimento sobre o conteúdo ministrado pelo professor. Também servirá como fonte de consultas para pesquisadores em geral e, em particular, para os investigadores da língua guineense, que pretendem desenvolver trabalhos científicos com a finalidade de promover as políticas linguísticas de uma educação bilíngue no sistema educativo do ensino básico guineense. Já no que refere à esfera social, esta pesquisa poderá ajudar os administradores da escola, os professores, o Estado e a comunidade a refletirem sobre os impactos das políticas linguísticas.

1.3 Revisão de literatura

Sobre as políticas educacionais em Guiné-Bissau, objeto da nossa investigação, encontramos quatro pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD). A dissertação do pesquisador guineense Ié (2022) analisou a importância de uma política em favor da língua guineense tanto para a sociedade quanto para a educação, já que ela se apresenta como a solução entre professores e alunos no cenário educacional. Teve como pressuposto teórico Lagares (2018) e aplicou questionário com sete professores guineenses. O autor concluiu que o uso da língua guineense e a sua possibilidade de inserção no currículo educativo da Guiné-Bissau se apresenta como um dos fatores primordiais no contexto da interação entre alunos e professores nas aulas, auxiliando na troca ensino/aprendizagem (Ié, 2022).

Já Gomes (2021) procurou compreender as dificuldades de aprendizado da língua portuguesa em Guiné-Bissau, com o intuito de entender a política linguística do país. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, pois realizou entrevistas por meio de perguntas escritas em uma folha e entregues aos estudantes universitários guineenses, homens e mulheres, alguns com nível de bacharel, outros de licenciatura e alguns cursando a graduação. O autor chegou à conclusão de que a maioria dos guineenses concorda com a adoção da língua guineense como língua oficial e de ensino no país, acreditando que essa possibilidade poderia ajudar os alunos não só no aprendizado, mas também na promoção da língua crioula (Gomes, 2021). O crioulo é a língua de todos os guineenses e representa nossa identidade.

Encontramos também a dissertação de Correia (2021), que investigou a forma como ocorre o processo de ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, em que há convívio de

diversas línguas, o que pode interferir, direta ou indiretamente, no processo de ensino. Trata-se de uma pesquisa documental com uma abordagem quantitativo-qualitativa. As análises foram realizadas em livros didáticos intitulados *Histórias dos avós*: um de leitura e um de exercícios, que ao todo formam um único material didático utilizado para aulas de português dos alunos de 4ª classe. Possui como base teóricas Couto e Embaló (2010) e Freire e Guimarães (2011). A autora concluiu que o ensino de português em Guiné-Bissau ainda está alicerçado na perspectiva tradicional, sendo a gramática normativa o ponto de partida de todas as atividades pedagógicas (Correia, 2021).

Por fim, Cunha (2024) pesquisou a abordagem no ensino de gramática da língua portuguesa em um material didático e nos discursos dos professores. Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem de natureza qualitativa. As análises foram realizadas em material didático *Comunicar em português 6*, composto por livro de leitura e caderno de atividades, além de entrevista com professores. Possui como base teórica as noções de política linguística a partir da perspectiva de Spolsky (2004, 2009, 2012, 2021) e de Shohamy (2006, 2009). O autor concluiu que há uma visão ampla de gramática, que considera os gêneros textuais e os tipos textuais, e outra estrita, que considera a metalinguística e as relações entre o som e a escrita (Cunha, 2024).

Levando em consideração essas pesquisas, nosso trabalho diferencia-se delas, haja vista que o foco desta investigação está nas políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas no âmbito escolar de Guiné-Bissau, com a finalidade de investigar a visão contida nos documentos oficiais, bem como as perspectivas de alunos, pais, professores, diretores e presidentes de Conselho Disciplinar acerca da língua portuguesa.

Sob essa perspectiva, ainda cabe ressaltar que os trabalhos referidos não se preocuparam em analisar os documentos oficiais que orientam o ensino do português na escola, mas sim dedicaram-se em estudar a forma como ocorre o processo de ensino de língua portuguesa na escola e a importância da inserção da língua guineense no currículo educativo da Guiné-Bissau. Estes também não aprofundaram as discussões a respeito das ideologias linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa na escola, como faremos em nossa pesquisa.

1.4 Problemática e objetivos

É inegável o *status* elevado que a língua portuguesa tem em Guiné-Bissau e, em específico, no meio acadêmico. Portanto, podemos considerá-la como língua superstrato⁸, e o guineense como substrato. Neste sentido, a língua portuguesa é a língua oficial do país e, conseqüentemente, é disciplina escolar e meio de instrução nas escolas e na administração pública, mas ela é pouco usada no dia a dia no país. Não é comum andar nas ruas e casas, seja na capital, seja no interior do país, e ouvir pessoas se comunicando em língua portuguesa.

A língua guineense é a mais falada pela população de Guiné-Bissau. Sendo assim, ela é considerada a língua de unidade nacional, em virtude de ser utilizada para estabelecer comunicação entre pessoas de grupos étnicos diferentes. Por isso, ela é usada no comércio dentro do país. As pessoas saem do interior para Bissau (capital) para vender as suas frutas e, para isso, é necessário que a dominem. Isso sinaliza que a língua portuguesa só é utilizada na escola, espaço em que os alunos a aprendem. Quando saem das escolas, falam a língua guineense ou outra língua da sua comunidade de fala.

É verdade que a implementação da política linguística do uso obrigatório da língua portuguesa nas escolas em um país que é multilíngue como Guiné-Bissau pode correr o risco de não ser praticada na íntegra, haja vista os usuários, ou melhor, a comunidade para quem essa lei é dirigida, não ter domínio sobre a essa língua. Naturalmente, essa língua será pouco utilizada na escola, principalmente no ensino básico.

Suponhamos uma secção (município) muito distante da capital do país (Bissau) como Xitole, município da Região de Bafatá, zona leste do país, em que a maioria da população possui a língua fula como a sua primeira língua e que, provavelmente, nunca ouviu ninguém falar a língua portuguesa. Mesmo que tenha ouvido, teria dificuldade de compreendê-la. Nesse sentido, questionamos: como ocorreria o processo de ensino e aprendizagem desse aluno(a) com o português como meio de instrução? Sob esse viés, importa destacar que esse tipo de problema é bem comum também nos municípios que estão próximos da capital de Guiné- Bissau.

Em consonância com essa afirmação, é importante frisar que a maioria dos alunos do liceu do país tem dificuldade para interpretar um texto em língua portuguesa. Imagine a situação dos alunos do ensino básico, que se deparam com essa língua na sala de aula, quando precisam tirar dúvidas sobre determinado assunto abordado. Por isso, é necessária a inclusão do guineense na escola. Essa informação baseia-se na minha experiência como aluno que fiz quase todos os estudos na escola pública de zona periférica, em que a língua papel é a mais falada. Lembro-me que, quando estudava na quinta classe, eu e alguns colegas, às vezes,

⁸ Nome que se dá à língua de um povo conquistador, que a abandona para adotar a língua do povo vencido (Câmara Jr., 1981, p. 38).

preferíamos não perguntar ao professor em português um assunto que não entendíamos, porque se falássemos poderíamos usar inadequadamente o português, e os colegas ririam de nós; então, preferíamos ficar calados na sala. Pressuponho isso uma exclusão, visto que é um modo de sustentar a permanência da prática de colonialismo no país.

Considerando as políticas linguísticas educacionais, formulamos a seguinte **pergunta geral de pesquisa**: como se caracterizam as políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas no ensino de língua portuguesa em escolas públicas de Guiné-Bissau? As perguntas secundárias são:

- Como se caracterizam as políticas e ideologias linguísticas presentes em documentos oficiais que abordam o ensino em Guiné-Bissau?
- Qual o(s) papel(is) das línguas no domínio escolar na percepção de educadores, alunos e pais guineenses?
- Quais as razões que justificam as políticas linguísticas praticadas no domínio escolar na perspectiva de educadores, alunos e pais?

Essas questões nos conduziram ao seguinte **objetivo geral**: investigar as políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas em escolas públicas nas vozes dos documentos oficiais e da comunidade escolar guineense. Para esse fim, elaboramos os seguintes **objetivos específicos**:

- Descrever as políticas e ideologias linguísticas presentes em documentos oficiais que abordem o ensino.
- Analisar o(s) papel(is) das línguas no domínio escolar na percepção de educadores, alunos e pais guineenses.
- Descrever as políticas linguísticas praticadas e suas razões, no domínio escolar, na perspectiva de educadores, alunos e pais.

1.5 Síntese teórico-metodológica

Para alcançar os objetivos propostos, inserimos a presente pesquisa no paradigma interpretativista (Lin, 2015) e a caracterizamos como de natureza qualitativa. Quanto ao procedimento, a primeira parte da pesquisa caracteriza-se por uma análise documental. Nesse sentido, Lakatos (2017, p. 193) conceitua a pesquisa documental “[...] como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes

primárias”. Em consonância, elencamos os documentos que servirão para a análise das políticas linguísticas declaradas:

a) Lei nº 7 de 2007, que instituiu a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos de Estado e nos meios de comunicação social audiovisuais públicos e privados (Guiné-Bissau, 2007);

b) Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense, de 2010, que visa acompanhar as especificidades de alguns aspectos sociais localmente relevantes, no sentido de constituir um quadro harmonioso com aplicabilidade nacional (Guiné-Bissau, 2011);

c) Plano Setorial da Educação (2017-2025), que tem como finalidade traçar pontos estratégicos de desenvolvimento curricular (programas, manuais escolares, guias pedagógicos, materiais didáticos, formação contínua dos professores, entre outros) (Guiné-Bissau, 2017).

Relativamente às políticas linguísticas praticadas e percebidas, a pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com colaboradores(as) (pais, alunos, professores, diretores e presidente de Conselho Disciplinar), com o intuito de descrever as políticas linguísticas na compreensão da comunidade escolar guineense.

Selecionamos como universo da pesquisa do campo o ensino básico⁹ de duas secções¹⁰ diferentes de regiões de Guiné-Bissau: uma em Bijimita¹¹, por ser a comunidade onde estudei o ensino básico, outra em Quiledje¹², pelo critério de acessibilidade e também de diversificação do contexto da pesquisa, uma vez que está inserida em outro contexto que não faz parte da minha realidade social e linguística, visto que as línguas mais faladas nessa comunidade são a fula e a balanta.

Baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Spolsky (2004, 2009, 2021), que auxiliam na descrição das políticas linguísticas em Guiné-Bissau, e de Woolard e Schieffelin (1994), Woolard (2007), Kroskrity (2004), Del Valle (2007), Del Valle e Arnoux (2010) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016), que discutem a noção de ideologias linguísticas.

1.6 Organização retórica

Para fins de organização retórica, este trabalho está estruturado em cinco capítulos.

⁹ Refere-se ao Ensino Fundamental I e II do Brasil.

¹⁰ Equivalente ao município no Brasil.

¹¹ Faz parte de Região de Biombo e Sector de Quinhamel, pois fica aproximadamente a quarenta quilômetros da cidade (Bissau). O grupo étnico papel é predominante, e a língua papel é a mais usada pelo habitante. A segunda é o guineense, que é a língua da unidade nacional.

¹² Faz parte da região de Tombali, Sul do país, fazendo fronteira com a Guiné-Conacri. Foi um importante aquartelamento das tropas portuguesas durante a guerra colonial.

O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual fizemos uma contextualização do tema e abordamos acerca do processo histórico da oficialização da língua portuguesa em Guiné-Bissau. Em seguida, traçamos os objetivos da pesquisa, a sua justificativa, os problemas e a síntese teórica-metodológica da pesquisa.

O segundo capítulo trata da Guiné-Bissau nos seus aspectos históricos, políticos e linguísticos.

O terceiro capítulo aborda o percurso histórico do campo da Política Linguística, desde seu surgimento na década de 1960 até sua consolidação, explorando o conceito tridimensional de política linguística desenvolvido por Spolsky (2004, 2009, 2012) em sua teoria de gestão da língua.

O quarto capítulo desenvolve as noções teóricas sobre as ideologias linguísticas.

O quinto capítulo discorre sobre o percurso metodológico da pesquisa realizada, descrevendo os documentos oficiais.

No sexto capítulo, apresentamos as políticas e ideologias linguísticas nos documentos oficiais.

O sétimo capítulo trata das políticas linguísticas percebidas e praticadas no domínio escolar.

Por fim, no oitavo capítulo, apresentamos as considerações finais do trabalho.

2 GUINÉ-BISSAU: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LINGUÍSTICOS

Para que o leitor possa ter um breve conhecimento sobre o país em que o trabalho está inserido, é necessário dedicar este capítulo a contextualizar Guiné-Bissau, apresentando uma visão geral deste país rico em diversidade cultural e linguística. Neste sentido, falaremos dos seus aspectos históricos, políticos e linguísticos, abordando brevemente os acontecimentos históricos e políticos ocorridos no país, desde a invasão colonial até o período pós-independência da Guiné-Bissau. Também discorreremos sobre a diversidade linguística presente no país, mostrando as línguas mais faladas na Guiné-Bissau. Por fim, apresentaremos o panorama do sistema educativo guineense atual.

2.1 Breve enquadramento geográfico, histórico e político de Guiné-Bissau

A República de Guiné-Bissau é um país pequeno, com 88 ilhas e ilhéus que fazem parte da Região Insular do Arquipélago dos Bijagós, das quais 21 são habitadas¹³. O país faz fronteira ao norte com a República do Senegal e ao sul com a República da Guiné-Conacri. O país possui uma dimensão territorial de cerca de 36.125 km². O último censo populacional foi realizado em 2009, o qual apontou uma população de 1.520.830 habitantes¹⁴.

As populações estão estruturadas em oito regiões¹⁵ e um Setor Autônomo. As regiões de Biombo, Cacheu e Oio fazem parte da Província Norte; Bafatá e Gabu fazem parte da Província Leste; Bolama, Quinara e Tombali compõem a Província Sul. O Setor Autônomo localiza-se em Bissau, a capital do país.

Concernente ao clima, Bedeta (2013, p. 15) explica que “[...] o clima é quente e húmido, característico das regiões tropicais, em que apenas se assinalam duas estações: a estação seca e a chuvosa; a primeira começa em dezembro e estende-se até abril, e a segunda, em meados de maio até novembro”. No mapa da Guiné-Bissau, é possível visualizar as regiões mencionadas anteriormente.

¹³ Dados do recenseamento geral de população (Guiné-Bissau, 2009). Faz-se necessário ressaltar que, até o preciso momento, não há outro recenseamento além deste. *Link:* <https://bit.ly/3YBNITF>

¹⁴ Dados do recenseamento geral de população (Guiné-Bissau, 2009). Faz-se necessário ressaltar que, até o preciso momento, não há outro recenseamento além deste. *Link:* <https://bit.ly/3YBNITF>

¹⁵ Dados do recenseamento geral de população (Guiné-Bissau, 2009). Faz-se necessário ressaltar que, até o preciso momento, não há outro recenseamento além deste. *Link:* <https://bit.ly/3YBNITF>

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau



Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Antes de comentar o processo da invasão colonial em Guiné-Bissau, é necessário relatar a concepção estratégica do sentido da palavra “descobrimento”. Essa palavra não condiz com sua semântica, uma vez que o território já estava habitado antes da chegada do colonizador. Portanto, ela precisa ser desconstruída, apesar de não ser fácil, dado que essa concepção já está enraizada no pensamento de várias pessoas, além de as escolas dos países que foram ex-colônias portuguesas continuarem a reproduzi-la.

De acordo com Mané (1979 *apud* Abrantes, 2018), no século XVII o território atual de Guiné-Bissau, Gâmbia, Senegal e Guiné-Conacri era constituído pelo império do Kaabu, habitado em sua maioria pelos grupos étnicos fula e mandinga. Assim, a tese do colonizador sobre o “descobrimento” não é factível.

No contexto colonial, a Guiné-Bissau foi uma das primeiras colônias africanas a serem invadidas pelos colonizadores portugueses. Como se pode observar no raciocínio de Monteiro (2011, p. 3), no “[...] século XV aproximadamente o ano de 1446 marca o início da chegada dos portugueses no território que viria mais tarde a ser Guiné-Bissau, pois o acesso à costa da Guiné, ou seja, Senegâmbia deu-se através da rota instituída pelo navegador Álvaro Fernandes”.

Segundo Bedeta (2013), o primeiro contato de Álvaro Fernando com o Reino do Gabu resultou na criação da capitania-mor de Cacheu, em 1630, considerada como o eixo da futura província portuguesa, por ter servido como base do serviço administrativo estabelecido no território. Em 1832, optou-se por fundar uma nova organização administrativa que separaria as

províncias em bairros, permanecendo Guiné integrada no distrito administrativo de Cabo Verde, tendo como seu primeiro governador Honório Pereira Barreto¹⁶, natural de Cacheu.

A partir de então, a cidade de Cacheu tornou-se um ponto estratégico militar e comercial para os colonizadores portugueses, pois foi nessa região que começaram a aprisionar escravos e levá-los para o Brasil e Portugal. Observa-se que a chegada do colonizador português não foi no interior do território, haja vista que “[...] a colonização efetiva do interior da atual Guiné-Bissau iniciou-se no final do século XIX. Os interesses portugueses na região foram negociados na Conferência de Berlim como contraponto às ambições francesas de criação de uma África Ocidental Francesa” (Pélissier, 1989, p. 232).

Concernente à Conferência de Berlim¹⁷, Monteiro (2011) explica que a negociação entre as autoridades da Guiné Portuguesa e Francesa em 1886 resultou em um acordo no qual parte do território que pertencia à Guiné, nomeadamente Casamansa e Ziguinchor, ficou sob a tutela francesa, enquanto Cacine, que pertencia ao território francês, ficou sob a tutela portuguesa. Em 1879, Guiné foi considerada uma província independente, pois desvinculou-se da subordinação administrativa de Cabo Verde. O consentimento do Estatuto da Província da Guiné, em 1950, tinha como finalidade fortalecer o país como província ultramarina.

É interessante sublinhar que a divisão de territórios dos países africanos feita na Conferência de Berlim no período de 1884 a 1885 ocorreu com base nos interesses do colonialismo europeu, pois beneficiou mais as potências europeias, em termos de livre circulação do comércio e exploração de matérias-primas.

Para evidenciar esse fato, trazemos o exemplo das línguas africanas, uma vez que nosso trabalho se insere na área da Política Linguística (PL). Capossa (2005, p. 15) afirma que “[...] a divisão da África em pequenas fatias não observou os limites geográficos que já existiam. Os novos limites juntaram povos que não falavam a mesma língua nem tinham a mesma cultura e filosofia [...]”. Um exemplo disso pode ser observado entre Casamansa e o Senegal. Apesar de Casamansa ser uma região do Senegal, há constantes conflitos entre os dois, pois seus antepassados não tinham culturas em comum. Assim, o Movimento das Forças Democráticas de Casamansa (MFDC) busca a sua independência.

¹⁶ Filho de mãe guineense e pai cabo-verdiano, nascido em Cacheu, no dia 24 de abril de 1813. Falecido em Bissau em 26 de abril de 1859). Foi três vezes administrador em três épocas diferentes (título de maior autoridade da então colônia) da Província da Guiné.

¹⁷ “A conferência realizou-se em Berlim, de 15 de novembro de 1884 a 26 de novembro de 1885. A partir da notícia de que seria realizada, a corrida a conquista e domínio da África intensificou-se. A conferência não discutiu a sério o tráfico de escravos, nem os grandes ideais humanitários que se supunha terem a inspirado. Adotaram-se resoluções vazias de sentido, relativas à abolição do tráfico escravo e ao bem-estar dos africanos” (Andreosip *et al.*, 2013, p. 28).

De acordo com Gomes (2019), desde 2008 Casamansa não está incluída nas regiões administrativas do Senegal, visto que o governo senegalês retirou o seu nome do mapa nacional, por meio de uma reforma administrativa e territorial que dividiu Casamansa em três regiões: Ziguinchor, Kolda e Sédhiou. A autora explica que a origem do conflito de Casamansa tem a ver com duas razões: política e econômica (Gomes, 2019). Concernente à razão política, ela afirma que a região de Casamansa era independente da colônia francesa do Senegal e foi ilegalmente anexada por este país no período de sua independência, sem nenhum acordo estabelecido entre ambas as autoridades (Gomes, 2019). O MFDC tentou provar que essa região era independente, todavia, o resultado foi o contrário do que esperava, haja vista que, em uma das reuniões ocorrida em 1993, em Zinguinchor, na qual participaram autoridades do Senegal, de Guiné-Bissau, do MFDC e da França, o enviado francês Jacques Charpy confirmou, por meio de relatório, que Casamansa nunca foi administrada de forma independente, mas incorporada ao território da colônia francesa do Senegal.

Já quanto à razão econômica, Casamansa possui muitos recursos naturais, entre os quais: reservas petrolíferas *offshore*, ouro cinzento, algodão, entre outros, além de arroz, amendoim, caju, manga, pesca e turismo (Gomes, 2019). Com esses vastos recursos pertencentes a essa região, o MFDC reclama da forma como esses recursos são administrados, pois, para ele, a população casamanse não se beneficia deles, uma vez que são desviados pelo governo senegalês para o norte do Senegal, onde predominam muçulmanos.

Ainda, Capossa (2005) ressalta que a inexistência dessa unidade nacional leva a um desequilíbrio progressivo dentro do país. Quando o presidente pertencia a uma região específica, ele direcionava o seu empenho para o desenvolvimento desta área específica. Concordamos plenamente com o autor, visto que essa prática é comum entre alguns presidentes africanos desde a época colonial até os dias atuais.

Retomando a questão de como as línguas africanas foram ignoradas na dita Conferência de Berlim, “nenhuma língua africana é tomada como científica. Deste modo, para fazer passar suas idéias, tem de fazê-lo em uma das línguas ocidentais, como estou a fazer neste preciso momento. Não posso exprimir-me em minha própria língua” (Capossa, 2005, p. 7). Isso simboliza o neocolonialismo, uma vez que somos ensinados nas escolas em línguas de colonizadores, temos nomes europeus, entre outros. Isso mostra que o colonialismo ainda está presente na nossa sociedade.

Abordando a questão da primeira invasão portuguesa ao território guineense, de acordo com Monteiro (2011), o primeiro estabelecimento dos invasores junto aos nativos guineenses não ocorreu por meio da força, mas sim por meio de relações amigáveis, principalmente com

os responsáveis pelas aldeias. Após alcançarem estabilidade, os portugueses começaram a se impor pela força, instituindo os guineenses a pagar o imposto de palhota¹⁸ em todo o território da Guiné Portuguesa, que entrou em vigor a partir de janeiro de 1904.

Monteiro (2011) ainda ressalta que essa imposição desencadeou uma reação corajosa por parte dos habitantes da Guiné. A resistência foi abraçada por todos os grupos étnicos regionais. A guerra começou primeiro em 1886 entre os invasores portugueses e os grupos étnicos dos balantas, beafadas e oincas, habitantes da costa do país, e só cessou em 1897 (Monteiro, 2011). Logo depois, em 1900, foi a vez do grupo étnico papeis, que residiam na atual capital do país (Bissau), posteriormente com os bijagós em 1906 (Monteiro, 2011).

É importante salientar que a intensificação definitiva das campanhas de pacificação foi efetuada a partir de 1913 a 1936, comandada pelo Estado-maior da Colônia e coordenada pelo sanguinário Capitão Teixe (Monteiro, 2011, p. 7). A conduta dos invasores portugueses prolongou-se até à década de 1950, período em que surgiram vários movimentos em Guiné-Bissau contra o colonialismo português.

À luz do exposto, Monteiro (2011) menciona vários movimentos clandestinos de natureza política, cujo intuito era conquistar a independência da Guiné-Bissau. O primeiro foi designado Movimento de Libertação da Guiné-Bissau (MLGC). Em seguida, surgiram a União de Povo da Guiné (UPG), a Reunião Democrática África da Guiné (RDAG), a União dos Naturais da Guiné Portuguesa (UNGP), a União da População Libertada da Guiné (UPLG), o Movimento da Libertação da Guiné (MLG) e, por fim, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) fundado em 1956 por Amílcar Cabral, Luís Cabral, Aristides Pereira, Elisée Turpin, Albílio Duarte, Júlio Almeida e Fernando Fortes.

De acordo com Djaló (2006, p. 6), “[...] o objetivo da criação de PAIGC, é a conquista imediata da independência e construção da paz do bem-estar e do progresso do povo da Guiné e de Cabo-Verde”. A criação desses movimentos e do partido baseia-se na unidade nacional, e envolveu diferentes grupos étnicos guineenses, sem distinção de grupo étnico ou religião, tornando-os mais fortes para defender os interesses nacionais de Guiné e de Cabo Verde, visando restaurar a paz e a tranquilidade para os povos das duas nações.

Monteiro (2011) explica que, entre os vários movimentos e partido de representações políticas mencionados anteriormente, o PAIGC foi o único que conseguiu hegemonia política

¹⁸ O nome dado ao imposto que o colonialismo português cobrava aos nativos guineenses na época de colonização. Era pago em gêneros ou espécie e tornou-se prática numa empacotada de trabalho forçado. Mais informações no *link*: https://www.escolademoz.com/2018/07/o-sistema-tributario-o-mussoco-e-o.html#google_vignette.

para encabeçar a luta pela libertação nacional, simbolizando a resistência do povo da Guiné e de Cabo Verde. Esses movimentos e o partido da resistência cultural e política foram coordenados na luta armada por Amílcar Lopes Cabral.

Em agosto de 1959, acontece o massacre de Pindjiguiti: “os trabalhadores de Porto do Bissau, em greve por melhores salários, são dispersos à bala pelas tropas portuguesas. No fim da fuzilaria, mais de 50 corpos já estavam sem vida [...] aquele massacre marcaria o início da Luta pela Libertação” (Djaló, 2006, p. 6). Ainda, Djaló (2006) afirma que essa luta teve seu início no dia 23 de janeiro de 1963, com a guerrilha do PAIGC. De acordo com Cabral (1976), não havia outra forma de conquistar a independência da Guiné e Cabo Verde senão por meio de luta armada. Segundo ele:

Nessa altura, o nosso Partido decidiu realizar uma conferência clandestina em Bissau e foi então que mudamos de orientação. Quer dizer, começamos a mobilizar os campos de decidimos preparar-nos ativamente para a luta armada contra as forças colonialistas portuguesas. Decidimos que as massas populares não deviam fazer nenhuma manifestação que pudesse dar lugar a represálias criminosas da parte dos colonialistas portugueses. (Cabral, 1976, p. 57-58)

Para ser mais específico, há pessoas que defendem a tese de que Cabral e outros companheiros de luta não deveriam ter optado pela via da luta armada, mas sim pela via da diplomacia, como Leopold Senghor¹⁹ fez em Senegal. Subscrevemos a decisão de Cabral, pois não havia condição de negociar a independência pela via da diplomacia, dado que a conduta dos agressores não era diplomática. Isso pode ser observado a partir do momento em que assassinaram os trabalhadores guineenses que exigiam melhores condições do trabalho. É importante lembrar que, para evitar a luta armada, seria necessário que ambos os lados manifestassem interesse em dialogar; não obstante, isso não ocorreu, pois os invasores removeram a palavra ‘diálogo’, já que não fazia parte das suas agendas políticas estratégicas.

Infelizmente, em 20 de janeiro de 1973, Amílcar Cabral foi assassinado por um agente da Polícia Internacional da Defesa do Estado (PIDE). Este crime visou atrasar o percurso de conquista de independência. Mas a persistência da luta da Guiné não fruteira (Djaló, 2006, p. 6). Djaló (2006) também informa que Guiné-Bissau e Cabo Verde conquistaram sua independência em 24 de setembro de 1973, em Madina de Boé, no leste do país. A primeira

¹⁹ Em 1945, foi eleito Deputado do Senegal na Assembleia Constituinte Francesa. Quando o Senegal se uniu ao Sudão para formar a Federação do Mali, Senghor foi Presidente da Assembleia Federal. Desfeita a Federação, com a independência do Senegal, Senghor foi eleito o primeiro presidente da nova república e permaneceu no cargo até 1980, quando se retirou, por sua livre e espontânea vontade, indo viver na Normandia, terra de sua esposa. Mais informações no *link*: <https://www.geledes.org.br/leopold-sedar-senghor/>.

assembleia geral que declarou a independência da Guiné e do Cabo Verde foi proclamada pelo então presidente da República da Guiné-Bissau, João Bernardo Nino Vieira. Após a independência, Guiné-Bissau e Cabo Verde foram governados por um partido único (PAIGC), tendo como o presidente Luiz Cabral.

Seis anos depois, face a uma crise econômica e social, em 14 de novembro de 1980, e por intermediário de golpe de estado denominado “Movimento Reajustador”, João Bernardo Vieira sobe ao poder, dando-se a ruptura do programa de unidade de Guiné e Cabo Verde (Semedo, 2010 *apud* Bedeta, 2013).

Após a independência, Guiné-Bissau passou por vários momentos de instabilidade devido às crises políticas e sociais entre os líderes que faziam parte do partido único. Cada um queria governar e ocupar cargos no governo, mesmo sem competência técnica e profissional. Com base nesta perspectiva, arriscamos dizer que faltava separar gestão estatal e luta pela independência. Participar da luta armada não significa automaticamente ter o direito de ocupar altos cargos do governo, pois a administração do país requer competência, como mencionamos anteriormente. A Guiné-Bissau precisava de uma diplomacia eficaz, que visasse mobilizar parceiros internacionais para acreditarem no projeto do país recém-independente. Não queremos aqui ignorar o esforço das pessoas que dedicaram sua vida na luta pela independência, posto que, sem elas, provavelmente o país não teria conquistado a independência na época. No entanto, nem todos os que lutavam deveriam ser nomeados. Aqueles que não tiveram a oportunidade de ser nomeados sentiram-se indignados e criaram crise interna no país.

No que se refere ao período em que a democracia foi implementada na Guiné, Bedeta (2013) explica que a primeira eleição legislativa realizada no país ocorreu em 3 de julho de 1994. O primeiro presidente da República eleito democraticamente foi João Bernardo Nino Vieira, oriundo do PAIGC. Em 1998, houve um conflito político-militar que durou 11 meses e resultou na destituição do presidente João Bernardo Nino Vieira, em 1999.

Após um golpe, foi realizada a segunda eleição em janeiro de 2000, na qual o presidente do Partido da Renovação Social (PRS), Koumba Yalá, saiu vencedor. Dois anos após assumir o mandato, ele foi destituído do poder por outro golpe de Estado, em 2003. É importante ressaltar que a origem deste golpe militar está relacionada à má gestão do governo, abalada por corrupção, pelo uso indevido do poder fora dos limites da Constituição guineense e pela seletividade na promoção de patentes de oficiais de Força Armada do país. Isso gerou um clima de descontentamento entre os militares, resultando assim em um golpe de Estado, com a captura do Presidente Koumba Yala, sem derramamento de sangue.

É pertinente ressaltar que, desde a abertura do período democrático na Guiné-Bissau, nenhum partido vencedor das eleições legislativas conseguiu concluir o mandato. Isso demonstra a falta de estabilidade política no país, que trouxe consequência para setores sensíveis, como a educação e a saúde. Exemplos disso são as sucessivas greves nesses setores, a falta de infraestrutura de qualidade no país e a corrupção nos aparelhos de Estado. A seguir, discorreremos acerca do panorama linguístico da Guiné-Bissau.

2.2 A situação linguística de Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é formada por várias línguas, incluindo as línguas regionais²⁰, a nacional²¹ e a oficial²². Pode-se verificar a prática dessas línguas no dia a dia da população guineense, seja na capital (Bissau), seja nas regiões. A discussão a respeito do número exato das línguas atualmente faladas na Guiné-Bissau ganhou destaque entre os pesquisadores, uma vez que, desde 2010 até o preciso momento da escrita desta dissertação, não houve um novo recenseamento das línguas faladas no país. De acordo com Augel (2007), baseada no estudo realizado pelo linguista italiano Luigi Scantamburlo em 1987, existem 27 línguas étnicas faladas em Guiné-Bissau. Dentre elas, a autora destaca as 10 línguas mais faladas, como mostra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - As línguas faladas em Guiné-Bissau

Línguas	Falantes
Balanta	245.000
Fula	200.000
Mandinga	100.000
Manjaco	80.000
Papel	72.000
Beafada	20.000
Bijagó	20.000
Mancanha	19.000
Felupe	15.000
Nalu	4.000

Fonte: Augel (2007, p. 78).

²⁰ Refere-se às línguas faladas nas regiões. Por exemplo, na Região de Gabu, a língua mais falada é a fula, enquanto na Região de Oio balanta é a mais falada.

²¹ É uma língua falada em todo o país. Ela serve como veículo de comunicação entre as pessoas que não têm a mesma língua regional. Um exemplo disso é a língua guineense, a mais falada em Guiné-Bissau.

²² É uma língua utilizada em leis, atos administrativos, processos judiciais, educação pública e privada, entre outros contextos oficiais.

Por sua vez, Couto e Embaló (2010) defendem a ideia de que são faladas cerca de 20 línguas em Guiné-Bissau. Essas línguas, assim como o guineense e o português, são utilizadas no dia a dia pela população, sendo o guineense a mais falada, por ser considerada a língua de unidade nacional. Destacamos, ainda, a presença da língua inglesa e da francesa no país, devido ao prestígio que exercem em algumas instituições, como o Banco Central dos Estados da África Ocidental (BCEAO). Por mais que essa instituição esteja no país, é obrigatório que todos os seus funcionários saibam falar francês e inglês, com o intuito de facilitar a comunicação entre os empregados que vieram de países francófonos e anglófonos. Essas línguas são ainda obrigatórias no currículo do Ensino Médio como disciplinas escolares. Apesar de contarem com um número reduzido de falantes, é importante mencioná-las enquanto um efeito da globalização.

No que concerne à percentagem de cada língua falada no país, Scantamburlo (2013, p. 28) explica os números de falantes das línguas étnicas em Guiné-Bissau: de acordo com os “recenseamentos de 1979 e de 2009 [...] o número total de falantes de 2009 (1.951.071) resulta superior ao número de habitantes (1.520.830), numa percentagem de 28,29%, pelo facto de que os plurilíngues são contabilizados em cada língua na qual se declararam competentes” (cf. Tabela 2).

Tabela 1 - Percentagem de falantes de cada língua em Guiné-Bissau

Língua	(%)	Números de falantes	
Ano	1979 e 2009	1979	2009
Crioulo guineense	44,33%	349.638	673.880
Balanta	24,54%	193.722	373.212
Fula	20,33%	160.499	231.774
Português	11,08%	87.464	168.508
Mandinga	10,11%	79.790	153.756
Manjaco	8,13%	64.194	123.643
Papel	7,24%	57.202	110.108
Biafada	1,97%	15.551	29.960
Bijagó	1,97%	15.546	29.960
Mancanha	1,86%	14.682	28.287
Felupe	1,48%	11.701	22.508
Nalú	(0,31%)	2.491	4.715
Inválidos	(0,05%)	381	760
TOTAL	(133,38%)	1.052.861	1.951.071

Fonte: Scantamburlo (2013, p. 28).

Observamos que, por mais que não haja consenso entre os autores sobre o número exato de línguas faladas no país, é possível constatar um ponto de convergência: a língua guineense é a mais falada, ocupando 44,33% de números de falantes, como ressaltado ao longo deste trabalho, por ser a língua da unidade nacional. A seguir, vem a língua balanta, que ocupa 24,54% de número de falantes, e a língua fula, ocupando 20,33% do número de falantes. O português é falado por apenas 11,08% da população. Provavelmente, esses falantes da língua portuguesa são, em sua maioria, escolarizados e residem na capital (Bissau).

Essa porcentagem evidencia que o português é pouco usado pela população guineense, visto que, no universo de 1.520.830 de habitantes, ele é falado por apenas 11,08% da população. Observamos também, na Tabela 2, o crescimento do número de falantes em todas as línguas. Em suma, em 1979, o português era falado por 87.464 habitantes. Já em 2009, o número de falantes aumentou para 168.508 habitantes. Ademais, destacamos a situação crítica da língua nalú, pois atinge um percentual menor que 1% em número de falantes.

Com exceção do português e do guineense, as línguas étnicas mencionadas na Tabela 2 são ágrafas, dado que ainda não passaram por um planejamento de *corpus* e de *status*. Já o guineense é uma língua escrita, embora ainda não haja unificação de norma padrão da escrita, ou seja, houve um planejamento de *corpus* (dicionário e gramática), porém não há um planejamento de *status*, ou melhor, a oficialização do guineense no país. Após termos apresentado o panorama histórico e sociolinguístico da Guiné-Bissau, no qual relatamos a invasão do colonialismo português ao solo guineense, apresentamos resumidamente o panorama do sistema educativo guineense atual.

2.3 Sistema educativo guineense

É importante salientar que nosso objetivo não foi estudar o sistema educativo da Guiné-Bissau, no entanto, acreditamos que é pertinente explicar, de forma sucinta, como esse sistema está estruturado.

Atualmente, o sistema educativo guineense é compreendido como “o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação” (Guiné-Bissau, 2011, cap. I, art. 1.º). Ele tem sofrido reforma constante desde a independência da Guiné-Bissau.

Em 2011, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o sistema educativo guineense ganha uma nova configuração. Passa a abranger não só a educação formal, mas também a educação não formal (capítulo II,

artigo 4.º). A sua coordenação é delegada ao [...] Ministério da Educação Nacional (Lopes, 2014, p. 112).

A seguir, apresenta-se a estrutura desse sistema.

Quadro 1 - Estrutura do sistema educativo de Guiné-Bissau

Anos de escolaridade

Ensino Superior		- Universidades - Escolas Universitárias - Institutos Superiores ou técnicos				
12º Ano	Ensino secundário	- Via geral ou ensino geral - Via técnica profissional - Modalidades especiais de educação (condições ainda por regulamentar)				
11º Ano						
10º Ano						
9º Ano	4ª Fase	3º Ciclo	Ensino Básico			
8º Ano						
7º Ano						
6º Ano	3ª Fase	2º Ciclo				
5º Ano						
4º Ano	2ª Fase	1º Ciclo				
3º Ano						
2º Ano	1ª Fase					
1º Ano						
Ensino Pré-Escolar						

Fonte: Adaptado de Lopes (2014, p. 113).

O Quadro 1 ilustra a estrutura atual do sistema educativo guineense, que está organizada em quatro níveis escolares: Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino

Superior. O Ensino Pré-Escolar representa o primeiro momento, em que as crianças de 3 a 6 anos de idade entram em contato com a escola. Esse nível escolar, denominado de Jardim de Infância, é de caráter urbano, sendo, na sua maioria, de iniciativa comunitária e religiosa. Sendo assim, diversas crianças que residem no interior do país não têm acesso a esse nível escolar, uma vez que “funciona a título facultativo” (Lei nº 4/2011, artigo 9º) (Guiné-Bissau, 2011).

O **Ensino Básico** é obrigatório, gratuito e destinado às crianças de 6 a 15 anos. Com duração de 9 anos de escolaridade, é dividido em 3 ciclos. O primeiro ciclo (Fundamental I) é dividido em duas fases: a primeira refere-se à 1ª e à 2ª classe; a segunda fase compreende a 3ª e a 4ª classe. O segundo ciclo é composto apenas por uma fase: a 5ª e a 6ª classe. Ambos os ciclos são obrigatórios e “totalmente gratuitos” (Lei nº 4, art. 12º) (Guiné-Bissau, 2011).

É importante salientar que esses ciclos de ensino são gratuitos entre aspas, uma vez que os alunos dessas fases escolares são obrigados a pagar matrícula para ter acesso aos estudos e que quem não tiver dinheiro é impedido de frequentar a escola. O mesmo ocorre quando os alunos terminam esses ciclos e pretendem transferir-se para outra escola pública: são também obrigados a pagar pela emissão de certificado ou declaração que comprove que concluíram esses ciclos. Com base nessa realidade, afirmamos que essa gratuidade é parcial, ou seja, não é cumprida completamente na prática.

Já o terceiro ciclo (Fundamental II) tem duração de 3 anos, abrangendo da 7ª à 9ª classe, e é a fase preparatória para os alunos ingressarem no Liceu/Ensino Secundário.

O **Ensino Secundário** tem duração de 3 anos de escolaridade e não é obrigatório. Para ingressar nesse nível escolar (10º, 11º e 12º ano), o aluno deve apresentar um certificado que comprove que concluiu o ensino básico e está apto a prosseguir com seus estudos. Cumprindo essa exigência, o aluno pode

prosseguir os estudos numa das duas vias do ensino secundário: via geral ou ensino geral e via técnico profissional. A via geral é vocacionada essencialmente para o prosseguimento de estudos. A via técnico profissional é dirigida a alunos que desejem entrar no mercado de trabalho (Lopes, 2014, p. 115).

Nesta perspectiva, torna-se claro compreender o motivo pelo qual esses níveis escolares são facultativos, pois quem termina o ensino básico pode fazer um curso profissional, assim como continuar seus estudos no ensino médio. “A conclusão satisfatória do ensino secundária confere direito a diploma, assim como o certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo” (Lei n. 4, artigos 20º e 21º) (Guiné-Bissau, 2011).

Já o **Ensino Técnico Profissional** visa preparar os profissionais para que possam ingressar no mercado de trabalho, na área administrativa, na mecânica, na indústria, na construção civil, entre outras. Ferreira (2022, p. 25) explica que:

A formação de inserção profissional que está aberto aos alunos que concluíram o EB2, esta formação é dada no CIFAP com o objetivo de facilitar a entrada dos aprendizes no mercado de trabalho e conta com duração de 6 meses a 1 ano. Já o ensino técnico-profissional que se destina aos jovens que finalizaram o EB3, fornecida pela CENFA o atual ENA, este ensino tem duração de três anos e confere um grau acadêmico.

Essas duas escolas formam técnicos profissionais: por exemplo, o Centro Industrial de Formação e de Aprendizagem Profissional (CIFAP) oferece diversos cursos técnicos-profissionais, entre os quais mencionamos: eletricidade, construção civil, canalização, mecânica. Já a Escola Nacional de Administração (ENA) oferece os seguintes cursos técnicos: Técnico em Contabilidade e Gestão e Técnico em Administração.

Para ingressar no **Ensino Superior** no país, conforme a Lei n.º 4 de 2011, art. 25, é necessário atender aos seguintes critérios:

a) estar habilitado com o diploma do ensino secundário ou equivalente; b) obter um resultado positivo na respectiva prova de admissão; b) para os alunos de 25 anos que não possuem habilitação do número presente, tem acesso ao ensino superior [...] se passar na prova especial de avaliação de conhecimento (Guiné-Bissau, 2011).

Com a conclusão desta etapa, ao estudante é conferido o seguinte grau acadêmico: “Licenciado; Mestre; Doutor” (Lei n.º 4/2011, Artigo.º 25.º, 28.º).

Ferreira (2022, p. 130) afirma que “Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação Não Formal desenvolve-se na lógica da educação permanente, contemplando todas as dimensões da ação educativa na expansão dos conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários [...]”. Pode realizar-se a Educação Não Formal em estrutura de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mão de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet (Lei n.º 4/2011, artigo 7º) (Guiné-Bissau, 2011). Esse artigo, no ponto 2, deixa claro que a realização e o apoio a essa educação cabem ao Estado e às instituições da sociedade civil. Ela “integra as seguintes modalidades: a Formação Técnica Profissional, a Educação Especial, o Ensino Recorrente Adultos, o Ensino à Distância e a Educação para as Comunidades guineense no estrangeiro” (Lei n.º 4/2011, artigo 30) (Guiné-Bissau, 2011).

Observamos que esse tipo de educação ocorre fora do domínio escolar tradicional. Por exemplo, a rádio e a televisão costumam estabelecer programas que visam sensibilizar a população sobre como lidar com quaisquer problemas sociais.

3 POLÍTICA LINGUÍSTICA: HISTÓRIA DA ÁREA E ASPECTOS CONCEITUAIS

Antes de abordar sucintamente a história da Política Linguística e suas dimensões, é imprescindível discorrer a respeito do conceito de política. De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), 'política' vem do termo grego *pólis* (*politikós*), que designava a população que vivia em uma cidade e, de igual modo, referia-se a tudo o que é urbano, civil, público e até mesmo social. Aristóteles, um dos grandes filósofos da Grécia Antiga e estudioso da linguagem, nomeadamente da era paralinguística²³, ampliou o termo e atribuiu-lhe a percepção de ciência do governo. Todavia, com o tempo, o termo começou a perder o seu significado original, dado que foi modificado por outras expressões como "ciência do Estado" e, doravante, foi substituído por "doutrina do Estado", "ciência política" etc.

No que diz respeito aos diferentes tipos de poder, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) apresenta três: poder econômico, poder ideológico e poder político. O poder econômico refere-se àquele que tem posse de determinado bem. O poder ideológico consiste em influenciar as ideias de um grupo com o intuito de realizar manipulação hegemônica e dominação. Já o poder político visa exercer influência em prol de algum interesse político.

O poder político interfere nas políticas linguísticas, de forma direta ou indireta, pois o indivíduo ou grupo exerce-o por meio do idioma ou da norma linguística escolhida. O poder ideológico, por sua vez, desempenha papel fundamental na seleção de uma língua, por se tratar das ideias acerca da língua com o intuito de manipular/influenciar o comportamento linguístico dos indivíduos. E, por fim, o poder econômico também influencia na tomada de decisões sobre as funções das línguas na sociedade. Um exemplo disso é a adoção da língua portuguesa como oficial em Guiné-Bissau, que teve como um de suas finalidades estabelecer contato com parceiros econômicos.

Nesse sentido, é comum observar a interferência de decisões políticas, ideológicas e econômicas na escolha de uma língua. Essas intervenções podem estar a favor dos usos linguísticos de seus usuários, na medida em que conferem à língua falada um grau de *status* que lhe permita ser reconhecida como língua da comunidade, nacional ou internacional em alguns países africanos.

Para ilustrar, Spolsky (2004) destaca as interferências políticas e ideológicas na escolha de línguas oficiais na Tailândia por parte das autoridades, que definem que a escola não utilize o vernáculo nos primeiros três anos de escolaridade e, em vez disso, utilize somente o inglês.

²³ A era paralinguística inclui as reflexões sobre a língua a partir de um viés filosófico, cujos expoentes foram Platão e Aristóteles (Severo, 2019, p. 3).

Por outro lado, também destaca a decisão do parlamento tailandês de substituir a língua das escolas secundárias do inglês para o kiswahili.

Spolsky (2009) compreende a PL como algo indissociável da história de humanidade. Para evidenciar esse fato, Garcia (2012) mencionou antigas referências à política linguística como campo de atividade, como uma passagem de Juízes (capítulo 12, versículo 1-5), livro do Antigo Testamento, que relata um conflito histórico entre gileaditas e efraimitas. Nessa passagem, os soldados egípcios estabeleceram um critério segundo o qual todas as pessoas que passavam pelo rio Jordão deveriam pronunciar a palavra “shibboleth”: “como os efraimitas não tinham o fonema /ʃ / em seu dialeto, pois conseguiam pronunciar /s/, eram reconhecidos e executados” (Garcia, 2012 *apud* Sousa; Escalante, 2015, p. 394). Uma das finalidades dessa ação era reconhecer as pessoas de outras tribos, ou seja, os nativos que não eram da tribo de egípcios. À vista disso, as tropas egípcias conseguiam reconhecer quem era da tribo dos efraimitas pela pronúncia.

No que concerne à história do campo de PL, é importante dizer que é uma área de conhecimento novo. Lagares (2018) afirma que os autores que fizeram uma história dessa área de conhecimento situam o surgimento dessa área nas décadas de 1950 e 1960, dadas as primeiras intervenções sobre as línguas nas novas nações da África e da Ásia formadas após a descolonização. Calvet (2007) parte de concepção de que o termo surgiu pela primeira vez no trabalho do linguista norte-americano Haugen, em 1959, quando este analisava o papel das línguas na Noruega. De acordo com Cooper (2006), o planejamento linguístico não é o primeiro termo a surgir na literatura, pois houve também política e planejamento linguístico, glotopolítica e política linguística.

Para descrever a história do campo da PL, Ricento (2000) parte de três critérios: a confluência de fatores macrosociopolíticos (eventos nacionais e supranacionais, como as migrações massivas, a globalização, o desenvolvimento das comunicações), epistemológicos (paradigmas de conhecimento científico, como o estruturalismo e o pós-modernismo) e estratégicos (razões de natureza explícita e implícita pelas quais os pesquisadores realizam suas investigações). A seguir, caracterizaremos cada uma dessas fases.

3.1 Primeira fase

Segundo Ricento (2000), a primeira fase da PL caracteriza-se por três elementos centrais: descolonização, estruturalismo e pragmatismo. Com o final de Segunda Guerra Mundial, houve um processo de formação de novos Estados-nações. Os estudos estruturalistas

eram a base da linguística na época, influenciando imediatamente a área em surgimento. Nesse sentido, os linguistas estavam preocupados em realizar planejamentos de *corpus* (dicionários e gramáticas) para resolver “problemas linguísticos” das novas nações. Sobre tal fato, Lagares (2018, p. 21) explica que, nessa época,

a política linguística é entendida como uma forma de resolver problemas em novas sociedades multilíngues, decidindo sobre as funções que cada língua cumpriria no novo país e equipando os idiomas locais, que não contavam com instrumentos linguísticos próprios das línguas de colonização (ortografia, gramática e dicionário).

De acordo com Sousa, Soares e Dionísio (2019), algumas ideias eram compartilhadas pelos estudiosos da área, por exemplo:

i) as principais línguas europeias (francês e inglês) tinham papel social privilegiado em situações formais de interação verbal, enquanto as línguas indígenas o tinham em situações informais;

ii) a diversidade linguística era considerada como um problema na edificação dos novos Estados recém-independentes e, em contrapartida, a homogeneidade era associada à ideia de modernização.

Tendo em vista o que foi exposto, Silva (2013, p. 9) afirma que “os críticos argumentavam que a diversidade linguística não pode e não deve ser definida como um ‘problema’ na medida em que as comunidades minoritárias devem ter o direito de utilizar e cultivar suas línguas maternas sem sofrer nenhum tipo de constrangimento”. Em consonância com essa ideia, faz-se necessário mencionar algumas perguntas de Willey (1996) nas quais o autor questiona a razão pela qual os linguistas dessa fase olhavam a diversidade linguística como um problema: “(1) Quem define o que é um ‘problema linguístico’? (2) Como uma instituição linguística específica passa a configurar um ‘problema’? [...] (4) Em que medida a prática do planejamento linguístico em si não desencadeia conflitos linguísticos e etnias?” (Wiley, 1996, p. 109). De acordo com Silva (2013), essa crítica tem como pano de fundo a relação entre as práticas de política linguística e a luta pelo poder que atravessa as sociedades. Baseando-nos na perspectiva de ambos os autores, é necessário ressaltar que os planejadores dessa primeira fase adotaram a concepção de multilinguismo como um problema porque a implementação das línguas dos colonizadores era vista por eles como a única forma de resolvê-lo, servindo como veículo de comunicação tanto no âmbito nacional quanto na política internacional.

Nessa perspectiva, torna-se contundente constatar como o planejamento linguístico promoveu as línguas coloniais e atribuiu a elas um *status* relevante em relação às línguas locais. Sendo assim, tal ocorrência evidencia que não havia espaço para discussões e práticas do multilinguismo. Em consonância com essas ideias, Ricento (2000, p. 198) esclarece que “neste período a diversidade linguística apresentava obstáculos para o desenvolvimento nacional, enquanto que a homogeneidade linguística foi associada à modernidade e ocidentalização”.

Perante o exposto, Sousa, Soares e Dionísio (2019, p. 11) afirmam que as atividades de planejamento linguístico realizadas pelos estudiosos da área se constituíram como atividades técnicas e se caracterizavam

[...] pela relação intrínseca entre planejamento linguístico e unificação de uma região, de uma nação e pelo desejo de modernização;
 ii) pela linguagem compreendida como um recurso e, portanto, passível de planejamento linguístico;
 iii) pelo planejamento de *status* e de *corpus* como atividades neutras e, de certa forma, não relacionadas;
 iv) por uma concepção de língua abstrata de modo que as línguas estavam dissociadas do contexto histórico, social e político (Sousa; Soares; Dionísio, 2019, p. 12).

Tendo em conta a relevância da globalização, os estudiosos viam o planejamento linguístico como um componente essencial, que visa tornar os territórios colonizados falantes das línguas dos colonizadores.

3.2 Segunda fase

Essa fase teve seu início nos anos de 1970, estendendo-se até a década de 1980. Os estudos desse período possuem um olhar crítico em relação à primeira fase da PL. Sobre esse aspecto, Johnson e Ricento (2013, p. 33) reconhecem a influência da Teoria Crítica na área de PPL (apesar de essa contribuição tornar-se mais explícita na década de 1990), de modo que, nesta etapa, ela trouxe seguintes implicações: “i) a compreensão de natureza sociopolítica e ideológica do planejamento linguístico; ii) a mudança do foco do planejamento linguístico do Estado para diferentes agentes e camadas; iii) a focalização no planejamento linguístico em contextos educacionais [...]”²⁴.

²⁴ No original: “i) understanding the sociopolitical and ideological nature of linguistic planning; ii) the change in the focus of linguistic planning from the State to different agents and layers; iii) the focus on linguistic planning in educational contexts [...]” (Johnson; Ricento, 2013, p. 33).

Observamos que, a partir desta fase, os estudiosos de línguas compreenderam que o planejamento linguístico não deve ser apenas estatal, uma vez que cada grupo social é capaz de realizar seu próprio planejamento linguístico. Por outro lado, reconheceram a necessidade da realização do planejamento linguístico voltado ao contexto educacional, como uma forma de estudar as línguas de acordo com a realidade social de cada país.

Silva (2013, p. 14), por sua vez, afirma que

Tollefson acredita que o fato de grande parte dos pesquisadores envolvidos em projetos de política linguística nas décadas de 1960 e 1970 se orientarem pelo modelo neoclássico limitou a capacidade da área de avaliar criticamente a ineficácia de muitos dos projetos implementados nesse período [...].

Sobre tal fato, Tollefson (1991 *apud* Silva, 2013) explica que [a]s avaliações neoclássicas de planejamentos linguísticos ineficientes limitam-se, teoricamente, à crítica de decisões individuais. Elas não incluem a análise das forças que conduzem à adoção de um determinado modelo de planejamento, dos fatores históricos e estruturais que determinam o critério de avaliação a partir do qual os planejamentos são julgados como ineficientes ou dos interesses políticos e econômicos que se beneficiam com o fracasso do planejamento.

O planejamento do período neoclássico foi considerado inadequado, uma vez que não houve a inclusão dos fatores históricos e estruturais, a fim de responder questões importantes, tais como:

1) Como as comunidades linguísticas são formadas e como elas atribuem diferentes graus de valor às línguas? [...] 3) Quais são os mecanismos por meio dos quais ocorrem mudanças na estrutura e nos usos de uma língua e como os processos de política linguística afetam esses mecanismos? (Tollefson, 1991 *apud* Silva, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, Tollefson (2006) descreveu as abordagens críticas ao planejamento linguístico como sendo uma reação às abordagens hegemônicas apresentados na etapa anterior.

É importante frisar que, por mais que os autores dessa fase tenham se preocupado com abordagens sociais, isso não impediu que a PL de etapa anterior escapasse de críticas na época, uma vez que, de acordo com Silva (2013, p. 8), “pesquisadores de orientação marxista e pós-estruturalista acusaram a área de servir aos interesses de grupos sociais específicos, ao mesmo tempo em que se autoproclamavam um empreendimento objetivo (científico) e ideologicamente neutro”.

Com base nessa observação, os linguistas desta fase se preocupavam com a abordagem adotada pelos linguistas da fase anterior, uma vez que estes entenderam o planejamento de forma homogênea, promovendo apenas as línguas europeias, tornando-as as línguas oficiais das nações recém-formadas e deixando de fora o fator histórico-linguístico e a função das línguas na sociedade. Ricento (2000, p. 27) afirma que

A escolha das línguas europeias como 'meios de comunicação neutros' para o desenvolvimento nacional tendeu a favorecer os interesses econômicos dos países, muitas vezes com efeitos negativos sobre os interesses econômicos, sociais e dos falantes marginalizados de línguas minoritárias.²⁵

Acrescentamos o fator político como uma das estratégias primordiais para persuadir a população a aderir a uma única língua para a promoção do desenvolvimento nacional, propiciando a prática de silenciamento linguístico das línguas nacionais, bem como das locais.

Fica evidente, portanto, que os planejamentos linguísticos dessa segunda fase desconstruíram a visão anterior, que olhava o cenário multilíngue e o bilinguismo como problemas, e passaram a incentivar às discussões a respeito do assunto ampliando, assim, a visão de política e de planejamento linguístico.

A seguir, nos debruçaremos na terceira fase de PL que, de um modo geral, preocupou-se em discutir questões sociais, políticas e linguísticas de efetivamente realizar uma abordagem teórica a fim de dar conta dos elementos extralinguísticos do planejamento linguístico.

3.3 Terceira fase

O terceiro momento de desenvolvimento de PL tem o início no ano 1980 e se estende até os dias atuais. Os temas preferenciais dos estudiosos dessa fase são voltados para os aspectos sociais, políticos e linguísticos. Ricento (2000) afirma que essa fase coincide com o fim da Guerra Fria, com o ressurgimento de identidade étnica nacional e com a queda da União Soviética. A partir de então, surgiram movimentos para a constituição de coligações regionais, como a União Europeia, visto que as mudanças políticas estão associadas à globalização do capital.

Por esse motivo, torna-se evidente que os estudiosos dessa fase enxergaram a língua como um direito, evitando, assim, a extinção das línguas e promovendo a manutenção da

²⁵ No original: “The choice of European languages as ‘neutral media’ to aid in national development tended to favor the economic interests of metropolitan countries, often with negative effects on the economic, social, and political interests of marginalized minority language” (Ricento, 2000, p. 27).

diversidade linguística na sociedade. Sobre a extinção da língua, Tollefson (2015, p. 141) afirma que “a pesquisa histórico-estrutural procura compreender a maneira como indivíduos e grupos são coagidos em relação à aquisição da língua, à perda da língua e aos padrões de uso da língua por forças externas poderosas que controlam o processo de formulação de política linguística”²⁶. Os fatores externos contribuem para a extensão da língua. Por exemplo, é por meio do fator político que se criam as leis que, às vezes, favorecem a extensão de algumas línguas.

Em consonância, Tollefson (1991 *apud* Silva, 2013, p. 32) explica que “[...] os fatores estruturais influenciam as decisões de planejamento linguístico por meio de seu impacto na composição dos comitês de planejamento e nos interesses econômicos que são expressos em metas sociopolíticas com as quais esses comitês estão comprometidos [...]”²⁷. Isso mostra que a realização do planejamento linguístico não ocorre de forma neutra, sem nenhum interesse “de quem planeja”, seja da iniciativa estatal, seja de um grupo social. Por exemplo, o Estado pode realizar um planejamento linguístico voltado para o contexto educacional, com o interesse de que a língua planejada seja ensinada na escola. Já na esfera social, há o planejamento linguístico familiar, que ocorre por meio de decisão dos pais a respeito do uso da língua de sua preferência no ambiente doméstico.

De acordo com Ricento (2000 *apud* Sousa; Soares; Dionísio, 2019, p.18), esse “[...] espírito da época foi fértil para a criação da teoria denominada *Reversing language shift*, elaborada por Fishman, em 1991. Essa teoria tem como objetivo elaborar um diagnóstico da realidade sociolinguística [...]”²⁸ e, além disso, conservar a diversidade linguística.

Para analisar a imposição das línguas imperiais, Phillipson (2006) criou a teoria do imperialismo linguístico, que discorre sobre as relações estabelecidas entre a língua do dominador e as línguas locais nas antigas nações atingidas pelo imperialismo. Nesse contexto, línguas de dominação, como o inglês e o francês, são consideradas línguas de prestígio social, enquanto as outras são excluídas e acabam por desaparecer.

Nessa esteira, foram elaboradas noções como “linguicismo” e “genocídio linguístico”, por exemplo. A primeira foi cunhada por Skutnabb-Kangas, em 1988, e diz respeito às [...] ideologias, estruturas e práticas que são usadas para

²⁶ No original: “Structural historical research seeks to understand how individuals and groups are coerced into language acquisition, language loss, and patterns of language use by powerful external forces that control the language policy-making process” (Tollefson, 2015, p. 141).

²⁷ No original: “[...] structural factors influence language planning decisions through their impact on the composition of planning committees and the economic interests that are expressed in the socio-political goals to which these committees are committed [...]” (Tollefson, 1991 *apud* Silva, 2013, p. 32).

²⁸ No original: “[...] the spirit of the time was fertile for the creation of the theory called *Reversing Language Shift*, developed by Fishman in 1991. This theory aims to develop a diagnosis of the sociolinguistic reality [...]” (Ricento, 2000 *apud* Sousa *et al* 2019, p.18).

legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos [...] (Kangas, 1996 *apud* Sousa; Soares; Dionísio, 2019, p. 19).

Quanto à segunda, “cunhada pela mesma autora, diz respeito à morte das línguas que acontece através da educação formal, quando os membros de comunidades que têm línguas minorizadas estudam na língua dominante” (Johnson, 2013 *apud* Sousa; Soares; Dionísio, 2019, p. 19). Isso ocorre devido à adoção de métodos que visam suprimir certas línguas por meio de legislação, tanto no âmbito educacional quanto na esfera pública. Esse tipo de barreira linguística ainda está presente na sociedade, principalmente nos países multilíngues, em que a língua mais usada no dia a dia pela população é impedida de ser utilizada em certos locais públicos, como na escola, porque as autoridades ou grupos acreditam que não é uma língua de prestígio social.

De acordo com Sousa, Soares e Dionísio (2019), a metáfora da cebola, incorporada por Ricento e Hornberger em 1996, visa explicar a política linguística como um processo formado por diversas camadas, meios e agentes, abrindo espaço para investigações que examinem os procedimentos no nível meso, observando as vinculações entre os níveis macro e micro. Em consonância, Ricento e Hornberger (1996, p. 409) afirmam que isso ocorre porque

em termos de processos de PPL, nas camadas mais externas da cebola estão os objetivos da ampla política linguística articulados na legislação ou altas sentenças judiciais no nível nacional, que podem então ser operacionalizados em regulamentos e diretrizes; essas diretrizes são então interpretadas e implementadas em ambientes institucionais, que são compostos de contextos diversos e situados (por exemplo, escolas, empresas, escritórios governamentais); em cada um desses contextos, indivíduos de diversas origens, experiências e comunidades interagem. Em cada camada (nacional, institucional, interpessoal), obtêm padrões característicos do discurso, refletindo objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais.²⁹

Essa metáfora torna evidente como a PPL é complexa, pois não se restringe apenas à elaboração de leis que devem ser aplicadas nas instituições, mas é necessário que se estabeleçam padrões de características de discurso, dialogando com objetivos, valores e identidades institucionais.

²⁹ De acordo com Ricento e Hornberger (1996, p. 409), in terms of PPL processes, at the outer layers of the onion are the objectives of broad language policy articulated in legislation or high judicial rulings at the national level, which can then be operationalized in regulations and guidelines; these guidelines are then interpreted and implemented in institutional environments, which consist of diverse and situated contexts (for example, schools, businesses, government offices); in each of these contexts, individuals from various backgrounds, experiences, and communities interact. In each layer (national, institutional, interpersonal), they obtain characteristic patterns of discourse, reflecting institutional or personal goals, values, and identities .

De acordo com Sousa, Soares e Dionísio (2019), a Etnografia da Política Linguística evidencia um desenvolvimento teórico-metodológico na área de PPL no século XXI, na medida em que proporciona:

- i) visualizar e informar os vários tipos de planejamento (*corpus*, *status* e aquisição, bem como os planejamentos oficiais e não oficiais);
- ii) visualizar e informar os processos de criação, interpretação e apropriação das políticas linguísticas;
- iii) analisar as relações entre o nível macro e o micro;
- iv) abrir espaços para a promoção de políticas linguísticas em prol do multilinguismo e da justiça social, considerando, principalmente, os direitos dos falantes das línguas minorizadas;
- v) relacionar a abordagem crítica e a agência e o papel dos textos e dos discursos nesse processo (Johnson, 2013 *apud* Sousa; Soares; Dionísio, 2019, p. 20-21).

Sendo assim, observamos a evolução metodológica e teórica do campo de PL nesta etapa, uma vez que outros tipos de planejamento foram adicionados, buscando compreender as relações existentes entre nível macro e micro. Por outro lado, o direito linguístico ocupa o centro das discussões, como uma forma de valorizar os falantes das línguas maternas.

Notamos que a abordagem dessa fase contribuiu para ampliar o horizonte do campo de PL como área do conhecimento, por preocupar-se não apenas em elaborar planejamentos linguísticos de *corpus* e *status*, mas também em considerar aspectos sociais, como a defesa dos direitos linguísticos. Partindo dessa concepção teórica, Sousa, Soares e Dionísio (2019, p. 17) explicam que “a influência da Teoria Crítica desenvolveu uma corrente dentro do campo denominada Política Linguística Crítica que explora as ideologias que fundamentam as políticas linguísticas, bem como os fatores históricos e estruturais [...] que sustentam as desigualdades sociais”.

Constatamos a importância da contribuição de cada uma dessas fases na edificação da PL como campo de conhecimento, dado que cada etapa preenche as lacunas de outras. Logo após, discorreremos sobre a visão ampliada da PL proposta por Spolsky, que se insere na terceira etapa da PL. Com base nisso, é necessário ressaltar que escolhemos trabalhar com a abordagem de Spolsky, tendo em conta o objeto da nossa investigação, nomeadamente as políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas no domínio escolar guineense, bem como as ideologias linguísticas, para aprofundar a dimensão das crenças desse autor.

3.4 A visão ampliada de política linguística de Spolsky

A proposta de Spolsky rompe com o modelo binário que, desde o surgimento da PL na década de 1960, orientou os pesquisadores da área. No modelo tradicional, há uma rígida relação hierárquica entre a política e o planejamento linguístico (Ribeiro da Silva, 2013). Sousa e Escalante (2015) afirmam que a visão desenvolvida por Spolsky (2004, 2009, 2012) promove a compreensão de que políticas linguísticas:

- a) são realizadas em diferentes níveis da língua, desde um micro (“pronuncie essa palavra corretamente!” ou “não use dialeto. Use a língua italiana”);
- b) família, escola, igreja, ambiente de trabalho e cidade;
- c) podem ser implícitas, portanto, podem ser observadas nas práticas e nas crenças dos falantes;
- d) envolvem uma gama de fatores linguísticos como também não linguísticos [...]” (Sousa; Escalante, 2015, p. 399-400).

Desta forma, torna-se claro constatar como a visão de PL do Spolsky é ampliada, visto que, para ele, a política linguística é moldada por valores e práticas linguísticas, o que nos permite compreendê-la como crença, prática e gestão. Sobre esse aspecto, Spolsky (2004) afirma que as políticas linguísticas não devem ser compreendidas apenas no plano político nacional, já que elas podem estar presentes em todos os lugares de tomada de decisão sobre as línguas, seja no âmbito das famílias, seja em lugares públicos, nas escolas etc. No espaço escolar, o Estado determina a língua que deve ser de uso em comum de todos alunos e professores.

Em relação à política linguística no âmbito escolar, Spolsky afirma que “as escolas numa aldeia geralmente trabalham para introduzir a variedade dominante nacional ou regional, mas na cidade, elas fornecem uma língua de comunicação mais ampla entre o público linguisticamente diversificado, bem como uma língua de instrução valorizada” (Spolsky, 2021, p. 4).

Concordamos com Spolsky no que diz respeito à política linguística no domínio escolar no contexto guineense, onde o português é a língua de comunicação diante de um público linguisticamente diversificado. A forma como ela é ensinada na escola, bem como o seu *status*, não condiz com a realidade social, dado que é a menos falada no país. Sendo assim, é necessário que haja uma política linguística de ensino que favoreça o desenvolvimento da língua nacional e das línguas locais, reformando os programas escolares com o intuito de adaptá-los às realidades socioculturais. Essa reforma deve ter a finalidade de trazer a realidade linguística dos alunos para o contexto de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Spolsky (2004, p. 8) afirma que:

[...] a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente.³⁰

Ilustramos essa afirmação com um exemplo de uma política linguística sobre a língua portuguesa na Guiné-Bissau. A Constituição da República do país não determina que o português é a língua oficial, ao contrário de alguns Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP), que explicitaram essa informação em suas Constituições. Contudo, embora isso não esteja escrito no texto oficial, a língua portuguesa é considerada implicitamente a língua “oficial” no país, haja vista que é utilizada na escola como a língua do ensino. “Foi Somente em 2007, através do Decreto Lei nº 7 de 2007, que se instituiu a obrigatoriedade do uso da Língua portuguesa na escola” (Guiné-Bissau, 2007, p. 1).

No que se refere aos fatores linguísticos e não linguísticos no contexto de Guiné-Bissau, constatamos uma série de influências significativas. Por exemplo, mencionamos um fator não linguístico que teve consequência enorme na composição linguística do país foi a política de promoção do uso da língua portuguesa desde a chegada do colonizador português. Além disso, outros fenômenos sociais, como a globalização, têm exercido influência sobre as políticas linguísticas na região.

Quanto aos fatores linguísticos, observamos a diversidade de línguas regionais presentes no país. O guineense, por exemplo, é considerado uma língua nacional, proporcionando a comunicação entre distintos grupos étnicos. Por outro ângulo, o português é considerado a língua “oficial”, exercendo uma função importante no contexto educacional e institucional da Guiné-Bissau.

A seguir falaremos sobre a noção de domínios linguísticos.

3.5 Domínios linguísticos

³⁰ No original: “[...] linguistic policy exists even in those contexts where it has not been explicitly articulated or officially established. Many countries, institutions, and social groups do not have a formal linguistic policy, so the nature of their linguistic policy must be derived from the study of their linguistic practices and beliefs. Even in those contexts where there is a formal linguistic policy, its effect on linguistic practices is neither guaranteed nor consistent” (Spolsky, 2004, p. 8)

De acordo com Spolsky (2009), Fishman (1972) caracteriza um domínio como constituído por três elementos: os participantes, a localização e o tópico. Para Fishman (1972) *apud* Spolsky (2009, p. 3),

Os participantes de um domínio não são representados por indivíduos, mas sim por seus papéis sociais. Na família, encontramos pai, mãe, irmão, irmã, tia, tio, avô, avó, empregada doméstica ou babá. No domínio escolar, as funções típicas são professores, alunos ou estudantes, ou diretores [...].³¹

Os papéis sociais desempenham uma função fundamental na estruturação de qualquer domínio. Assim sendo, quando analisamos um domínio como a família não é para se considerar apenas as pessoas individuais. Não obstante, é fundamental compreender as relações dos diversos papéis que são desempenhos. Diante disso, podemos observar que representar os participantes de um domínio como papéis sociais, de um modo geral, contribui para capturar a complexidade das interações humanas e das estruturas sociais do contexto específico.

No que diz a respeito à localização, esta articula o espaço físico e o social, associando localidades e indivíduos. Segundo Spolsky (2009, p. 3), “[...] os aspectos físicos da localização são muitas vezes relevantes (uma casa só tem espaço para um número limitado de pessoas, o campo tem menos locais óbvios para sinalização do que a cidade) [...], mas é o significado social e interpretação do local mais pertinente à escolha do idioma”³².

Concernente ao tópico, Spolsky (2009) deixa claro que se refere à seleção do que pode e não pode ser falado, englobando também as funções comunicativas. Nesse sentido, é importante mencionar um dos exemplos desses domínios, que é o tribunal. No tribunal, um(a) advogado(a) não deve utilizar o termo de tratamento “você” ao juiz, mas “Vossa Excelência”, que é o mais apropriado. O mesmo princípio se aplica ao domínio escolar, que exige o uso da língua portuguesa.

Concernente ao domínio familiar, Caldas (2012, p. 351) afirma que “toda política linguística significativa é, em última análise, desempenhada em casa”³³. Nesse sentido, Sousa, Koffmann e Ponte (2023) partem da concepção de que é no domínio familiar que o indivíduo é exposto às suas primeiras experiências linguísticas e, com o tempo, torna-se fluente em sua

³¹ No original: “Participants in a domain are not represented by individuals, but rather by their social roles. In the family, we find the father, mother, brother, sister, aunt or uncle, grandfather or grandmother, and the maid or nanny. In the school domain, the typical roles are teachers, pupils or students, or principals” (Fishman, 1972 *apud* Spolsky, 2009, p. 3).

³² No original: “[...] the physical aspects of the location are often relevant (a house only has space for a limited number of people, the countryside has fewer obvious places for signage than the city) [...], but it is the social meaning and interpretation of the place that is more pertinent to the choice of language” (Spolsky, 2009, p. 3).

³³ No original: “All significant language policy is ultimately carried out at home.” (Caldas, 2012, p. 351).

língua materna. Elas ainda acrescentam que as práticas e as ideologias linguísticas partilhadas pelos indivíduos em diversos domínios podem ser reproduzidas no ambiente familiar.

“A ideia de que os pais têm a incumbência de gerir o repertório linguístico dos filhos tem levado o(s) membro(s) com autoridade a gerenciar as práticas linguísticas de sua prole”³⁴ (Spolsky, 2009, p. 19). O exemplo a seguir ilustra as escolhas linguísticas sobre qual língua usar, quando e com quem. No grupo étnico papel, do qual faço parte, não é admissível que uma pessoa mais jovem fale em língua guineense ou português com um idoso da comunidade, mas sim na língua local. Notamos que isso ocorre para incentivar e valorizar o uso da língua da comunidade como marcador de identidade, com objetivo de que a língua local seja transmitida à nova geração.

Entre os três domínios mencionados anteriormente, faz-se necessário enfatizar que investigaremos apenas os domínios dos participantes, pois se alinham mais com o objeto desta pesquisa. Para investigar as políticas linguísticas no domínio escolar, adotaremos a abordagem teórica de Spolsky (2004, 2009, 20019), por trazer um conceito de política linguística que se conjuga com os objetivos e problemas que pretendemos investigar ao longo da dissertação que, por sua vez, alinham-se aos três componentes que constituem as políticas linguísticas: práticas, crenças e gestão. Em seguida, discutiremos cada um desses componentes.

3.6 Prática linguística

Spolsky (2009, p. 4) define práticas linguísticas como “[...] comportamentos observáveis e escolhas – o que as pessoas realmente fazem [...]”³⁵. Esse tipo de escolha torna-se evidente quando uma pessoa vive em um país multilíngue e decide qual língua ou variedade utilizará no seu dia a dia. Percebemos que essa escolha envolve decisões que frequentemente influenciam a determinação da língua a ser usada em determinado lugar, por quem, quando e como ela será utilizada.

Sobre tal fato, Spolsky (2012, p. 5) deixa claro que esse componente representa “[...] práticas linguísticas verdadeiras de uma comunidade de fala — que variedade eles usam para cada uma das funções comunicativas que eles reconhecem, que variantes eles usam com vários

³⁴ No original: “The conviction that parents have the responsibility to manage their children's linguistic repertoire has led the member(s) with authority to manage the linguistic practices of their offspring” (Spolsky, 2009, p. 19).

³⁵ No original: “[...] true linguistic practices of a speech community – which are the different ones they use for each of the communicative functions they enable, which variants they use with different interlocutors [...]” (Spolsky, 2012, p. 5).

interlocutores [...]”³⁶. Em relação a este aspecto, Severo (2019, p. 5) afirma que “a língua como prática social se vincula tanto aos modos sociais, políticos e econômicos de uso da linguagem por sujeitos historicamente situados e constituídos, como aos significados que as línguas assumem para esses sujeitos”.

Concordamos com Severo (2019), porque é através da língua que transmitimos os nossos pensamentos, ideias e interagimos uns com os outros. Sendo assim, ela é indissociável de nossas práticas sociais e representa a identidade histórica, cultural e situacional de cada um de nós. Por isso, é comum, em nosso dia a dia, associarmos o comportamento de quaisquer pessoas a uma determinada comunidade de fala. Ainda, concernente à prática linguística, Bonacina-Pugh (2020) defende a ideia de que a prática linguística se refere à ação social pela qual o indivíduo escolhe uma língua ou muda para outra língua, caracterizando-se como um ato social.

Nessa perspectiva, podemos constatar a valorização da oralidade na visão de Spolsky, visto que é através da prática linguística que um falante de uma língua interage socialmente com outro, na base do seu saber linguístico da sua realidade social. Assim sendo, é necessário respeitar a prática linguística das comunidades de fala, no momento de tomada de decisão sobre qual língua deve ser ensinada na comunidade escolar de alunos.

Um exemplo da dimensão das práticas é a política linguística vivenciada no domínio das instituições públicas em Guiné-Bissau, principalmente no domínio escolar, que é o nosso foco da pesquisa, em que a maioria população fala a língua guineense e a língua de instrução é o português. Maior número das crianças utilizam o guineense no seu dia a dia em casa e, ao entrar na escola, se deparam com a dificuldade de compreender os conteúdos que estão sendo transmitido em língua portuguesa, dado que esta é a língua “oficial”.

Spolsky (2009) explica a relevância da política linguística adotada no sistema educativo, relativamente à gestão linguística, por possuir mais chances de ratificar ou entrar em conflito com o padrão de uso de língua materna. Diante disso, quando o professor ou a criança não compreende a fala do outro, há prejuízo significativo no processo de ensino e aprendizagem, pois a escola silencia a língua materna dos alunos, inclusive a do professor. Para Spolsky (2009, p. 201),

³⁶ No original: “[...] true linguistic practices of a speech community – what various they use for each of the communicative functions they enable, what variants they use with various interlocutors [...]” (Spolsky, 2012, p. 5).

Como o ensino parece mais fácil quando existe uma única resposta “correta” aprovada para cada pergunta, e devido ao compromisso das escolas com a alfabetização, que passou a assumir um único sistema de escrita correto para cada língua, a consequente tendência à padronização desencoraja qualquer reconhecimento de pluralismo ou plurilinguismo na escola. Enquanto a família, como instituição, pode encorajar a continuação da diversidade da língua de herança (“Você deveria falar a língua de herança com a vovó, mas pode falar a língua padrão para mim”), a escola, como instituição, normalmente trabalha no sentido da uniformidade e do monolinguismo nas línguas aprovadas. variedade associada à alfabetização.³⁷

Relativamente a esse fato, segundo Deprez, Varro e Collet (2014), qualquer decisão tomada dentro das famílias, nomeadamente a escolha das línguas a serem utilizadas pelos filhos, é definida pelo *status* que essas línguas possuem no meio social em que as famílias estão inseridas.

Quando a escola adota uma política linguística de ensino monolíngue em uma comunidade caracterizada pela diversidade linguística, certamente, desvaloriza as línguas locais. Perante o exposto, isso evidencia que a escola utiliza uma prática de silenciamento linguístico, por privilegiar uma língua em relação à outra. Em consonância com essa ideia, Spolsky (2009) esclarece que as escolas não recebem *tabulas rasas* porque, antes de as crianças frequentarem esses estabelecimentos, elas já têm conhecimentos, comportamentos e valores linguísticos adquiridos em casa. No entanto, esses aspectos são desconsiderados no desenvolvimento das políticas linguísticas escolares.

Posto isso, quando esse tipo de prática acontece na escola, a instituição deixa de valorizar a língua materna do aluno e passa a incentivar uma política linguística de exclusão das línguas minoritárias no espaço escolar. Portanto, é importante que haja uma política linguística de inclusão das línguas nativas dos alunos nas escolas. Logo após, abordaremos o segundo componente.

3.7 Crença/ideologia linguística

Spolsky (2012, p. 5) define as crenças como “[...] os valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala para cada variedade e variante e suas crenças sobre a importância

³⁷ No original: “Because teaching seems easier when there is a single approved “correct” answer to each question, and because schools are committed to literacy, which has come to assume a single correct writing system for each language, the resulting tendency toward standardization discourages any recognition of pluralism or plurilingualism at school. While the family as an institution may encourage the continuation of heritage language diversity (“You should speak the heritage language to Grandma, but you can speak the standard language to me”), the school as an institution typically works in sense of uniformity and monolingualism in approved languages. variety associated with literacy” (Spolsky, 2009, p. 201).

desses valores [...]”³⁸. Efetivamente, essas crenças são fundamentais no que se diz respeito à gestão linguística, já que contribuem para influenciar as escolhas linguísticas, tendo em conta o prestígio que elas possuem no espaço social. Diante disto, Spolsky (2009, p. 4) explica que

o *status* de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e da importância dos usuários, e dos benefícios sociais e econômicos que um falante pode esperar ao usá-la. É claro que as crenças não são práticas: pode muito bem acontecer que eu próprio utilize formas estigmatizadas.³⁹

Faz-se necessário mencionar que Dionísio e Sousa (2022, p. 5) conceituam crenças de seguinte modo:

[...] crenças são as valorações dos usuários sobre as línguas, suas variedades e usos linguísticos. Provêm do conhecimento compartilhado dos membros de determinado domínio e subjazem ou impulsionam as práticas e o gerenciamento linguístico. São materializadas, de forma consciente ou inconsciente, por diferentes agentes em forma de textos que podem ser escritos ou orais.

Podemos observar essas crenças no nosso dia a dia. Eu⁴⁰, como falante de português como terceira língua, uso uma variedade linguística que, de modo geral, permite que eu seja identificado como falante não nativo do português, tendo em conta as influências da minha língua materna e da língua guineense no português que utilizo. Essa variedade possui valor de extrema importância para mim, já que representa a minha identidade cultural. Por outro lado, essa variedade pode ser estigmatizada, por ser atribuída como variedade de menos prestígio em comparação com o português europeu de Portugal.

Em consonância, vale ressaltar que cada usuário de uma língua ou variedade possui crenças sobre ela, que vêm da convivência social, de acordo com a comunidade em que está inserido. Essas crenças estão naturalizadas de diversas formas, podendo ser orais ou escritas.

No que se refere comportamento linguístico de um indivíduo, Spolsky (2021) aborda o que chama de acomodação. Segundo o autor, existem dois tipos de acomodações fundamentais: convergente e divergente. A acomodação convergente acontece quando uma pessoa opta por modificar seu sotaque com o intuito de assemelhar a sua fala à outra para ganhar prestígio social.

³⁸ No original: “[...] the values assigned by members of a speech community to each variety and variant and their beliefs about the importance of these values [...]” (Spolsky, 2012, p. 5).

³⁹ No original: “The status of a variant or variety derives from how many people use it and the importance of the users, as well as the social and economic benefits that a speaker can expect from using it. It is clear that beliefs are not practices: it may very well happen that I myself use stigmatized forms” (Spolsky, 2009, p. 4).

⁴⁰ Utilizamos ‘eu’ porque faz parte da experiência do pesquisador.

A acomodação divergente ocorre quando uma pessoa demonstra uma forma de resistência linguística, tendo em conta que o indivíduo não se preocupa em modificar seu sotaque. Aqui, a finalidade é demonstrar de forma inequívoca a desaprovação social, valorizando sua maneira de falar, que expressa a identidade e os traços linguísticos de sua realidade sociocultural.

Para evidenciar esse fato no contexto guineense, um país em que a língua portuguesa é língua segunda ou terceira, alguns falantes imitam o sotaque do português europeu quando estão se comunicando em língua portuguesa, porque possuem a crença de que o modo de falar do português é mais cativante. Isso provém do processo histórico, ou seja, da forma como os guineenses foram ensinados a olhar Portugal como nação de referência em relação aos países colonizados. Essas crenças continuam sendo alimentadas na sociedade guineense. Com base nessa perspectiva, Spolsky (2012, p. 12) afirma que:

o repertório linguístico de um indivíduo (equivalente às práticas linguísticas de uma comunidade) depende das línguas às quais está exposto; as crenças ou ideologia sobre as línguas de um indivíduo dependem de suas respostas ou atitude em relação aos falantes no ambiente e à sua utilidade potencial.⁴¹

Sem a prática, não haverá a crença, já que esta só existe através de usuários, devido à importância que concedem a cada língua. Posteriormente, discutiremos sobre gestão linguística, que se refere ao mecanismo para promover ou incentivar a prática de uma língua, por iniciativa individual, do grupo ou do Estado. Para que isso tenha acontecido, é fundamental que o sujeito falante tenha experiência que lhe permita compreender a utilidade e a finalidade da língua que está sendo aprendida. Por outro lado, esse indivíduo também precisa possuir a crença ou ideologia sobre a língua no meio em que está inserido. Por exemplo, no grupo étnico ao qual pertencço, há a crença de que a língua representa a identidade da pessoa, pois é através dela que os falantes podem estabelecer contato com seus antepassados.

Spolsky (2004, p. 14) afirma que “Essas crenças derivam das práticas e, ao mesmo tempo, as influenciam e, ainda, ideologia ou crenças designa o consenso de uma comunidade discursiva acerca do valor a ser atribuído a cada uma das variantes ou variedades linguísticas que compõem seu repertório”⁴². O autor trata a ideologia e a crença como semelhantes, por isso, é necessário trazer discussões a respeito do assunto.

⁴¹ No original: “An individual's linguistic repertoire (equivalent to the linguistic practices of a community) depends on the languages to which he or she is exposed; an individual's beliefs or ideology about languages depend on their responses or attitude toward speakers in the environment and their potential usefulness” (Spolsky, 2021, p. 12).

⁴² No original: “Regarding this fact, Spolsky states that “These beliefs derive from practices and, at the same time, influence them” and, furthermore, “Linguistic ideology or beliefs designates the consensus of a discursive

Sousa e Dionísio (2021, p. 4) afirmam que:

[...] em 2009, Spolsky deixa entrever uma distinção entre ambas, embora não a explique, ao refletir que as crenças poderiam ser chamadas de ideologias. É somente, em 2012, baseando-se em Blommaert (2006) e Silverstein (1998), que o autor estabelece uma pequena diferença entre crenças e ideologias”. Quando Spolsky afirmou que “[...] combinações mais elaboradas dos valores compartilhados por certos membros da comunidade” (Spolsky, 2012, p. 5).

Inicialmente, Spolsky não havia deixado clara a distinção entre crença e ideologia. Segundo Sousa e Silva (2020, p. 4), essa ausência faz com que não haja uma única visão entre pesquisadores a respeito das crenças e ideologias. Para dar conta dessa dimensão da política linguística, Silva (2013) e Cavalcante (2016) arriscaram-se a empregar o termo “representações”.

À vista disso, “o uso de uma ou de outra terminologia reflete distintas tradições de pesquisa nos trabalhos, o que pode acarretar o estabelecimento de epistemologias diferentes daquela a que Spolsky (2009) se propõe em sua Teoria da Gestão da Língua (TGL)” (Sousa; Silva, 2021, p. 4). Perante o exposto, não há uma definição explícita que diferencie ideologia e crenças, permitindo que sua abordagem epistemológica seja mais fluida e compreensível.

Diante dessa discussão, assumimos o posicionamento spolskyano de que as ideologias linguísticas são mais estruturadas e sustentam uma determinada prática social. Um exemplo disso é a ideologia construída em torno da língua inglesa como internacional. Por outro lado, as crenças linguísticas são menos estruturadas, referindo-se a convicções coletivas. Um exemplo seria os pais que desejam que seus filhos falem a língua deles, pois ela representa a sua identidade sociocultural. A seguir, abordaremos dimensões da gestão da língua.

3.8 Gestão da língua

De acordo com Sousa e Escalante (2015), o terceiro componente é habitualmente designado de “planejamento”; não obstante, Spolsky (2009, 2012) chamou-o de “gestão”. A gestão da língua é compreendida como um esforço realizado por um indivíduo, um grupo, um governo ou por quem se julga na autoridade para modificar as práticas ou crenças dos participantes de dado domínio social (família, escola, igreja, ambiente do trabalho, entre outros).

community regarding the value to be attributed to each of the variants or linguistic varieties that make up its repertoire” (Spolsky, 2004, p. 14).

Spolsky (2009) esclarece que a forma mais comum de gestão linguística é a elaboração de uma constituição ou lei através da qual se define(m) a(s) língua(s) oficial(is) de um país. A partir disso, o governo exige o uso obrigatório desta língua no âmbito nacional, sobretudo nas instituições públicas e privadas, como na escola, onde passa a ser língua de ensino e de comunicação formal.

Sobre a gestão da língua voltada ao ambiente familiar, Spolsky (2009, p. 251) afirma que “a política familiar, por sua vez, serve como uma medida significativa da eficácia de domínios mais vastos (instituições religiosas, escolas, empresas, grupos étnicos, e até governos nacionais) na modificação das práticas linguísticas e das crenças de seus constituintes [...]”⁴³. O autor reconhece que a política linguística familiar é importante por ser um domínio de base.

É fundamental ressaltar que aqui pretendemos explorar apenas o domínio escolar por ser o espaço social do foco da pesquisa. No que se refere ao domínio escolar, Spolsky (2016, p. 39) explica que

De todos os domínios, a escola mostra ser um dos mais complexos. Seus participantes trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue. A educação escolar é por sua própria natureza um domínio comprometido com a gestão da linguagem⁴⁴.

Desta maneira, torna-se evidente frisar que a escola é um espaço social que abrange diferentes alunos, de diversas línguas e variedades linguísticas, com diferentes *status* sociais. Assim sendo, deveria ser um espaço de respeito às línguas e variedades.

Spolsky (2016, p. 39) ressalta que “o segundo grupo de participantes no domínio escolar é formado pelos professores. Novamente, há variação em critérios como idade, gênero, treinamento, experiência, *status* social e, claro, proficiência linguística. Aqui também, pode haver certa homogeneidade ou diversidade [...]”⁴⁵.

Sobre esse aspecto, importa-nos trazer o exemplo da Guiné-Bissau, em que a maioria dos professores são alocados⁴⁶ pelo governo para exercer sua profissão em comunidades cuja

⁴³ No original: “Family policy, in turn, serves as a significant measure of the effectiveness of broader domains (religious institutions, schools, businesses, ethnic groups, even national governments) in modifying the linguistic and ethnic practices of their constituents” (Spolsky, 2009, p. 251).

⁴⁴ No original: “Of all domains, school proves to be one of the most complex. Its participants bring with them the practices and beliefs of a complex and increasingly multilingual society. School education is by its very nature a domain committed to the management of language” (Spolsky, 2016, p. 39).

⁴⁵ No original: “the second group of participants in the school domain is formed by teachers. Again, there is variation in criteria such as age, gender, training, experience, social status and, of course, language proficiency. Here too, there may be a certain homogeneity or diversity[...]” (Spolsky, 2016, p. 39).

⁴⁶ Até neste preciso momento da elaboração desta dissertação, não há requisito que exige que, para ser um professor da escola pública do Ensino Básico e Médio na Guiné-Bissau, seja necessário passar em concurso público, como acontece aqui no Brasil, uma vez que o governo da Guiné-Bissau se responsabiliza em alocar os professores

língua étnica não é a mesma do professor. Isso prejudica o processo de ensino e aprendizagem, pois o professor não consegue explicar o conteúdo de língua portuguesa na língua dos alunos.

Spolsky (2016) aponta esse tipo de ocorrência como uma lacuna linguística entre a casa e a escola. Os professores, sendo as figuras centrais, muitas vezes utilizam línguas e variedades que os alunos não entendem. À vista disso, eles, como agentes pedagógicos, deveriam evitar a utilização de vocabulários difíceis, que não fazem parte do dia a dia de alunos, criando, assim, um clima de diálogo construtivo entre ambas as partes na sala de aula. Por outro lado, também há outros participantes relevantes no domínio escolar:

Os primeiros dentre eles são os administradores profissionais – diretores e coordenadores nas escolas, reitores, diretores de curso e chefes de departamento nas universidades — que podem ser selecionados do mesmo grupo dos professores e que podem ser responsáveis perante as autoridades fora da instituição pela gestão de suas políticas educacionais e linguísticas. Um segundo grupo significativo pode ser a equipe de apoio não acadêmico — os motoristas de ônibus, secretários, pessoal de limpeza e de cozinha [...] ⁴⁷ (Spolsky, 2016, p. 40).

Diante disso, lembro-me que, na escola onde cursei o ensino básico, quando ocorriam problemas entre os alunos, o diretor da instituição mandava chamá-los ao seu gabinete para que explicassem em português a origem do problema. Nesse contexto, tanto o diretor quanto os demais (professores, funcionários etc.) informavam-nos que, caso os encontrássemos em qualquer lugar social, deveríamos conversar apenas em língua portuguesa, porque só assim aprenderíamos a nos tornar falantes fluentes do português. Posto isso, caso o aluno não obedecesse a essa sugestão, estaria perante aquilo que Spolsky (2016, p. 4) chama de conflitos entre níveis:

Conflitos entre níveis são comuns. Os pais podem vir a favorecer uma língua, e os professores, outra; o diretor pode tentar implementar uma política que diverge dos desejos de níveis mais altos e mais baixos; governos nacionais podem selecionar políticas consideradas inadequadas em certas regiões [...]. ⁴⁸

formados nas Escolas de Formação (Tchico Té, 17 de Fevereiro, entre outras) para ministrarem as aulas em diferentes regiões do país.

⁴⁷ N original: “The first among these are the professional administrators – principals and coordinators in schools, deans, course directors and heads of departments in universities – who may be drawn from the same group as teachers and who may be responsible to authorities outside the institution for the management of its educational and language policies. A second significant group may be the non-academic support staff – the bus drivers, secretaries, cleaning and kitchen staff [...]” (Spolsky, 2016, p. 40).

⁴⁸ No original: “Conflicts between levels are common. Parents may favor one language and teachers another; the director may attempt to implement a policy that diverges from the desires of higher and lower levels; national governments may select policies considered inappropriate in certain regions [...]” (Spolsky, 2016, p. 41).

No que diz respeito à gestão, Spolsky (2009) apresenta dois tipos de gerenciamento linguístico: simples e organizado. No gerenciamento simples, o indivíduo, de forma espontânea, decide gerenciar as línguas para si. No gerenciamento organizado, um integrante de um domínio, com base em sua posição de autoridade, realiza uma tomada de decisões sobre as línguas de outras pessoas.

Em relação ao gerenciamento simples, em Guiné-Bissau, faz-se necessária uma ilustração: alguns guineenses optam por imitar o sotaque do nativo de Portugal, bem como há também os que deixam de falar a língua da sua comunidade e falam apenas a língua guineense. Já no que se refere ao segundo gerenciamento, um exemplo é o que acontece em sala de aula, principalmente nas Regiões de Guiné-Bissau em que o professor obriga os alunos a falarem a língua portuguesa. Sobre tal fato, ainda, importa ressaltar que essa gestão não só ocorre na escola, mas também em algumas empresas no país que adotam o mesmo procedimento, causando o silenciamento linguístico das línguas locais guineenses.

Retomando o gerenciamento linguístico no domínio escolar, Spolsky (2009) sublinha a importância desse domínio em promover a política linguística de uma comunidade de fala na qual os professores sejam capazes de reconhecer a língua dos alunos. Em consonância, Ribeiro, Bertonha e Castro (2020, p. 11) afirmam: “podemos dizer que a elaboração de políticas linguísticas que sejam de responsabilidade de instituições escolares responde a uma demanda muito maior de reconhecimento e manutenção de uma língua e de seus falantes”. Concordamos com ambos os aspectos, pois, se houver uma PL que vise reconhecer a língua e as variedades linguísticas dos alunos no contexto escolar, isso retificará o debate no âmbito educacional, visando valorizar a diversidade linguística dos alunos na escola. No contexto educacional, é preciso assegurar lugares às políticas linguísticas, pois estas “[...] nos dão uma conexão entre as línguas e todo o resto do universo humano, seus interesses suas necessidades, suas visões de futuro” (Oliveira, 2016, p. 386).

Em relação ao domínio escolar, Spolsky (2009, p. 92) reconhece que “as escolas [...] podem ser linguisticamente homogêneas, quando todos os alunos vêm com conhecimentos e competências linguísticas aproximadamente semelhantes, ou linguisticamente diversas, quando os alunos vêm de diferentes sectores de uma sociedade multilíngue”⁴⁹. Nos países multilíngues, frequentemente ocorre a falta de reconhecimento da diversidade linguística no âmbito escolar. A Guiné-Bissau é exemplo disso, pois, apesar da diversidade linguística presente no país, o

⁴⁹ No original: “Schools [...] can be linguistically homogeneous when all students come with approximately similar language knowledge and skills, or linguistically diverse when students come from different sectors of a multilingual society” (Spolsky, 2009, p. 92).

português é considerado a língua “oficial” ensinada nas escolas, sendo aí o primeiro contato das crianças com o idioma.

Portanto, a visão de Spolsky contribui no campo de política linguística ao descentralizar o olhar sobre essa disciplina, proporcionando uma visibilidade ampla a gestão, as crenças e as práticas linguísticas. No capítulo a seguir, discutiremos sobre as ideologias linguísticas.

4 ASPECTOS TEÓRICOS

Para desenvolver o aporte teórico sobre as ideologias linguísticas (IL), buscamos fundamentos nos pressupostos teóricos de Woolard e Schieffelin (1994), Woolard (2007), Kroskrity (2004), Del Valle (2007), Del Valle e Arnoux (2010) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016), dentre outros. Com base nessas noções, buscaremos descrever as IL presentes em documentos oficiais voltados ao ensino em Guiné-Bissau e nos discursos de educadores, alunos e pais no domínio escolar guineense.

4.1 As ideologias linguísticas

A noção de ideologia linguística surgiu dentro da Antropologia Linguística com a definição pioneira de Silverstein, em 1979, que a compreende como “conjuntos de crenças sobre a línguas articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação da maneira como eles percebem os usos e as estruturas de língua” (Silverstein, 1979 *apud* Woolard; Schieffelin, 1994, p. 498). Nesse sentido, torna-se relevante observar “o papel da consciência linguística como uma condição que permite que os falantes racionalizem e, de outra forma, influenciem as estruturas de uma língua”⁵⁰ (Woolard, 1998, p. 407).

No trecho acima, Woolard (1998) atribui um papel importante da ideologia na promoção das ideologias linguísticas, que não eram estudadas anteriormente no campo da Antropologia Linguística, porque os “pensamentos sobre linguagem por seus falantes foram, em comparação, negligenciados, descartados, denegridos ou proscritos como objetos de estudo e preocupação até relativamente recentemente [...]”⁵¹ (Kroskrity, 2004, p. 496). Além disso, Kroskrity (2004) reconhece o interesse sobre as ideologias linguísticas nas últimas décadas, especialmente nos estudos interdisciplinares. Sobre a consciência linguística, é importante salientar que próprio Woolard deixa claro que nem sempre é consciente.

Eloy (2012 *apud* Koffmann, 2018, p. 22) reconhece a falta de consenso sobre o conceito da IL, dado que muitos “[...] atribuem esse fato à manipulação de publicações e à diversidade de abordagens sobre o assunto. Ao se referirem a diferentes abordagens, os autores pensam nas diversas dimensões, e seus efeitos, etc”. Neste sentido, Woolard e Schieffelin (1994)

⁵⁰ No original: “sets of beliefs about articulated language articulated by users as a rationalization or justification of the way they perceive language uses and structures” (Silverstein, 1979 *apud* Woolard; Schieffelin, 1994, p. 498).

⁵¹ No original: “linguistic ideologies are beliefs, or feelings, about languages used in their social worlds” (Kroskrity, 2004, p. 498).

mencionam algumas pesquisas realizadas sobre as ideologias linguísticas em diferentes áreas como: etnografia da fala; contato de língua, competição e política; doutrinas de correção, padronização, ortografia e purismo; abordagem histórica; mudanças e variações linguísticas.

De acordo com Woolard e Schieffelin (1994, p. 5), “a etnografia da fala foi planejada para estudar formas de falar do ponto de vista de eventos, atos e estilos”⁵². Essa abordagem visa compreender as ideologias linguísticas presentes no fenômeno linguístico, como uma forma de contribuir para o estudo voltado às relações entre práticas de linguagens e vinculações de poder nos processos de interação verbal. Já em relação à abordagem sobre o contato de línguas, competição e política, Woolard e Schieffelin (1994, p. 60) compreendem “[...] as ideologias linguísticas como social, política e/ou linguisticamente significativas [...]”⁵³.

Os estudos sobre correção, padronização e purismo exploram os processos ideológicos vinculados à questão política e ao poder. Em outras palavras, essas pesquisas estão relacionadas a aspectos linguísticos valorizados em uma sociedade, assim “as línguas padrões codificadas e sobrepostas estão ligadas não apenas à escrita e às instituições hegemônicas que lhe estão associadas, mas também às formas especificamente europeias destas instituições”⁵⁴ (Woolard *et al.*, 1994, p. 10). Neste sentido, o padrão linguístico foi elaborado com base em visões europeias e deve ser seguido por todos, sem considerar o contexto social de cada falante.

Quanto à abordagem histórica, esta centraliza seu foco no estudo das ideologias nacionalistas dominantes do Ocidente. Com base nisso, “a(s) língua(s) utilizada(s) na administração colonial nem sempre era óbvia e cada escolha tinha as suas próprias motivações ideológicas e consequências práticas”⁵⁵ (Woolard; Schieffelin, 1994, p. 13).

Por fim, na abordagem sobre mudança e variação linguística, Koffmann (2018, p. 25) afirma que “muitos estudos demonstram que há relação entre as mudanças linguísticas e a variação da língua, ou seja, as alterações das estruturas são mediadas pelas IL”.

Como afirmamos anteriormente, não há um consenso sobre a noção de IL. Neste sentido, apresentamos a visão de IL sob o ponto de vista de Kroskrity (2004, p. 498): “as ideologias linguísticas são crenças, ou sentimentos, sobre línguas utilizadas em seus mundos sociais”⁵⁶. É

⁵² No original: “speech ethnography was designed to study ways of speaking from the point of view of events, acts and styles” (Woolard *et al.*, 1994, p. 5).

⁵³ No original: “[...] linguistic ideologies as socially, politically and/or linguistically significant [...]” (Woolard; Schieffelin, 1994, p. 60).

⁵⁴ No original: “the codified and overlapping standard languages are linked not only to writing and the hegemonic institutions associated with it, but also to specifically European forms of these institutions” (Woolard; Schieffelin, 1994, p. 10).

⁵⁵ No original: “The language(s) used in colonial administration was not always obvious, and each choice had its own ideological motivations and practical consequences” (Woolard; Schieffelin, 1994, p. 13).

⁵⁶ No original: “linguistic ideologies are beliefs, or feelings, about languages used in their social worlds” (Kroskrity, 2004, p. 498).

pertinente ressaltar que a noção do autor se insere na Antropologia Linguística. Kroskrity (2004) desenvolve a noção de IL a partir de cinco níveis de dimensões convergentes: i) o interesse do grupo ou de um indivíduo; ii) a multiplicidade das ideologias; iii) a consciência dos falantes; iv) a mediação entre estruturas sociais e as formas de fala; e v) o papel da ideologia linguística na construção da identidade.

A primeira se refere à forma como os usuários utilizam a língua sob a perspectiva do interesse individual ou do grupo social e cultural, com o intuito de legitimar e proteger determinados interesses. Um exemplo disso pode ser observado em Guiné-Bissau, onde as ideologias linguísticas do grupo étnico manjaco, conhecido como o grupo étnico guineense que mais emigra para a França, são evidentes. Os filhos dos imigrantes que nasceram na França aprendem a língua manjaca. Por isso, é comum encontrar pessoas com pais originários de Guiné-Bissau que vivem na França e apreendem a língua manjaca⁵⁷, mesmo sem conhecer o país de origem dos pais. Assim, estamos diante da dimensão da ideologia relacionada ao interesse do grupo, uma vez que o objetivo dos pais é manter a língua manjaca, permitindo a comunicação por meio da língua dos pais, dos avós, dentre outros.

A segunda dimensão corresponde à multiplicidade das ideologias, em função da pluralidade das divisões sociais como classe, gênero, clã, elite, geração, entre outros. Para Sousa, Koffmann e Ponte (2023, p. 8), “essa distribuição múltipla das IL ressalta a base sociológica dessa noção, possibilitando a análise do conflito e da hegemonia de uma IL em relação a outra”. Em relação à língua guineense, essa multiplicidade de ideologias é verificada na sociedade guineense, posto que a maioria das elites guineenses valoriza o português como a língua de prestígio, em contrapartida, as pessoas de classe baixa consideram o guineense como vínculo da identidade e da resistência. Assim, estamos perante múltiplas ideologias, pois há grupos que têm visões ideológicas diferentes sobre as línguas

Kroskrity (2004) chama atenção para lugares típicos de certas produções linguísticas ideológicas, como rituais de religiosos e os tribunais. Isso se verifica nas instituições escolares guineenses entre os alunos e os professores, dado que os alunos têm noção de que a forma como conversam com o professor deve ser diferente de como conversam com os amigos.

A quarta dimensão refere-se às “ideologias linguísticas da mediação dos membros entre estruturas sociais e formas de falar. Ideologias dos usuários de língua colmatam a sua experiência sociocultural e seus recursos linguísticos e discursivos [...] ligadas a características de sua experiência sociocultural”⁵⁸ (Kroskrity, 2004, p. 508). Cada contexto social influencia a

⁵⁷ É uma língua étnica falada em Guiné-Bissau.

⁵⁸ No original: “Linguistic ideologies of the mediation of members between social structures and ways of speaking.

maneira de falar do usuário. Por exemplo, quando um guineense com nível acadêmico de doutorado interage com seus parentes em sua língua materna, suas ideologias linguísticas do português interferem nas escolhas linguísticas e discursivas.

Na quinta e última dimensão, Kroskrity (2004) explica como as ideologias linguísticas são utilizadas para criar uma identidade nacional e étnica. Um exemplo disso se verifica em Guiné-Bissau, quando as pessoas exigem a valorização da língua guineense no país em relação ao português. Isso reforça a ideia de nacionalismo, visando promover as identidades nacionais e étnicas às quais pertencem.

Por sua vez, Del Valle (2007, p. 19-20) conceitua as ideologias linguísticas como

[...] sistema de ideias que articulam noções de linguagem, as línguas, a fala e/ou a comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas. Ainda que pertençam ao terreno das ideias e possam ser concebidas como quadros cognitivos que ligam coerentemente a linguagem a uma ordem extralinguística, naturalizando-a e normalizando-a (van Dick, 1995), também há que assinalar que se produzem e se reproduzem no terreno material das práticas linguísticas e metalinguísticas, dentre as quais apresentam para nós interesse especial as que exibem um alto grau de institucionalização.⁵⁹

Com base neste contexto, fica evidente a compreensão das ideologias linguísticas como um sistema de ideias. Isso contrasta com a visão de Silverstein e de Kroskrity, que a veem como sentimento. Sobre essa noção de Del Valle (2007), Sousa, Koffmann e Ponte (2023, p. 6) destacaram alguns aspectos:

i) a dimensão “ideacional” das IL; ii) a filiação epistemológica dessa categoria a uma visão de língua não formal (Del Valle, 2007; Woolard, 2012); iii) a função naturalizadora; iv) a presença das IL em práticas metalinguísticas e linguísticas; v) o papel das instituições na produção e reprodução de IL.

No que concerne ao primeiro aspecto, Del Valle (2007) relaciona a ideologia linguística a um sistema cognitivo que regulariza e nacionaliza uma determinada interpretação. Um exemplo disso se verifica no contexto guineense, uma vez que a maioria da população considera

Ideologies of language users fill their sociocultural experience and their linguistic and discursive resources [...] linked to characteristics of their sociocultural experience” (Kroskrity, 2004, p. 508).

⁵⁹ No original: “[...] system of ideas that articulate notions of language, languages, speech and/or communication with specific cultural, political and/or social formations. Although they belong to the realm of ideas and can be conceived as cognitive frameworks that coherently link language to an extralinguistic order, naturalizing it as and normalizing it (van Dick, 1995), it should also be noted that they are produced and reproduced in the material realm of linguistic and metalinguistic practices, among which those that exhibit a high degree of institutionalization are of special interest to us (Del Valle, 2007, p. 19-20).

quem fala o português com sotaque do português europeu como uma pessoa que tem alta proficiência em língua portuguesa, em oposição a quem o fala com sotaque guineense.

Em relação ao segundo aspecto, a noção de IL está relacionada à concepção da língua como prática social. Com base nisso, Del Valle e Meirinho-Guede (2016, p. 29) reconhecem que “as ideologias linguísticas são compreendidas como produto de um contexto histórico, social, econômico e político e, ao mesmo tempo, como prática que constitui dado contexto”⁶⁰. Essa percepção é verificada no contexto guineense, uma vez que, no próprio momento da guerra de libertação de Guiné-Bissau, embora o país tivesse sido libertado, as ideologias daqueles que estavam à frente desse movimento ainda eram de sobreposição do português em relação às línguas do país. Nesse momento histórico, a única língua reconhecida foi o português, que, embora seja menos praticado no cotidiano guineense, tornou-se a língua “oficial”. Assim sendo, compreendemos que a “oficialização” do português na Guiné-Bissau está baseada nas IL que, segundo Del Valle e Meirinho-Guede (2016, p. 622), caracterizam “uma categoria que nos convida a pensar sobre a linguagem em relação ao contexto”.

No que toca ao terceiro aspecto, a função naturalizadora, Del Valle (2007, p. 22) relaciona essa noção a “práticas e ideias naturalizadas e normatizadoras de ordem extralinguística, com a legitimação de um tipo específico de conhecimento que sustenta o exercício do poder e da autoridade”⁶¹. O exemplo disso é o uso exclusivo do português nas instituições públicas e privadas de Guiné-Bissau, como se fosse a língua mais falada do país.

Relativamente ao quarto aspecto, Sousa, Koffmann e Ponte (2023, p. 7-8) afirmam que “podem ser (re)produzidas em instrumentos linguísticos como gramáticas, dicionários, manuais de estilo e, também, nas práticas linguísticas”. Um exemplo disso pode ser observado no contexto escolar guineense, no que diz respeito à reprodução de instrumentos linguísticos. Cunha (2024) afirma que a noção de gramática trabalhada no livro didático *Comunicar em Português 6* é a da gramática normativa, já que os exercícios estão limitados apenas às classes de palavras, dificultando, assim, o desenvolvimento das habilidades comunicativas e da escrita dos alunos.

Por último, o quinto aspecto evidencia a maneira como as IL são produzidas e reproduzidas nos âmbitos das instituições (Estado escolas, mídia etc.).

Nesta perspectiva, Del Valle e Arnoux (2010, p. 7) explicam que:

⁶⁰ No original: “Las ideologías lingüísticas se comprenden como producto de un contexto histórico, social, económico y político y, al mismo tiempo, como práctica que constituye dicho contexto” (Del Valle *et al* 2016, p. 29)

⁶¹ No original: “naturalized and standardizing practices and ideas of an extralinguistic order, with the legitimization of a specific type of knowledge that supports the exercise of power and authority” (Del Valle, 2007, p. 22)

As ideologias linguísticas fazem parte de regimes regulatórios que, ao agirem a partir de instituições são geradores de discursividades legítimas. Esses dispositivos podem ser inferidos a partir das próprias práticas discursivas [...]; mas também podem ser expressos em textos normativos como gramática⁶².

Diante do exposto, Woolard (2007, p. 129) acrescenta que “as ideologias linguísticas constituem um instrumento ao serviço não só da interação verbal, mas também da ação política e da imposição, fortalecimento e disputa das hierarquias sociais”⁶³.

Nesta lógica, percebemos como a escola em Guiné-Bissau é seletiva em termos de práticas linguísticas, uma vez que prioriza o uso das línguas hegemônicas no domínio escolar em relação às línguas dos alunos, mostrando de forma explícita que as línguas da comunidade escolar são menos prestigiadas do ponto de vista social. Nessa perspectiva, trazemos a visão crítica de Moita Lopes (2013, p. 36), que explica

uma ideologia de natureza pós-colonial e pós-estruturalista que foge totalmente ao ideal modernista de uma língua para cada Estado-nação. Ao contrário, seu argumento é de que estamos vivendo tempos nos quais haverá mais misturas de línguas [...] trazendo à tona super-diversidades em relação às línguas [...].

Um exemplo de ideologia linguística colonialista se verifica em Guiné-Bissau, Estado em que, mesmo após a independência, o português é a única língua “oficial”.

Woolard (2007) descreve dois sistemas ideológicos que visam explicar a ideologia linguística no mundo ocidental: anonimato e autenticidade. Ambos estão representados resumidos no Quadro 2.

Quadro 2 - Ideologia do anonimato x ideologia da autenticidade

Ideologia da autenticidade	Ideologia do anonimato
Comunidade específica	Nenhuma comunidade
Local	De nenhum lugar
Função icônica	Função referencial
Línguas minoritárias	Línguas hegemônicas
Variedades não padrão	Norma padrão

Fonte: Elaborado por Sousa e Virgulino (2025) a partir de Woolard (2007).

⁶² No original: “The ideology of authenticity is characteristically associated with minority languages and non-standard varieties, which have a highly local value” (Woolard, 2008, p. 5).

⁶³ No original: “Las ideologías lingüísticas constituyen un instrumento al servicio no sólo de la interacción verbal sino también de la acción política y de la imposición, fortalecimiento y disputa de las jerarquías sociales” (Woolard, 2007, p. 129).

A ideologia do anonimato fundamenta sua autoridade em um público em geral. Esse público não simboliza as pessoas particulares, mas uma abstração. Nessa perspectiva, Woolard (2007, p. 2) explica que esse olhar de homogeneização “[...] deixa de lado as características, os interesses, e a privacidade de cada pessoa. Desta forma, os arranjos sociais do público são representados ideologicamente como ausentes ou transcendent”⁶⁴. Esse tipo de ideologia silencia a diversidade linguística, na medida em que é identificada como uma voz de “nenhum lugar”, favorecendo a visão hegemônica das línguas europeias e excluindo as línguas minoritárias e a(s) norma(s) linguística(s) não padronizada(s). Sob esse viés, é relevante dizer que “numa ideologia do anonimato, a autoridade linguística de uma língua padrão não é localizada, mas não é universal [...] podem representar todos e ser usada igualmente por todos, precisamente porque não permite a ninguém em particular [...]”⁶⁵ (Woolard, 2008, p. 2). Ainda, a autora afirma que esse tipo de ideologia linguística contribui para a manutenção da hegemonia das línguas dominantes (Woolard, 2008).

Por esse motivo, Makoni e Meinhof (2006) discutem as escolhas ideológicas determinantes na construção da visão hegemônica das línguas europeias no continente africano, com base em posicionamentos ideológicos (que exercem profundas influências sociais). Sob essa ótica, é importante sublinhar a presença da ideologia do anonimato no conceito de lusofonia, que defende o português como uma língua global e disponível para todos os indivíduos que fazem parte desta comunidade linguística, deixando de considerar que a maioria da população de Guiné-Bissau não fala o português.

De maneira oposta, para Woolard (2007, p. 5), “a ideologia da autenticidade está caracteristicamente associada às línguas minoritárias e às normas linguísticas não padronizadas, que têm um valor altamente local”⁶⁶. Para ilustrar um exemplo de autenticidade, mencionamos a língua guineense e as outras línguas locais. “Neste sentido, a língua ou a variedade linguística é uma representação icônica, uma imagem natural da pessoa e do grupo ao qual está vinculada”⁶⁷ (Woolard, 2007, p. 132). É comum observar a ideologia de autenticidade no dia a dia de quem é guineense, seja em Guiné-Bissau, seja fora do país, quando indivíduo não deixa

⁶⁴ No original: “[...] sets aside the characteristics, interests, and privacy of each person. In this way, the social arrangements of the public are ideologically represented as absent or transcendent” (Woolard, 2007, p. 2).

⁶⁵ No original: “In an ideology of anonymity, the linguistic authority of a standard language is not localized, but it is not universal [...] they can represent everyone and be used equally by everyone, precisely because it does not allow anyone in particular [...]” (Woolard, 2008, p.2).

⁶⁶ No original: “the ideology of authenticity is characteristically associated with minority languages and non-standard varieties, which have a highly local value” (Woolard, 2008, p. 5).

⁶⁷ No original: “In this sense, language or linguistic variety is an iconic representation, a natural image” of the person and the group to which they are linked” (Woolard, 2007, p. 132).

de praticar o guineense e as demais línguas étnicas, pois sabe da importância delas. Em um país onde a diversidade linguística está presente, como é o caso da Guiné-Bissau, a escola, como uma instituição formal de ensino, contribui para fortalecer as ideologias linguísticas do anonimato, visto que não permite a inclusão das demais línguas nacionais.

De acordo com Woolard (2007), esses sistemas ideológicos não são excludentes. Como podemos observar o prefácio do livro *Ponto de Encontro*⁶⁸, dedicado ao ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas, que mostra tanto as variedades do português quanto o “português global”. O “português global” pode não representar um uso “comum” nas diversas variedades do português, mas a representação de um português universal, que, por um lado, está alheio aos falares das diferentes comunidades lusófonas, configurando a ideologia do anonimato; e, por outro, está ancorado nos usos do português brasileiro e do português europeu, conformando a ideologia da autenticidade (Jouët-Pastré *et al.*, 2013 *apud* Sousa; Nascimento, 2024, p. 21). A ferramenta ideológica do anonimato ancora-se na língua de duas comunidades específicas — Brasil e Portugal (Sousa; Nascimento, 2024, p.16). Além disso, a escolha dessas duas variedades não está desvinculada das questões políticas e econômicas, posto que cada um desses países investe em divulgar sua variedade no exterior, diferentemente dos demais países de Língua Portuguesa.

Após a discussão acerca de diferentes noções de ideologias linguísticas, percebemos convergências e divergências. No que se refere às convergências, as noções de Kroskrity (2004) e de Del Valle e Meirinho-Guede (2016) compreendem as ideologias linguísticas constituindo um contexto histórico, social e mental. Já Kroskrity (2004) e Woolard (2007) abordaram as ideologias linguísticas a partir da perspectiva de que se fundamentam na autoridade, defendendo os interesses de um determinado grupo ou indivíduo.

Já no que concerne às divergências, destacamos a noção de ideologia de Kroskrity (2004), que se apresenta como multidimensional, pois ressalta diferentes tipos de ideologias linguísticas e leva em conta as complexidades das divisões sociais, seja em termos de gênero, classe, clã, elite, geração, entre outros. Por sua vez, Del Valle e Meirinho-Guede (2016) mencionam as instituições que contribuem para produzir e reproduzir as ideologias linguísticas, tais como o Estado, a escola, a mídia, entre outros. Por fim, Woolard (2007) elabora o aparato teórico para descrever as ideologias linguísticas relacionadas ao Estado-nação.

⁶⁸ O Ponto de encontro é o único manual em língua portuguesa que permite ao instrutor optar por ensinar português brasileiro ou europeu e, ao mesmo tempo, oferece aos alunos uma rica variedade de conhecimento sobre as realidades culturais, sociais e políticas do mundo dos falantes de português, composto por 250 milhões de falantes em oito países em quatro continentes (Jouët-Pastré *et al.*, 2013 *apud* Sousa et al, 2024, p.16).

No capítulo a seguir, abordaremos o percurso metodológico deste trabalho.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente, fazemos uma exposição sobre a natureza do estudo. Em seguida, descrevemos o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes envolvidos e o processo de geração e análise dos dados.

5.1 Características da pesquisa

De acordo com Lin (2015, p. 24), “[...] um paradigma de pesquisa é um conjunto de crenças, teorias, metodologias empíricas e práticas de comunicação compartilhadas por uma comunidade de pesquisadores que fornece os padrões e normas para investigação dentro desse paradigma [...]”⁶⁹. Considerando os diferentes paradigmas, inserimos esta pesquisa no interpretativista, já que descrevemos as perspectivas do Estado guineense e dos participantes no domínio escolar sobre as políticas linguísticas voltadas ao ensino nas escolas de Guiné-Bissau.

Para Lin (2015, p. 25), as abordagens interpretativas se concentram na

[...] compreensão do propósito e do significado dos atores sociais e das ações sociais. [...] O interesse prático subjacente às abordagens interpretativas visa produzir conhecimento que enriqueça a nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo, e porquê, a partir das perspectivas dos participantes, ou seja, dos significados que atribuem às suas ações. O investigador pretende descobrir e descrever esses significados e métodos para chegar à compreensão mútua através da análise interpretativa, recorrendo ao mesmo conjunto de recursos interpretativos socioculturais partilhados pelo investigador e pelo investigado (isto é, análise dos membros). O pesquisador geralmente se posiciona como observador-participante [...].⁷⁰

Nesta esteira, a pesquisa é qualitativa, já que exploramos o ponto de vista de diversos colaboradores — como professores, alunos, pais, presidentes de Conselho Disciplinar e

⁶⁹ No original: “[...] a research paradigm is a set of beliefs, theories, empirical methodologies, and communication practices shared by a community of researchers that provides the standards and norms for investigation within that paradigm [...]” (Lin, 2015, p.24).

⁷⁰ No original: “[...] understanding the purpose and meaning of social actors and social actions. [...] The practical interest underlying interpretive approaches aims to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspectives of the participants, that is, from the meanings they attribute to your actions. The researcher aims to discover and describe these meanings and methods to reach mutual understanding through interpretive analysis, drawing on the same set of sociocultural interpretive resources shared by the researcher and the investigated (i.e., member analysis). The researcher generally positions himself as an observer- participant [...]” (Lin, 2015, p. 25).

diretores — em relação ao fenômeno estudado, bem como a perspectiva presente nos documentos oficiais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), dentro do paradigma interpretativista, é possível encontrar diversos métodos e práticas aplicados na pesquisa qualitativa, nomeadamente pesquisa etnográfica, observação de participante, estudo de caso, entre outros. Segundo a autora, esse paradigma possui um caráter geral, haja vista todos esses métodos possuírem algo em comum: um comprometimento com a interpretação das ações sociais e o significado que os indivíduos atribuem a essas ações na vida sociais (Bortoni-Ricardo, 2008).

Esta dissertação também se caracteriza como tendo natureza documental. Cellard (2008, p. 297) deixa claro que o “documento consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”. Neste estudo, analisamos os documentos oficiais voltados ao ensino no domínio escolar guineense, a fim de descrever as políticas e ideologias linguísticas presentes neles. A seguir, descrevemos características do *corpus* de documentos da pesquisa.

5.2 Descrição dos documentos oficiais

É importante salientar que escolhemos três documentos para analisar as políticas linguísticas declaradas, uma vez que não consta em nenhum artigo da Constituição da República da Guiné-Bissau que a língua oficial do país é o português. A seleção desses documentos se explica pelo fato de fazerem referência à língua portuguesa no domínio escolar:

a) A Lei nº 7 de 2007 regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos de Estado e nos meios comunicação social audiovisuais públicos e privados (Guiné-Bissau, 2007);

b) A Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense de 2011 define as grandes orientações sobre a política educativa do Governo, estabelecendo o exercício efetivo da educação como um direito fundamental (Guiné-Bissau, 2011).

c) O Plano Setorial da Educação (2017-2025) tem como finalidade traçar pontos estratégicos de desenvolvimento curricular (programas, manuais escolares, guias pedagógicos, materiais didáticos, formação contínua dos professores, entre outros) (Guiné-Bissau, 2017).

Essas leis criadas pelo Estado guineense trazem conteúdos referentes à gestão da língua portuguesa no domínio escolar, tornando seu uso obrigatório em todas as esferas educacionais do território guineense. As ideologias linguísticas também estão presentes nessas leis, na medida em que a gestão atribui às línguas diferentes valorações sociais. Partimos da concepção de Marconi e Lakatos (2003, p. 176):

Para que o investigador não se perca na "floresta" das coisas escritas, deve iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades. Tem de conhecer também os riscos que corre de suas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas. Por esse motivo, para cada tipo de fonte fornecedora de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações.

A fim de utilizarmos fontes fidedignas, realizamos uma busca por esses documentos através do *Google*, já que o Ministério da Educação Nacional de Guiné-Bissau ainda não possui um *site* oficial e conta apenas com uma página no *Facebook*. Em seguida, realizamos uma leitura dos referidos documentos, a fim de avaliar seu enquadramento aos objetivos de pesquisa.

Devido à lacuna presente na Constituição da República da Guiné-Bissau, somente em 2007, durante o mandato do ex-presidente João Bernardo Nino Vieira e com Aristides Gomes como primeiro-ministro, os parlamentares do país aprovaram a Lei nº 7 de 2007, cujo artigo 3º reza que “[...] é obrigatório o uso da língua portuguesa: a) em todos os ministérios, instituições e serviços públicos; b) nas salas de aula e nos recintos escolares; c) pelos professores, dentro e fora de aulas e nos órgãos de comunicação social” (Guiné-Bissau, 2007, p. 3).

A partir do momento que essa lei foi aprovada, o *status* da língua portuguesa passou a ser formalizado. No entanto, mesmo sem ter sido mencionada em nenhum documento anterior como língua de instrução ou “oficial” do país, ela já era efetivamente a língua de instrução nas escolas. Portanto, embora o português seja pouco usado no âmbito familiar da população guineense, ele está em posição privilegiada nas instituições acadêmicas (escolas e universidades) do país.

Barreto (2012, p. 7) afirma que “a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em maio de 2010, veio colmatar o vazio legislativo, uma vez que o anteprojeto, elaborado em 1994, permaneceu largos anos sem merecer a atenção política. Compõe-se de um articulado repartido por 63 artigos, enquadrados em 8 capítulos”. No que refere à questão linguística, o artigo 10 da Lei de Sistema Educativo parte da concepção de que a educação pré-escolar compreende os seguintes objetivos “[...] ampliar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através de designadamente, da transposição da barreira linguísticas” (Guiné-Bissau, 2010, p. 5). Por outro lado, a referida lei não traz propostas para superá-las.

Já o Plano Setorial da Educação (2017-2025) faz parte do Plano Estratégico para o Desenvolvimento intitulado *Terra Ranka*, criado pelo governo em 2015. Esse plano reconhece a fragilidade do sistema educativo do país e delineia providências com a finalidade de enfrentar

problemas ligados ao setor educativo guineense. De 2009 a 2014, Guiné-Bissau mergulhou em uma crise política e social devido a um golpe de estado, que resultou no assassinato do Presidente da República, João Bernardo Nino Vieira, assim como na dissolução da Assembleia Nacional Popular (ANP), causando imediata queda do governo de Carlos Gomes Junior. Essa instabilidade política afetou o setor educativo guineense. Portanto, o Plano Setorial mencionado teve como um dos objetivos garantir uma educação de qualidade em todo o território nacional a fim de resolver os problemas do sistema educativo do país.

O Plano sugere que o Ministério da Educação Nacional organize a “gestão dos recursos humanos, o reforço da gestão dos recursos humanos e a gestão pedagógica, [...] implementação de instrumentos de comunicação electrónica entre os diferentes serviços da administração central e as direcções regionais” (Guiné-Bissau, 2015, p. 56). Elaborado durante o governo de José Mario Vaz como Presidente da República e de Domingos Simão Pereira como Primeiro Ministro, o documento articula-se em torno de cinco eixos:

- (i) implementar uma governança ao serviço do cidadão;
- (ii) assegurar uma gestão sustentável do capital natural e preservar a biodiversidade;
- (iii) criar uma rede de infraestruturas moderna e competitiva;
- (iv) reforçar o capital humano e melhorar a qualidade de vida de cada cidadão;
- (v) criar um sector privado e uma economia diversificada (Guiné- Bissau, 2015, p. 23).

É um plano que pretende incorporar todos sectores essenciais para o desenvolvimento da Guiné-Bissau, sendo o sector educativo um dos mais importantes. À vista disso, exploramos apenas os eixos que se relacionam com a educação.

De acordo com Plano Setorial de Educação (2015), a educação é abrangida por três desses eixos:

- i) Organizar a produção de capital humano para contribuir ao crescimento, por um lado, assegurando uma cobertura universal e de boa qualidade ao nível de base [...];
- ii) equipar as populações pobres, excluídas dos circuitos económicos eficazes, com o capital humano mínimo que lhes permita a inclusão nestes circuitos;
- iii) [...] inculcar os princípios da cidadania e da preservação da paz nos alunos, com vista a contribuir para a melhoria da futura governação do país (Guiné-Bissau, 2015, p. 23).

Efetivamente, esse plano reconhece a fragilidade de educação no país, seja no processo do ensino e aprendizagem, seja nas condições socioculturais dos alunos, seja na infraestrutura das escolas, entre outros. É pertinente enfatizar que investigaremos apenas a questão linguística neste documento.

À vista disso, escolhemos os três documentos elencados com o intuito de descrever as políticas e ideologias linguísticas presentes em documentos oficiais que abordem o ensino.

5.3 Contexto de pesquisa

Para a investigação das políticas linguísticas praticadas e percebidas no domínio escolar, selecionamos duas escolas: a Escola do Ensino Básico de Bijimita e a Escola do Ensino Básico São Francisco. Primeiramente, optamos por direcionar esta pesquisa na Escola do Ensino Básico de Bijimita porque foi a instituição onde fiz o Ensino Básico (Ensino Fundamental I e II). A língua mais falada nessa comunidade é a língua do grupo étnico papel, seguida pela língua guineense. Já a Escola de São Francisco está inserida em outro contexto social e a escolhemos pelo critério de acessibilidade e de diversificação do campo da nossa investigação. As línguas mais faladas nessa comunidade são fulas e balantas.

5.3.1 Escola do Ensino Básico de Bijimita

A Escola do Ensino Básico de Bijimita é a instituição pública mais antiga da secção de Bijimita e da região de Biombo. Foi fundada em abril de 2002, sob a iniciativa do Estado de Guiné-Bissau, com o intuito de garantir acesso à escola a todas as populações da secção de Bijimita. Essa secção é constituída pelas seguintes aldeias: Hom (centro), Reino, N'quitimul, Quiúta, Quidjalak, Blom, Claqui, Sabor Pepel e Sabor de Balanta. Entre 2023 e 2024, a instituição tinha um total de 700 (setecentos) alunos matriculados e 30 (trinta) professores. A instituição conta com 8 (oito) salas de aulas e 1 (uma) sala de direção escolar. O colégio também possui residência para professores.

Em relação aos níveis escolares, a escola oferece desde a 1ª classe até a 11ª classe (segundo ano do Ensino Médio no Brasil). As aulas acontecem no período da manhã e da tarde. Na escola, há as seguintes funções: diretor, vice-diretor, presidente do Conselho Disciplinar⁷¹, professores. Em relação às dificuldades estruturais, não possui biblioteca, sala de professor, laboratório de informática, sala de informática, refeitório ou bebedor.

⁷¹ O presidente do Conselho Disciplinar é responsável por regulamentar condutas dentro do ambiente escolar e fazer cumprir os estatutos de cada escola. Vale dizer que ele é formado por apenas uma pessoa. Se alunos e professores cometerem alguma infração, o presidente do Conselho atribui uma sanção. Por exemplo, se alunos não cumprirem a obrigatoriedade do uso do português na sala de aula, há punições, que podem ser desde regar plantas do recinto escolar até a suspensão das aulas. As situações também se aplicam aos professores que não cumprem o estatuto da escola.

5.3.2 Escola de Ensino Básico São Francisco

A Escola de Ensino Básico São Francisco foi fundada no ano 2000 na secção de Quiledje e Região de Tombali, sul do país, sob a iniciativa da Missão Católica guineense. Atualmente, a escola opera no regime de autogestão e trabalha em cooperação com o Estado da Guiné-Bissau, pois metade de corpo de docente é designada pelo Ministério da Educação e outra metade é contratada pela missão católica de Diocese de Bafatá.

A instituição é constituída por 7 (sete) salas de aula, além de sala de professores, direção da escola e biblioteca. Entre 2023 e 2024, a escola contava com 200 (duzentos) alunos matriculados e 13 (treze) professores.

Quanto aos níveis escolares, abrange desde a 1^a até a 9^a classe (último ano do Fundamental II no Brasil), com aulas ministradas no período da manhã e da tarde.

Em relação aos integrantes, a escola é composta por diretor, vice-diretor, presidente de Conselho Disciplinar, professores efetivos e contratados. No que se refere às dificuldades estruturais, a escola não possui laboratório nem sala de informática.

5.4 Colaboradores da pesquisa

A fim de investigarmos as perspectivas dos participantes sobre as políticas linguísticas que compõem o domínio escolar nas duas escolas mencionadas, em diferentes papéis sociais exercidos neste domínio, realizamos entrevistas com 16 (dezesseis) colaboradores, dos quais são: 4 (quatro) professores, 4 (quatro) alunos, 4 (quatro) pais, 2 (dois) diretores e 2 (dois) presidentes de Conselho Disciplinar. Os alunos são oriundos do liceu de 7^a e 8^a classe, pelo fato de terem capacidade de opinar de forma consciente sobre as políticas linguísticas.

5.4.1 Característica dos professores

Dos 4 (quatro) professores entrevistados, ambos atuam no Ensino Fundamental II de 7^a a 8^a classe, sendo 2 (dois) participantes de cada escola. A Tabela 3 apresenta a descrição desses colaboradores.

Tabela 2 - Perfil dos docentes

Aspectos de perfil de docente		Frequência
Sexo	Masculino	4
	Feminino	
	Total	4
Grau de escolaridade	Ensino Médio completo	1
	Bacharelado	2
	Licenciatura	1
	Pós-graduação	
	Total	4
Tempo de experiência	1 a 5 anos	
	6 a 10 anos	3
	11 a 15 anos	
	16 a 20 anos	1
	Total	4
Classes ministradas	7ª classe	2
	8ª classe	2
	Total	4
Línguas	Pepel	2
	Balanta	2
	Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao perfil docente, todos os professores são do sexo masculino, pois não há professora que ministra aula neste nível escolar entrevistado. Nenhum professor entrevistado possui pós-graduação; 1(um) possui Ensino Médio; 1 (um) fez licenciatura; e 2 (dois) fizeram bacharelado. Ressalta-se que são 2 (dois) professores de uma escola e 2 (dois) de outra, sendo esse o mesmo critério aplicado a todos os perfis de colaboradores. Realizamos esta pesquisa em duas escolas diferentes, e ambas têm mesmo número de participantes de cada perfil entrevistado. Os professores entrevistados são bastante experientes, pois têm no mínimo 6 (seis) anos de experiência e, no máximo, 20 (vinte) anos.

No contexto guineense, o título de bacharelado é atribuído ao indivíduo que conclui um curso de duração de 3 (três) anos. É o caso, por exemplo, de professores formados na Escola Normal Tchico Té ou na Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro. Os profissionais formados nessas instituições lecionam apenas no Ensino Básico. Já a licenciatura corresponde a curso superior, com duração média de 4 (quatro) anos. Os professores com esse título possuem habilitação para dar aula a partir do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Observa-se, no entanto, que há professor que leciona apenas no Ensino Médio. Isso ocorre de forma frequente nas regiões mais distantes da capital, devido à carência de profissionais com formação em bacharelado ou licenciatura para suprir a demanda por docentes.

5.4.2 Característica dos alunos

Dos 4 (quatro) alunos entrevistados, foram 2 (dois) de cada escola e ambos do liceu de 7^a a 8^a classe (Ensino Fundamental II), com a idade de 18 anos acima, conforme está exposto na Tabela 4.

Tabela 3 - Perfil dos alunos

Alunos	Perfil dos alunos	Frequência
	Masculino	2
	Feminino	2
	Total	4
Nível escolar	7 ^a classe	2
	8 ^a classe	2
	Total	4
Idade	18 anos	3
	19 anos	1
	Total	4
Línguas	Pepel	2
	Balanta	2
	Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

No perfil dos alunos, a variável sexo mostrou um resultado diferente em relação ao perfil docente, haja vista que ambos os sexos estão igualmente representados entre os colaboradores da pesquisa. O mesmo se observa em relação aos falantes dos grupos étnicos. Quanto à idade desses colaboradores, observamos que, entre os 4 (quatro) entrevistados, 3 (três) possuem 18 anos e 1 (um) tem 19 anos.

5.4.3 Característica dos pais

Entrevistamos 4 (quatro) pais, 2 (dois) de cada escola, cujo perfil está descrito na Tabela 5.

Tabela 4 - Perfil dos pais

Perfil dos pais		Frequência
Pais	Masculino	3

	Feminino	1
	Total	4
Nível escolar	Ensino Básico	3
	Ensino Médio concluído	
	Licenciatura	1
	Total	4
Língua	Papel	2
	Balanta	2
	Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 5, entre os 4 (quatro) pais entrevistados, 1 (um) foi do sexo feminino e 3 (três) de sexo masculino. Quanto ao nível escolar, 2 (dois) possuem Ensino Básico completo e 1 (um) concluiu graduação. No que concerne à língua materna, 2 (dois) possuem balanta como língua materna e 2 (dois) têm papel como língua materna.

5.4.4 Característica dos diretores e presidentes do Conselho Disciplinar

Entrevistamos os diretores e presidentes e de Conselho Disciplinar de cada escola, cujo perfil está sumarizado na Tabela 6.

Tabela 5 - Perfil de diretores e presidentes do Conselho Disciplinar

Perfil de diretores e presidentes de Conselho Disciplinar		Frequência
Diretor e presidente	Diretor	2
	Presidente	2
	Total	4
Nível escolar	Bacharelado	1
	Ensino Médio	1
	Licenciatura	2
	Pós-graduação	
	Total	4
Língua	Papel	1
	Balanta	2
	Guineense	1
	Total	
Tempo de experiência	5 a 10 anos	3
	10 a 15 anos	
	16 a 20 anos	1

	Total	4
--	-------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Como mostra a Tabela 6, quanto ao nível de formação dos diretores e presidentes e de Conselho Disciplinar, 1 (um) fez o Ensino Médio completo, 1 (um) possui bacharelado e 2 (dois) têm graduação. Já no que diz respeito às suas línguas maternas, 1 (um) tem a língua pepel, 2 (dois) possuem balanta e 1 (um) tem o guineense como sua língua materna. Por fim, no que concerne à experiência como docentes, 3 (três) possuem de 5 a 10 anos de experiência e 1 (um) tem de 16 a 20 anos de experiência de ensino.

5.4.5 Processo de geração e análise de dados

As entrevistas ocorreram nos meses de janeiro e fevereiro de 2025 e tiveram uma duração mínima de 5 (cinco) minutos e máxima de 10 (dez) minutos. Antes de começar a entrevista, explicamos informalmente o objetivo da pesquisa⁷². Considerando a escassez de recursos financeiros para que o pesquisador viajasse ao país (Guiné-Bissau), optamos por realizar as entrevistas com nossos colaboradores por meio do aplicativo *WhatsApp*.

A entrevista abordou os seguintes tópicos:

Práticas linguísticas dos colaboradores

Perguntas para educadores, pais e alunos:

- Em quais contextos você utiliza a língua materna?
- Quando e com quem você fala o crioulo (guineense)?
- Quando e com quem você fala o português (especificar)?

Visão da gestão da língua portuguesa na escola

Perguntas para educadores, alunos e pais:

- O decreto Lei nº 7 de 2007 instituiu a língua portuguesa como meio de instrução escolar e tornou obrigatório o seu uso nas escolas. Qual a sua opinião sobre essa lei?

Políticas linguísticas praticadas na escola

Perguntas para educadores:

⁷² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFPB com o Número do Parecer: 7.098352.

- Na escola, o professor pode aplicar multa ou castigo a quem fala o guineense (crioulo) ou outra língua materna na sala de aula e/ou no recinto escolar. Qual a sua opinião sobre essa prática?
- Na sua sala de aula, qual a sua frequência de utilização do português?
- Considerando sua experiência como professor, há aspecto(s) positivo(s) em utilizar somente a língua portuguesa na sala de aula?

Perguntas para alunos

- Você acha importante saber o português? Por quê?
- Como você avalia o seu domínio do português?
- Você se sente confortável em falar o português em público na sala de aula?
- Você tem alguma experiência sua ou de algum colega para contar sobre o uso do português na escola?

Faz-se necessário realçar que decidimos realizar a entrevista em língua guineense, pois, nessa língua, os participantes se sentiriam mais à vontade para responder, uma vez que é a mais falada no país. Gravamos todas respostas dos nossos colaboradores e as arquivamos no aplicativo *Drive*. Após isso, realizamos as traduções dessas respostas para o português.

Para analisarmos as respostas das entrevistas, utilizamos a análise temática, que, segundo Braun e Clarke (2006, p. 4), é “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados. Ele organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em detalhes (ricos). No entanto, muitas vezes vai além disso e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa”⁷³.

De acordo com Braun e Clarke (2006), a análise temática está estruturada conforme o exposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Fases de análise temática

Fases	Conceitos
Familiarizando-se com os dados	Exige que o pesquisador conheça bem os dados pesquisados, realizando várias leituras dos dados e extraíndo as ideias iniciais que se correlacionam com a(s) pergunta(s) de pesquisa.

⁷³ No original: “a method for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) in data. It minimally organizes and describes your dataset in (rich) detail. However, it often goes beyond this and interprets various aspects of the research topic” (Braun; Clarke, 2006, p. 4)

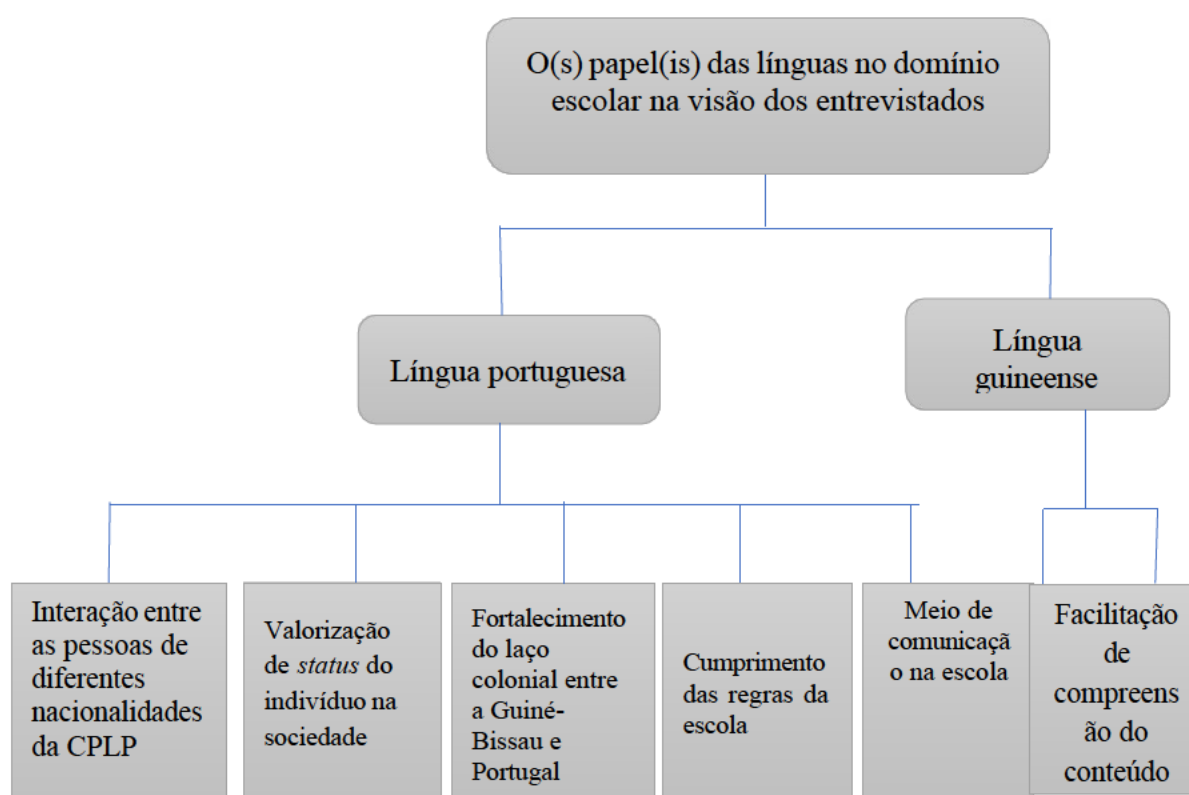
Geração de códigos iniciais	Refere-se à codificação dos dados, compilando extratos pertinentes para cada código.
Procura por temas	O pesquisador agrupa os códigos em possíveis temas.
Revisão dos temas	É momento em que o pesquisador se dedica à revisão geral dos temas, com o intuito de verificar se os temas são semelhantes ou distintos. Elaboração de um mapa temático.
Definição e nomeação dos temas	É momento em que o pesquisador refina o mapa temático, verificando se sua nomeação distingue os temas entre si. Aqui, o pesquisador “conta a história” de cada tema.
Produção do relatório	Refere-se à parte final em que o pesquisador apresenta excertos representativos de cada tema, avaliando a adequação dos excertos às perguntas de pesquisa e à literatura utilizada. Etapa em que o pesquisador escreve o relato da sua pesquisa.

Fonte: Elaboração própria a partir de Braun e Clarke (2006).

Observamos que a maioria das respostas de nossos colaboradores se repetiu, razão pela qual optamos por agrupar as respostas idênticas em um único tema. Identificamos cada excerto do grupo entrevistado pelos nomes e letras: para aluno, A; para professor, C; para pai, D; para diretor, B; e, para presidente, E.

Em relação às políticas linguísticas percebidas, identificamos os temas destacados na Figura 2.

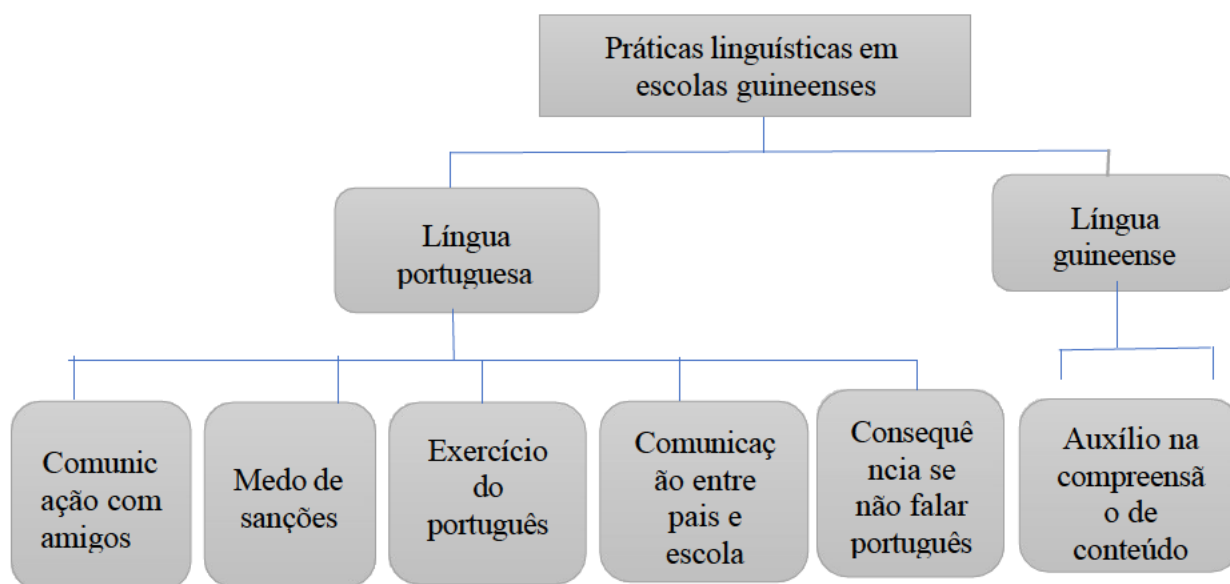
Figura 2 - Mapas das temáticas 1



Fonte: Elaboração própria.

No que se refere às políticas linguísticas praticadas, identificamos os temas destacados na Figura 3.

Figura 3 - Mapa das temáticas 2



Fonte: Elaboração própria.

6 POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, realizamos a análise dos documentos oficiais de Guiné-Bissau. Estes contêm tópicos que abordam o uso obrigatório da língua portuguesa em todos os setores do Estado e no setor privado de Guiné-Bissau. Visamos atingir o objetivo de descrever as políticas e as ideologias linguísticas presentes nos documentos oficiais em outras palavras, descrevemos as políticas linguísticas existentes nos documentos analisados acerca do uso obrigatório da língua portuguesa no país, ao mesmo tempo em que investigamos as ideologias linguísticas e como elas contribuem para a valorização do português na Guiné-Bissau em contraposição à língua guineense e às línguas locais.

O percurso de análise que utilizamos foi apoiado na perspectiva teórica de Spolsky (2012), segundo o qual a gestão da língua se refere aos “[...] esforços de alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre outros membros para modificar sua prática linguística, como forçá-los ou encorajá-os a usar uma variedade diferente ou mesmo uma variante diferente [...]”⁷⁴ (Spolsky, 2012, p. 5). Já na parte de ideologias linguísticas, faz-se necessário enfatizar que, apesar de termos considerado Spolsky como referencial que trabalha com o conceito de crenças, julgamos mais adequado fundamentar nossa análise usando conceitos dos seguintes autores: Woolard (1994, 2007), Del Valle (2007), Del Valle e Arnoux (2010) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016), visto que esses autores aprofundaram a categoria teórica da ideologia linguística.

Deste modo, descrevemos como se dá a gestão da língua portuguesa nos documentos que visam modificar a prática linguística da população guineense, incentivando-a a falar a língua portuguesa nas instituições públicas e privadas do país. Adicionalmente, analisamos as ideologias linguísticas presentes nos textos oficiais. Assim sendo, começamos nossa análise com a Lei nº 7 de 2007, que regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. Em seguida, abordaremos a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense de 2011 e, por fim, o Plano Setorial da Educação (2017-2025).

6.1 Lei nº 7 de 2007

⁷⁴ No original: “[...] efforts by some members of a speech community who have or believe they have authority over other members to modify their linguistic practice, such as by forcing or encouraging them to use a different variety or even a different variant [...]” (Spolsky, 2012, p. 5).

A gestão da Língua Portuguesa em Guiné-Bissau ocorreu por meio da promulgação da Lei nº 7 de 2007, primeiro documento oficial no qual o Estado guineense estabelece o uso obrigatório do português no país. Salientamos que, desde a independência em 1973, Guiné-Bissau possuía políticas linguísticas implícitas, dado que não havia documento que formalizasse esse *status* para o português. A partir de 2007, o Estado guineense tornou essa gestão clara com a criação da referida Lei, que exige a prática obrigatória do português com o intuito de permitir a inserção regional e internacional dos países da CPLP. Faz-se necessário salientar que, nessa lei, em nenhum momento se menciona a língua guineense e nem as demais línguas locais. A seguir, elucidamos o excerto que certifica o compromisso de cada país da CPLP em difundir a língua portuguesa no contexto regional, com base nos interesses comuns da CPLP.

Excerto 01

Tende a ser, pela sua expansão, um instrumento de comunicação e de trabalho nas organizações internacionais e permite a cada um dos países, no contexto regional próprio, ser o intérprete de interesses e as aspirações que a todos são comuns. Por isso, para fazer **face à decadência notória do esforço difusor da Língua Portuguesa na República da Guiné-Bissau, torna-se imprescindível o seu uso diário nas instituições públicas e a sua promoção através dos órgãos de comunicação** (Guiné-Bissau, 2007, p. 1, grifos nossos).

No preâmbulo da Lei nº 7 de 2007, aborda-se o encontro ocorrido em Lisboa, no dia 17 de julho de 1996, no qual participaram os Chefes de Estado e de Governo de Guiné-Bissau, Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, os quais reafirmaram que a língua portuguesa constitui um vínculo histórico e um patrimônio comum que deve ser valorizada. Constatamos que esse vínculo histórico fez com que a língua portuguesa conquistasse um lugar de privilégio social nos países mencionados, já que, por meio de seu uso, pode-se propiciar agendas econômicas e políticas com outros países da CPLP. Cada um desses países passou a assumir a responsabilidade de divulgar a língua portuguesa tanto no âmbito nacional quanto regional, com o intuito de “ser o intérprete de interesses e aspirações que são comuns a todos da CPLP” (Guiné-Bissau, 2007, p. 1). Nessa concepção, fica evidente a naturalização da ideologia da Língua Portuguesa como língua de comunicação entre os países da CPLP, ou seja, como língua que se constitui uma “liga” entre diferentes países.

Diante do exposto, Woolard (2007, p. 129) afirma que “as ideologias linguísticas constituem um instrumento ao serviço não só da interação verbal, mas também da ação política

e da imposição, fortalecimento e disputa das hierarquias sociais”⁷⁵. No que concerne à ação política, está relacionada à visão política e ideológica dos interesses comuns dos países da CPLP sobre a promoção da língua portuguesa, cooperação econômica, tecnologia, inovação, entre outros. No que se diz a respeito à imposição, isso fica claro no segundo parágrafo do excerto 01, que diz “torna-se imprescindível o seu uso diário na instituição”. À vista disso, percebemos a preocupação com a prática da língua portuguesa no país, visto que ela é pouco usada no dia a dia pela população guineense. Para que a sua prática seja mais frequente, o Estado impõe o seu uso obrigatório nas escolas, assim como nos órgãos de comunicação social, como uma forma de promovê-la e divulgá-la. Quanto ao seu fortalecimento, ao tornar a língua portuguesa a língua de comunicação entre esses países, constatamos também a presença da ideologia de anonimato, já que o português serve como “intérprete de interesses e aspirações que são comuns a todos da CPLP”. A obrigatoriedade do uso diário do português nas instituições do país é uma forma de silenciamento das línguas que fazem parte do mosaico guineense.

Vários países que fazem parte da CPLP pertencem a continentes distintos, com organizações regionais também diferentes. Por exemplo, na organização de Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), a Guiné-Bissau e Cabo Verde são os únicos países que têm população falante de língua portuguesa, enquanto os demais falam inglês e francês. Da mesma forma, o Brasil, no continente sul-americano, exerce um papel similar no Mercado Comum de Sul (Mercosul), por ser único país que tem população falante de Língua Portuguesa. Na Europa, Portugal desempenha essa função dentro da União Europeia (UE). Observamos que a promoção do português ocorre por meio da cooperação entre os países, seja no âmbito educacional, seja no diplomático. No âmbito educacional, Brasil e Portugal investem em programas de ensino do português como língua estrangeira em vários países que fazem parte das organizações regionais às quais pertencem. Dependendo da organização, os países estabelecem acordos e, a partir de então, passam a divulgar a língua portuguesa.

Considerando o papel de extrema importância que a língua portuguesa desempenha no mundo, acreditamos que essa lei contribuiu para o incentivo à prática da língua nas instituições públicas de Guiné-Bissau, conferindo-lhe um *status* superior em relação à língua nacional e às locais. A seguir, em outro parágrafo, apresentamos o excerto no qual o Estado guineense propõe o uso da Língua Portuguesa nas instituições públicas e privadas no país.

⁷⁵ No original: “Lás ideologías lingüísticas constituyen un instrumento al servicio no sólo de la interacción verbal sino también de la acción política y de la imposición, fortalecimiento y disputa de las jerarquías sociales” (Woolard, 2007, p. 129).

Excerto 02

Artigo 1.º Objeto

A presente lei regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de comunicação social audio-visuais públicos e privados (Guiné-Bissau, 2007, p.1).

Incentivar o uso obrigatório de apenas uma língua nas instituições perante a diversidade linguística do país reforça ou fomenta a IL que as pessoas têm sobre a língua e a função que ela desempenha na sociedade. Nesta perspectiva, Del Valle e Arnoux (2010, p. 7) explicam que

As ideologias linguísticas fazem parte de regimes regulatórios que, ao agirem a partir de instituições, são geradores de discursividades legítimas. Esses dispositivos podem ser inferidos a partir das próprias práticas discursivas [...]; mas também podem ser expressos em textos normativos como gramática.⁷⁶

Diante do exposto, Woolard (2007, p. 129) acrescenta que “as ideologias linguísticas constituem um instrumento ao serviço não só da interação verbal, mas também da ação política e da imposição, fortalecimento e disputa das hierarquias sociais”⁷⁷. Essa disputa das hierarquias sociais torna-se evidente em Guiné-Bissau, pois, às vezes, os indivíduos que falam português são promovidos em detrimento daqueles que não a dominam, seja na política, caso das organizações governamentais, seja nas escolas públicas e privadas. Isso ocorre porque são vistos como mais preparados para dar declarações à imprensa em língua portuguesa, como o excerto 02 evidencia, no trecho que menciona a “obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos de Estados, nos meios de comunicação sociais audio-visuais públicos e privados”.

Percebemos que, perante as línguas que constituem a realidade sociolinguística guineense, o português é a única cuja utilização é exigida nas instituições públicas e privadas no país. À vista disso, estamos perante a ideologia linguística que Woolard (2008, p. 2) chama de anonimato, visto que “[...] deixa de lado as características, os interesses, e a privacidade de cada pessoa. Desta forma, os arranjos sociais do público são representados ideologicamente como ausentes ou ser transcendente”⁷⁸. Esse tipo de ideologia linguística silencia a diversidade

⁷⁶ No original: “Las ideologías lingüísticas forman parte de regímenes regulatorios que, al actuar a partir de instituciones, generan discursividades legítimas. Estos dispositivos pueden ser inferidos a partir de las propias prácticas discursivas [...]; pero también pueden ser expresados en textos normativos como la gramática” (Del Valle *et al*, 2010, p. 7).

⁷⁷ No original: “Las ideologías lingüísticas constituyen un instrumento al servicio no sólo de la interacción verbal sino también de la acción política y de la imposición, fortalecimiento y disputa de las jerarquías sociales ” (Woolard, 2007, p. 129).

⁷⁸ No original: “deixa a part les característiques interessades i privades de cada persona. D’aquesta manera, les arrels socials del públic es representen ideològicament com a absents o bé transcendides” (Woolard, 2008, p. 2).

linguística, na medida em que é identificada como uma voz de “nenhum lugar”, favorecendo a visão hegemônica das línguas europeias, excluindo as línguas minoritárias e as variedades não padrão.

Guiné-Bissau é um exemplo disso, uma vez que a maioria da população guineense não se comunica diariamente em língua portuguesa, pois o guineense é a língua mais praticada, seguida das línguas locais. Notamos que, por mais que o português seja menos falado no país, ele ocupa um lugar de privilégio social em relação às línguas mais faladas. Diante disso, observamos um paradoxo: por que ocupa lugar de destaque, uma vez que é menos usado? Para responder a essa questão, é necessário associá-lo ao contexto histórico do país, pois, de acordo com Del Valle e Meirinho-Guede (2016, p. 29), “as IL são compreendidas como produto de um contexto histórico, social, econômico e político e, ao mesmo tempo, como prática que constitui dado contexto”⁷⁹. Guiné-Bissau é um dos países colonizados por Portugal e o vê como um exemplo, sobretudo nos aspectos linguísticos, já que há várias pessoas que nunca viveram em Portugal, entretanto optam por pronunciar como se fossem nativos deste país. Isto acontece devido às ideologias linguísticas que adquiriram na sociedade sobre o sotaque português.

Em consonância com o que foi mencionado acima, é relevante apresentar uma visão crítica de Moita Lopes (2013). Este reconhece que a ideologia linguística pós-colonial e pós-estruturalista não coabita com a realidade modernista, na medida em que designa uma língua para cada Estado-nação. No que diz respeito ao contexto atual, é verdade que estamos inseridos em um mundo globalizado, qual permite o compartilhamento de informações; consequentemente, na Guiné-Bissau, o português é menos falado em comparação com a língua guineense. É por isso que o Estado decide tornar obrigatório o uso da língua nas instituições, como uma forma de incentivar a aprendizagem dela pela população guineense. Diante disso, Woolard (2012 *apud* Sousa; Koffmann; Ponte, 2023, p. 3) afirma que

As ideologias linguísticas são um vínculo mediador entre as formas linguísticas e as formas sociais, colocando em jogo as conexões da língua com a identidade ou a estética, por exemplo. Assim, quando falamos de IL, não nos referimos somente a usos linguísticos, mas também a noções sobre pessoas, instituições ou grupos sociais.

Por outro lado, é necessário ressaltar que o artigo 1º do excerto 02 repete o que foi mencionado no segundo parágrafo do excerto 01. Torna-se evidente que a lei legaliza a gestão

⁷⁹ No original: “Las alfin se entienden como producto de un contexto histórico, social, económico y político y, al mismo tiempo, como una práctica que constituye un contexto determinado” (Woolard; Schieffelin, 1994, p. 29).

da língua portuguesa, tomada como “oficial”, obrigando o seu uso em todas as instituições públicas e privadas do país, sem considerar as políticas linguísticas praticadas pelos falantes. Nesta perspectiva, Spolsky (2009) entende a gestão linguística como os empenhos visíveis e claros realizados por aqueles que têm autoridade para influenciar os indivíduos a modificarem seu comportamento linguístico. Spolsky (2009) ainda esclarece que a forma mais comum ou clara de gestão linguística é através de alguma lei que define as línguas no país.

A intervenção do Estado guineense como uma instância superior que detém o poder de oficializar qualquer lei é evidente. Desta forma, é possível observar que o Estado interveio no comportamento linguístico da população, ou seja, por meio da elaboração de uma lei, o governo guineense teve como finalidade ampliar o número de falantes da língua portuguesa em Guiné-Bissau. Compreendemos, portanto, que a gestão da língua em Guiné-Bissau partiu de um nível macro para um micro, caracterizando uma política linguística de cima para baixo. Esse tipo de gestão, às vezes, pode correr o risco de não ser acatada na íntegra, uma vez que o Estado pode incentivar o uso de uma língua; no entanto, se ela não é praticada no ambiente em que é exigida, há risco de não ser aceita na sua totalidade pelos usuários.

Por exemplo, suponhamos uma comunidade linguística que não tenha proficiência na língua que o Estado exige para uso nas instituições públicas dessa comunidade. Como as populações que não falam essa língua se comunicariam com os servidores públicos que trabalham nessas instituições, como hospital ou banco? Essa questão nos permite refletir sobre a complexidade da gestão da língua que vem de cima para baixo em um país multilíngue como Guiné-Bissau, onde a maioria população não usa o português no seu dia a dia. Aliás, o meio que eu nasci é um exemplo dessa escassez no uso do português. Por exemplo, nunca ouvi meus pais falarem português; não que não quisessem, mas sim porque não tinham proficiência na língua. Eu aprendi português na escola, mas quando voltava para casa falava a língua materna e o guineense, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar em português. Isso acaba interferindo na habilidade de quem aprende, visto que é necessário praticar a língua no cotidiano.

O excerto 03 menciona órgãos estatais nos quais o português deve ser gradualmente praticado durante reuniões e sessões de audiências de julgamento.

Excerto 03

Artigo 2º

Obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, progressivamente, nas sessões de trabalho de todos órgãos de soberania e nas estruturas e eles ligados, designadamente nas reuniões:

- a) Do Conselho de Estado;
- b) Da Mesa da Assembleia Nacional Popular;
- c) Do Conselho de Ministro;
- d) De todos os órgãos do Poder Judicial, incluindo sessões de audiências de julgamento;
- e) Das Comissões Especializadas Permanentes da ANP (Guiné-Bissau, 2007, p. 2).

Aqui, o termo “obligatoriedade” nos remete à ideia de que, se a Língua Portuguesa é considerada “oficial” em Guiné-Bissau, então toda a população guineense deveria utilizá-la nas instituições públicas do país. Em relação a isso, Spolsky (2009, p. 150) afirma que “dizer que uma língua é oficial é apenas um primeiro passo. Duas questões surgem imediatamente: o que significa “oficial”? E como (se é que é) a disposição constitucional ou legal é implementada? [...]”. Para responder a essas questões, o autor resume que a língua oficial é aquela por meio da qual o governo interage com a população, esperando que ela se comunique nessa língua (Spolsky, 2009). Essa exigência engloba as esferas educacionais, servindo como uma língua de instrução no domínio escolar. Diante disso, Spolsky (2009, p. 167) afirma que

Ocasionalmente, as leis tratam do cultivo da língua ou do estabelecimento de agências para executar a política linguística. Mas, novamente, é importante notar que as leis linguísticas constituem casos marcantes; a maioria das nações, qualquer que seja a sua política linguística, tende a estabelecê-la pela prática e pelo consenso, e não por actos específicos de gestão linguística⁸⁰.

Uma das finalidades da elaboração das leis é normalizar a conduta das pessoas que fazem parte de uma determinada sociedade. No que diz respeito aos aspectos linguísticos, o objetivo é garantir a prática da língua na sociedade. Entretanto, é importante que leis estejam conectadas com a prática local dos usuários, permitindo que a língua promovida pelo Estado seja a língua utilizada pela população. No caso da Guiné-Bissau, a prática da língua portuguesa é exigida nas instituições públicas, porém ela é a menos usada pela população. Esse fato pode ser observado no excerto 03, no qual a palavra “progressivamente” revela como se darão essas práticas linguísticas do português no país.

A língua guineense substitui⁸¹ o português em diferentes eventos nos órgãos públicos.

⁸⁰ No original: “Occasionally, laws deal with the cultivation of language or the establishment of agencies to implement language policy. But again, it is important to note that language laws are case in point; most nations, whatever their language policy, tend to establish it by practice and consensus rather than by specific acts of language management” (Spolsky, 2009, p. 167).

⁸¹ Baseando-nos na realidade propriamente dita, não é o guineense que substitui o português, mas sim o português que o substituiu, uma vez que maioria habitante do país não tem o português como a primeira língua, mas sim o guineense.

Por exemplo, a maioria das reuniões do Conselho de Ministros ocorre somente em língua guineense; após a reunião, o porta-voz do governo costuma ler a ata do encontro, que está escrita em português. Assim, entendemos que os integrantes do Conselho de Ministros optam por praticar a língua guineense, não por falta de desconhecimento e proficiência em português, mas porque acreditam que é uma forma de permitir que todos os ministros se sintam mais à vontade para expressar oralmente os problemas relacionados aos seus ministérios. Em outras palavras, os membros de Conselho de Ministro, durante a reunião, não cumprem a lei que instituiu a obrigatoriedade do uso de português nas instituições públicas, mas apenas a cumprem após a reunião, uma vez que o porta-voz do governo resume tudo que foi dito em língua portuguesa através da ata.

Perante o exposto, questionamos como essa lei será cumprida pela população se os representantes do Estado a violam severamente. Esse tipo de prática é verificado em quase todas as instituições citadas no excerto 03. Mesmo assim, a língua portuguesa continua sendo considerada “oficial”, posto que é a única que o Estado reconhece que deve ser usada em todos os domínios públicos do país, o que evidencia a complexidade da gestão da língua portuguesa em Guiné-Bissau.

Em consonância, observamos a ideologia de autenticidade na prática dos ministros, pois eles utilizam a língua que os representa como guineenses. Por outro lado, verificamos também a presença da ideologia de anonimato neste excerto, já que incentiva apenas o uso da língua portuguesa nas reuniões das instituições mencionadas acima. Makoni e Meinhof (2006) enfatizam as escolhas ideológicas determinantes na construção da visão hegemônica das línguas europeias no continente africano, o que ocasiona influência sobre as pessoas. Assim sendo, compreendemos que o sistema ideológico da autenticidade e do anonimato não são excludentes, conforme destaca Woolard (2012).

Justamente, concordamos com ambos os autores, haja vista que essa influência ideológica perpetua-se na sociedade guineense, moldando as identidades culturais das pessoas. Posto isso, questionamos o seguinte: a) as pessoas que participam da reunião são portuguesas? b) Elas não sabem falar a língua guineense?

Acreditamos que a gestão de uma língua que parte da iniciativa de nível macro para o micro não é fácil em um país multilíngue como Guiné-Bissau, mas isso não significa que seja impossível. Spolsky (2009, p. 174) reconhece essa complexidade quando afirma que

ao nível do Estado-nação, a gestão linguística torna-se então extremamente complexa. Tomemos cada um dos três subdomínios envolvidos: o

funcionamento interno dos órgãos governamentais (legislativo, burocrático ou judicial), [...] as tentativas de gerir o uso da língua pela população como um todo [...].⁸²

Se o Estado criar uma política linguística que vise a inclusão do uso do guineense nas instituições públicas, isso não eliminará a complexidade da gestão, mas poderá ser mais eficiente, dado que a população passará a ter duas línguas cujos usos são reconhecidos pelo Estado.

Os excertos 04 a seguir relatam a prática indispensável do português no domínio escolar, bem como em todos os ministérios, instituições e serviços públicos do país, revelando a ideologia do anonimato dentro do domínio escolar e desvalorizando, assim, as línguas étnicas e o guineense presentes neste meio.

Excertos 04

3. É ainda obrigatório o uso da língua portuguesa:

- a) Em todos os ministérios, institutos e serviços 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 (Guiné-Bissau, 2007, p. 2).

Artigo 3º

Os anúncios publicitários, notas à imprensa e comunicados em língua estrangeiras deverão ser precedidos da sua tradução em português (Guiné-Bissau, 2007, p. 2).

O Estado guineense é ciente da diversidade linguística no país, assim como do fato de que muitos guineenses não utilizam o português no cotidiano, por isso tomou essa decisão, a qual consideramos como grave, uma vez que se passava a valorizar mais a língua do colonizador do que o guineense, a mais falada no país. Assim sendo, a escola, como entidade privada e pública a serviço do governo, faz cumprir essa obrigatoriedade, o que traz desafios para os alunos que não têm o português como língua primeira. À vista disso, percebemos que a obrigatoriedade da língua portuguesa nas salas de aula e nos recintos escolares guineenses fundamenta-se na ideologia linguística de que o português é mais importante que as demais línguas guineenses. Por outro lado, faz-se necessário ressaltar que a escolha do governo tem algum suporte na sociedade, devido à visão colonial que o país herdou, fazendo com que a

⁸² No original: “At the level of the nation-state, language management then becomes extremely complex. Let us take each of the three subdomains involved: the internal functioning of government bodies (legislative, bureaucratic or judicial), [...] attempts to manage the use of language by the population as a whole [...]” (Spolsky, 2009, p. 174).

maioria dos guineenses considerem Portugal como um país de referência.

Isso vai diametralmente em oposição ao artigo 29 da Carta de Direito Linguístico, que deixa claro que cada indivíduo possui o direito ao ensino na língua própria do território. A escola, às vezes, não cumpre esse direito pela questão da ideologia linguística, pois privilegia as línguas hegemônicas. À vista disso, Woolard e Schieffelin (1994, p. 10) defendem a ideia de que “as línguas padrão codificadas e sobrepostas estão ligadas não apenas à escrita e às instituições hegemônicas que lhe estão associadas, mas também às formas especificamente europeias destas instituições”. Concordamos plenamente com os autores, porque a maioria das instituições guineenses, nomeadamente as escolas, representa um perfil europeu, dado que nenhuma das línguas que compõem o mosaico guineense é considerada língua de instrução desde a independência do país. As instituições guineenses continuam com a política colonial, ou melhor, não se desvincularam do modelo do colonizador português.

Segundo Spolsky (2009, p. 188), “em todo o mundo, a maioria das crianças é forçada a frequentar a escola numa nova língua: embora a investigação empírica continue a mostrar o valor e a necessidade da escolaridade bilíngue, ela é rara”⁸³. Quase todos os alunos guineenses enfrentam esse desafio ao ingressar na escola, haja vista que são obrigados a se comunicar em português, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Devido a essa realidade, a língua portuguesa conquistou *status* de privilégio no país, pois é a única que o Estado guineense exige que seja praticada nas instituições estatais e privadas. Assim sendo, estamos diante de uma ideologia do anonimato, na qual “[...] a autoridade linguística de uma língua padrão não é localizada, mas não é universal [...] podem representar todos e ser usados igualmente por todos, precisamente porque não permite a ninguém em particular [...]”⁸⁴ (Woolard, 2008, p. 2).

O português é considerado a língua “oficial” por possuir um planejamento de *corpus* e de *status*, diferente das línguas étnicas guineenses. Aliás, o guineense possui planejamento de *corpus* (dicionário), não obstante ainda não ter uma gramática. Nesta perspectiva, por mais que o português possua instrumentos linguísticos, ele não deveria ser a única língua a ser utilizada na escola. Por outro lado, observamos que o Estado obriga o uso do português por toda a população guineense. Isso mostra o quanto o Estado valoriza o português em detrimento das

⁸³ No original: “Around the world, most children are forced to attend school in a new language: although empirical research continues to show the value and necessity of bilingual schooling, it is rare (Spolsky, empirical research continues to show the value and necessity of bilingual schooling, it is rare” (Spolsky, 2009, 188).

⁸⁴ No original: “The codified and overlapping standard languages are linked not only to writing and the hegemonic institutions associated with it, but also to specifically European forms of these institutions” (Woolard; Schieffelin, 1994, p. 10).

línguas nacionais, as mais faladas no país. No que concerne ao uso do português pelos professores, dentro e fora das salas de aula, ele pode dificultar a compreensão dos conteúdos escolares e limitar a prática de outras línguas em um ambiente multilíngue.

Isso deixa claro que o projeto colonial não desapareceu com a proclamação da independência, uma vez que os líderes guineenses que assumiram o poder não abandonaram a visão do colonialismo português, pois o mantiveram nas suas instituições e copiaram a sua etiqueta, enquadrando-o de forma descontextualizada na realidade guineense.

Nos itens “b” e “c” dos excertos 04, mostra-se o papel do português nas escolas guineenses, onde não é apenas a língua de instrução, mas também a língua de comunicação em todos os espaços escolares. Sendo assim, a PL foi além de delegar a função de meio da instrução nas escolas ao português. O Estado reconheceu a sua importância e a introduziu como a língua que deve ser praticada nas escolas, sem exceção, pelos membros que fazem parte desse ambiente.

No que se refere ao domínio escolar, Spolsky (2016, p. 39) explica que

De todos os domínios, a escola mostra ser um dos mais complexos. Seus participantes trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue. A educação escolar é por sua própria natureza um domínio comprometido com a gestão da linguagem⁸⁵.

Desta forma, é evidente que a escola é um espaço social que abrange alunos de diferentes línguas e variedades linguísticas, com *status* sociais variados. Perante essa realidade, observa-se que a lei que obriga o monolinguismo possui dois impactos: positivo e negativo. No que concerne ao impacto positivo, permite que haja uma única língua, facilitando a comunicação entre pessoas que não compartilham a mesma língua local. Já o impacto negativo traz desigualdade linguística, posto que as pessoas que não dominam a língua portuguesa enfrentam dificuldades para se adaptar ao sistema educacional da escola. Spolsky (2016) menciona esse tipo de ocorrência como uma lacuna linguística entre a casa e a escola: muitas das vezes, os professores utilizam linguagens que os alunos não entendem.

Notamos que os professores, como agentes de política linguística, podem seguir essa lei de forma rígida, pois estão apenas cumprindo o que está escrito na legislação. Perante esse fato, é importante ressaltar que quem sofre com esse tipo do ensino não são apenas os alunos, mas também o professor e o Estado. Os alunos são prejudicados, já que não compreendem o

⁸⁵ No original: “Of all domains, school proves to be one of the most complex. Its participants bring with them the practices and beliefs of a complex and increasingly multilingual society. School education is by its very nature a domain committed to language management” (Spolsky, 2016, p. 39).

conteúdo na sua totalidade, o que pode levar a um desempenho insatisfatório nas disciplinas. Quanto ao professor, ele também é afetado por não conseguir esclarecer o conteúdo de forma clara aos alunos, dificultando a sua compreensão devido ao uso de apenas uma língua.

A falta de aprendizagem dos alunos na escola também afeta o Estado, dado que o futuro desses alunos fica ameaçado, contribuindo, assim, para a manutenção de níveis baixos de desempenho na educação no país. Afirmamos isso porque, às vezes, esses pontos passam despercebidos devido à falta de reflexões sobre o assunto, pois, muitas das vezes, pensamos que apenas os alunos são prejudicados. Alguns podem defender a tese de que, com o tempo, esses alunos se tornarão bons profissionais; pode até ser, mas seriam mais qualificados se tivessem um ensino básico sólido que lhes permitisse uma maior apropriação dos componentes curriculares.

Em relação ao artigo 3º mencionado nos excertos 04, é necessário salientar que a imprensa guineense segue essa lei. Lembramos que, neste ano, o presidente queniano William Ruto esteve em Guiné-Bissau para um encontro com o presidente guineense Sissoco Embaló. Após o encontro, Ruto concedeu entrevista à imprensa nacional, explicando o motivo de sua estadia no país. Enquanto falava, seu discurso era traduzido para o português. O mesmo critério se aplica quando há encontros de trabalho dos Chefes de Estados da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEA). Algumas declarações relevantes dos demais presidentes são sempre traduzidas pela imprensa guineense para a língua portuguesa.

Os excertos 05 estabelecem os critérios a respeito da prática de língua portuguesa nas imprensas estatais e privadas guineenses.

Excertos 05

Artigo 3º Tradução

Os anúncios publicitários, notas à imprensa e comunicados em língua estrangeiras deverão ser precedidos da sua tradução em português (Guiné-Bissau, 2007, p. 2)

Artigo 4º Delimitação

1- As rádios e a outros meios de comunicação áudios é obrigatória emissão de programas em língua portuguesa, no mínimo, como se segue

- a) Entre 6 horas e 12 horas – 3 horas;
- b) Entre 12 horas e 20 horas – 4 horas;
- c) Entre 24 horas e 6 horas – 3 horas.

2. Nas rádios comunitárias a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa é de 25% do tempo de programação.

3. A televisão e outros meios de comunicação audio-visuais estão vinculados produzirem, no mínimo, 80% de programas em língua portuguesa.

3. Para efeitos deste diploma não se consideram comunitárias as rádios localizadas no Setor Autónomo de Bissau (Guiné-Bissau, 2007, p. 2).

No que se refere à tradução, questionamos por que razão “os anúncios publicitários, notas à imprensa e comunicados em língua estrangeiras deverão ser precedidos da sua tradução em português”? Por que não em língua guineense? Se partimos da concepção de que se pretende divulgar as declarações e anúncios publicitários às populações guineenses em geral, não há língua mais universal no país do que o guineense, haja vista ser a mais falada no país. Por conseguinte, optar para que estas sejam traduzidas para a língua portuguesa, obviamente, gerará menos compreensão do conteúdo apresentado pelos ouvintes e telespectadores. Posto isso, compreendemos que o Estado guineense sabe dessa realidade, no entanto, adotou essa atitude com base em ideologias linguísticas sobre o português.

Como uma forma de padronizar o uso do português nos órgãos de comunicação guineense, o Estado adotou um critério que visa orientar o uso do português na imprensa nacional, abrangendo desde a rádio estatal e privada até a televisão sediada na capital ou nas regiões. Referimo-nos aqui à Televisão de Guiné-Bissau e à Rádio de Fusão Nacional, que transmitem notícias em língua portuguesa no jornal das 8h da manhã, bem como no das 20h da noite.

As demais rádios da capital seguem essas mesmas orientações, no mesmo horário das emissoras estatais ou não. Vale destacar que os critérios estabelecidos pelas rádios e televisões sediadas em Bissau são diferentes dos critérios das rádios comunitárias. Acreditamos que isso está relacionado ao nível de proficiência na língua portuguesa da maioria da população, já que aqueles que não residem na capital do país têm menos proficiência nessa língua.

Por outro lado, é importante ressaltar que, por mais que essa lei não mencione em nenhum momento a emissão de programas em línguas étnicas do país, na rádio estatal acima mencionada transmite-se todos os dias o noticiário em diferentes línguas étnicas, a partir das

16h. Essas notícias são transmitidas da seguinte forma: cada jornalista que pertence um grupo étnico é responsável por transmiti-las em sua língua étnica, como uma forma de fazer com que elas sejam compreendidas em seu grupo étnico.

O excerto 06 aborda os tipos de sanções aplicadas à emissora que não cumprir as normas elaboradas pelo Estado.

Excerto 06

Artigo 5º Sanções

- 1- A violação do disposto no art. ° 2.º é sancionado de conformidade com os estatutos da EFAP.
- 2- A violação do disposto no artigo 4.º é sancionado com as seguintes penas:
 - a) - Repreensão Verbal;
 - b) - Repreensão Registrada;
 - c) - Suspensão da emissora por um período de 7 dias;
 - d) - Suspensão da emissora por um período de 30 dias;
 - e) - Enceramento do respectivo meio de comunicação social (Guiné-Bissau, 2007, p. 2).

Diante desta realidade, estamos perante a ideologia linguística que Kroskrity (2004) chama de interesse do grupo, pois refere-se à forma como os usuários utilizam a língua sob o ponto de vista do interesse individual ou do grupo social e cultural, levando em consideração as suas convivências com o intuito de legitimar e proteger os interesses do grupo que representa o governo. O Estado, como uma entidade, defende o uso da língua portuguesa, baseando-se em seus interesses, como uma forma de modificar as práticas linguísticas da imprensa guineense e de fazer cumprir o uso dessa língua nessas instituições. Nesta perspectiva, constatamos que “as tentativas explícitas de modificar as práticas linguísticas dos cidadãos dependem provavelmente de uma forte ideologia local. Alguns casos individuais deverão levar ao refinamento destas generalizações”⁸⁶ (Spolsky, 2009, p. 184).

O excerto 06 evidencia também uma política linguística que segue um modelo vertical. Sendo assim, observamos como o Estado possui o poder de gerenciar a língua a ponto de aplicar sanções a quem não cumprir o uso da língua portuguesa nos órgãos de comunicação do país. Esses tipos de sanções podem acontecer de duas formas: repreensão verbal e registrada. Como as primeiras sanções não foram explicitamente detalhadas, arriscamos dizer que a repreensão pode ocorrer por meio de uma delegação do ministério da Comunicação Social, órgão competente, para ouvir a declaração do responsável pela emissora sobre o motivo do não

⁸⁶ No original: “explicit attempts to modify citizens' linguistic practices probably depend on a strong local ideology. Some individual cases should lead to the refinement of these generalizations” (Spolsky, 2009, p. 184).

cumprimento da lei. A segunda forma pode ser o envio de um documento à emissora com o intuito de assegurar o cumprimento da lei.

Além dessas repreensões, há outras sanções mais severas, porque a emissora que não cumprir essas leis pode ser suspensa por um período de uma semana, trinta dias, um mês e até podem ser encerradas suas atividades. Acreditamos que as aplicações dessas sanções acontecem de acordo com a gravidade da infração. Por exemplo, uma emissora que não transmite jornal nem programa em língua portuguesa, provavelmente, receberá sanções maiores em relação àquelas que cumprem a lei, mas não na totalidade de sua programação.

6.2 Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (2011) e Plano Setorial da Educação (2017)

Após terminar a análise do primeiro documento, agora analisaremos o segundo, denominado Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense de 2011, que define as grandes orientações sobre a política educativa do governo. Nesse documento, há o reconhecimento da diversidade linguística como um problema que tem impacto na aprendizagem dos alunos na escola. Esse tipo de problema era uma das preocupações dos estudiosos da primeira fase do surgimento da PL, pois eles associaram a homogeneidade linguística com a ideia de modernização. O excerto 07 ilustra isso.

Excerto 07

Artigo 10.º Objetivos

A educação pré-escolar compreende os seguintes objetivos:

- a) Fazer a despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminha-a convenientemente;
- b) Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado;
- c) Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade;
- d) Incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade;
- e) Favorecer hábitos de higiene e saúde;
- f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, **da transposição da barreira linguística** (Guiné-Bissau, 2010, p. 3, grifos nossos).

O item f reconhece que a situação linguística em Guiné-Bissau é complexa. Essa complexidade torna-se mais acentuada no domínio escolar, por ser uma instituição que agrega diferentes pessoas com diferentes línguas maternas. A lei sugere que a barreira refere-se à

difficuldade das crianças em aprenderem o português na escola. Embora o artigo não mencione o português, fica evidente que as crianças que possuem obstáculos em se comunicar são aquelas que não têm a prática de falar essa língua no seu dia a dia. Por outro lado, é necessário enfatizar que a referida lei não traz proposta para superá-la. Em relação a isso, Spolsky (2009, p. 114) explica que “desde o dia em que os alunos chegam à escola, estão abertos a pressões contínuas para modificarem as suas práticas linguísticas e assumirem as variedades e variantes escolhidas pelos gestores linguísticos da escola, sejam eles quem forem”⁸⁷.

Considerando o contexto guineense, a partir do primeiro dia de aula, os alunos assumem o desafio de praticar apenas a língua escolhida pelo Estado. Notamos que, de forma explícita, a escola ignora o conhecimento linguístico da língua materna dos alunos e as obriga a praticar uma língua que não faz parte do seu cotidiano. Neste sentido, Spolsky (2009, p. 145) enxerga o domínio como “[...] onde os alunos não têm outra escolha senão curvar-se à autoridade dos seus professores”⁸⁸.

O professor, como agente que tem o papel de colocar em prática uma política linguística, possui a responsabilidade de fazer cumprir aquilo que o Estado exige. É verdade que, de vez em quando, o professor que tem proficiência na língua dos alunos pode usá-la para facilitar a compreensão dos conteúdos escolares. Isso vai depender de cada professor e principalmente de cada escola, pois há algumas que o incentivam a fazer isso, enquanto outras não. Assim sendo, as escolas que incentivam o professor a usar a língua dos alunos para esclarecer suas dúvidas acabam fazendo com que o professor deixe de seguir as políticas linguísticas pretendidas pelo Estado.

Uma possibilidade seria considerar o ensino bilíngue, permitindo que os alunos compreendam melhor as explicações do professor, que passaria a explicar o conteúdo tanto em língua portuguesa quanto na língua nacional. Alguém dirá que essas línguas não têm gramáticas próprias. Obviamente sim, mas provavelmente seja propício o desenvolvimento de um planejamento de *corpus* para a língua guineense.

Agora, analisamos o terceiro documento, intitulado Plano Setorial da Educação (2017-2025), que tem como finalidade traçar pontos estratégicos para o desenvolvimento curricular (Guiné-Bissau, 2017). Esse documento se diferencia dos anteriores pelo fato de valorizar não apenas a língua portuguesa, mas também o guineense e as línguas nacionais como línguas a

⁸⁷ No original: “from the day students arrive at school, they are open to continuous pressure to modify their linguistic practices and adopt the varieties and variants chosen by the school's linguistic managers, whoever they may be” (Spolsky, 2009, p. 114).

⁸⁸ No original: “[...] where students have no choice but to bow to the authority of their teachers” (Spolsky, 2009, p. 145).

serem usadas no ensino. O excerto 08 a seguir mostra isso.

Excerto 08

As políticas de qualidade da Alfabetização e Educação Não Formal – AENF desenvolvem-se em termo das seguintes medidas:

1. Elaborar um documento de política linguística;
2. Desenvolver instrumentos jurídicos e regulamentares para a implementação de uma política linguística e **introduzir progressivamente as línguas nacionais na vida oficial e pública, na imprensa e na edição;**
3. Promover a língua portuguesa, **o crioulo e as línguas nacionais como língua a serem usadas no ensino**, na aprendizagem de uma profissão e na qualificação profissional;
4. Elaborar e atualizar o mapa linguístico nacional (Guiné-Bissau, 2017, p. 45, grifos nossos).

Após dez anos sem o reconhecimento das línguas locais nos documentos oficiais, esse excerto do Plano Setorial mostra um avanço relativamente às políticas linguísticas “oficiais”, na medida em que reconhece as línguas que fazem parte das identidades guineenses.

Nesta perspectiva, questionamos qual(is) fora(m) a(s) razão(ões) que promoveram essa mudança na legislação? Essa pergunta permite que o leitor reflita sobre o porquê de as línguas nacionais só terem sido valorizadas no documento de 2017, já que elas sempre foram mais faladas no cotidiano do país do que o português, que, por sua vez, foi o único mencionado nos documentos anteriores. Segundo Spolsky (2009, p. 256), “[...] a gestão da língua deriva de alguma motivação social, política, econômica ou religiosa, dependendo da decisão dos ativistas de usar a língua para a mobilização das suas reivindicações de identidade, reconhecimento ou poder”⁸⁹.

Constatamos que o trecho da lei exposto no excerto 08 não só reconhece a importância da inserção das línguas nacionais em lugares onde o português era a única língua admitida pelo Estado guineense, mas também visa promovê-las para “serem usadas no ensino, na aprendizagem de uma profissão e na qualificação profissional”, facilitando a comunicação entre os servidores públicos e a população guineense. Além disso, incentiva a atualização do mapa linguístico da Guiné-Bissau, com objetivo de conhecer linguisticamente o país.

Diante dessa realidade, estamos perante uma ideologia de autenticidade, a qual Woolard (2008, p. 5) explica que “está caracteristicamente associada às línguas minoritárias e às variedades não padronizadas, que têm um valor altamente local”⁹⁰. À vista disso,

⁸⁹ No original: “Language management derives from some social, political, economic or religious motivation, depending on the activists' decision to use language to mobilize their claims for identity, recognition or power” (Spolsky, 2009, p. 256).

⁹⁰ No original: “The ideology of authenticity is characteristically associated with minority languages and non-

observamos que as línguas nacionais e o guineense mencionados no excerto 08 não têm planejamento de *corpus* (gramática), até o preciso momento da escrita desta dissertação, mas mesmo assim o documento incentiva a promoção destas línguas no ensino, na aprendizagem e na qualificação profissional, mostrando sua importância. A elaboração de uma política linguística, como uma forma de atualizar mapa linguístico da Guiné-Bissau, tem como finalidade conhecer linguisticamente o país.

O excerto 09 a seguir evidencia as dificuldades dos alunos dos primeiros ciclos do ensino básico em aprender a língua portuguesa e a matemática.

Excerto 09

Nos dois primeiros ciclos do ensino básico, o nível de aquisição dos alunos é fraco. Com efeito, no 2º ano, **tanto em português** como em matemática, **os alunos não dominam metade do que deveriam saber**. A situação é mais grave no 5º ano, onde apenas um terço do programa escolar é dominado pelos alunos. Em consequência, no 2º ano, cerca de 20% dos alunos encontram grandes dificuldades, pois o seu resultado corresponde ao que obteria um aluno que respondesse de forma aleatória. No 5º ano, quando praticamente já não há possibilidade de remediar a situação, a percentagem de alunos com dificuldades é ainda maior: **25% em português** e 34% em matemática (Guiné-Bissau, 2017, p. 12, grifos nossos).

O excerto mostra as dificuldades que os alunos do Ensino Básico guineense (Fundamental I e II) apresentam na disciplina de Língua Portuguesa e de Matemática. Essa dificuldade está relacionada ao não domínio do português, haja vista que a maioria das crianças utilizam o guineense no seu dia a dia e, ao entrar na escola, enfrentam a dificuldade de compreender os conteúdos transmitidos em língua portuguesa. Spolsky (2009) explica a relevância da gestão linguística no domínio escolar pelo fato de que esta pode confirmar ou entrar em conflito com o padrão de uso de língua materna. Se alunos não compreendem o conteúdo explicado pelo professor, isso prejudica significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Ainda o autor afirma que “[...] a escola, como instituição, normalmente trabalha no sentido da uniformidade e do monolingüismo nas línguas aprovadas, variedade associada à alfabetização” (Spolsky, 2009, p. 201).

Isso mostra que a implementação da ideologia de anonimato no âmbito escolar, especificamente no Ensino Básico Fundamental I, pode prejudicar a aprendizagem dos alunos. A prova disso pode ser observada neste excerto: “nos dois primeiros ciclos do ensino básico, o nível de aquisição dos alunos é fraco. Com efeito, no 2º ano, tanto em português como em

standard varieties, which have a highly local value” (Woolard, 2008, p. 5).

matemática, os alunos não dominam metade do que deveriam saber”. É importante dizer que essa dificuldade não só se verifica no começo do Ensino Básico, porém também se estende até o Liceu (o Ensino Médio).

Os alunos que estão no final do Ensino Fundamental I também apresentam dificuldades para compreender os conteúdos ministrados pelo professor. Esse problema é mais grave para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental I (5ª a 6ª classe), ou seja, o documento mostra que o domínio de português por parte dos alunos é muito baixo, o que impede que alcancem o nível de aprendizagem da língua portuguesa esperado pelo governo.

O excerto 10 a seguir atribui aos professores do Ensino Básico guineense a responsabilidade pelo insucesso escolar dos seus alunos.

Excerto 10

Uma das principais causas do insucesso dos alunos em matéria de aquisição de conhecimento é o **nível dos professores**. Tanto em português quanto em matemática, **os próprios professores têm dificuldades em responder corretamente as perguntas que foram feitas aos alunos**. Se **32% dos professores dos professores não conseguem corretamente a prova de português dadas aos alunos** do 2º ano de escolaridade, a percentagem é mais alta em matemática, **representando mais de metade dos docentes (54%)**. No 5º ano, o problema generaliza-se: 95% dos professores não dominam a matemática que ensinam aos alunos (Guiné-Bissau, 2017, p. 13, grifos nossos).

De acordo com o excerto 10, os professores de português ensinariam um conteúdo que não dominam. Se o dominassem, teriam respondido corretamente a prova de português aplicada aos alunos do 2º ano de escolaridade. Observamos que 32% dos professores não acertam as questões da prova de português dadas aos alunos do 2º ano de escolaridade. Isso mostra como a proficiência em português não é um obstáculo apenas para os alunos, mas também para os professores. É importante ressaltar que, por mais que os professores sejam treinados na base da gramática, a maioria não consegue adquirir proficiência em língua portuguesa, como o excerto 10 ilustra.

Anteriormente, afirmamos que o insucesso dos alunos na escola prejudica também o Estado. Esse fato pode ser verificado neste excerto, que evidencia o *déficit* de qualidade dos professores de português no Ensino Básico. Uma vez que o Estado não promove capacitação dos professores, nem cria condições necessárias — como pagamento de salário sem atraso, reformulação das infraestruturas escolares, fornecimento de acesso à internet para que os professores possam realizar suas pesquisas e se autoformarem — essa situação no país não se altera.

A aprendizagem pré-escolar permite melhorar o desenvolvimento cognitivo das crianças e as prepara para as aprendizagens de	A diferença entre o resultado do português das crianças do 2º ano nas escolas públicas que frequentaram o pré-escolar e aquelas que não o frequentaram	150 %	300 %	1000 %	1500 %	GEP ASE	Trienal	Avaliação nacional das aprendizagens	Este indicador permite apreciar a capacidade do pré-escolar em desenvolver as capacidades das crianças
--	--	-------	-------	--------	--------	---------	---------	--------------------------------------	--

Ensino Básico									
ENSINO BÁSICO 1º E 2º CICLOS									
Os resultados escolares são melhorados a todos os níveis do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	% de crianças de 2º ano com grande dificuldade em português	20% (2014)	17%	13%	10%	GEP ASE	tous les 3 ans	Avaliação Nacional das aprendizagens	Grande dificuldade corresponde a um resultado inferior a 25% das respostas corretas na avaliação
	% de crianças de 5º ano com grande dificuldade em matemática	35% (2014)	30%	20%	15%	GEP ASE	tous les 3 ans	Avaliação nacional das aprendizagens	Grande dificuldade corresponde a um resultado inferior a 25% das respostas corretas na avaliação

Fonte: Guiné-Bissau (2015, p. 69).

Na linha vertical do Quadro 4, verificamos que cada coluna traz sua explicação de acordo com as necessidades a serem atingidas. Por exemplo, na primeira coluna, “*a aprendizagem no pré-escolar permite melhorar o desenvolvimento cognitivo das crianças e as prepara para as aprendizagens do Ensino Básico*”.

Para que isso tenha efeito, o governo de Guiné-Bissau elaborou um planejamento que visa atingir metas anuais. Percebemos isso no indicador de objetivo que “*pretende-se comparar o nível de aprendizagem das crianças que frequentam pré-escolar com área daqueles que não frequentam*”. Isso visa observar se, de fato, as crianças que frequentam a escola estão melhorando a proficiência em português ou não, permitindo que o governo tenha uma visão geral sobre a questão e procure mecanismos para que as crianças que frequentam a escola aprendam essa língua.

Em termos de previsão horizontal, constatamos que, entre 2013 e 2025, os percentuais dos indicadores que permitem avaliar a capacidade no nível pré-escolar no desenvolvimento das crianças são crescentes, variando de 150% a 1500% na previsão de avaliação nacional de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a coluna referente ao Ensino Básico I e II, na primeira linha, apresenta as seguintes realidades: *% de crianças de 2º ano com grande dificuldade em português*. Com base nessa informação, podemos observar as dificuldades enfrentadas pelos alunos do segundo ano deste nível escolar em aprender a Língua Portuguesa. A previsão é trabalhar para reduzir o número de dificuldades dos alunos em aprender o português na escola. Reparamos em uma redução na porcentagem de dificuldades, conforme indicado pela previsão: *entre 2013 e 2014, a porcentagem de dificuldade era de 20% e no ano 2019, houve uma redução para 17%, indicando uma tendência contínua de queda*. Diante disso, constatamos o empenho das autoridades do país em otimizar a aprendizagem dos alunos do Ensino Básico em Língua Portuguesa e em Matemática.

Nos documentos analisados, observamos a passagem de IL do monolinguismo para o multilinguismo, já que os dois primeiros documentos oficiais analisados mencionaram apenas o português como a única língua do país. Ao contrário, o terceiro documento sugere a promoção da língua guineense e das línguas étnicas nas instituições públicas e privadas do país, de modo semelhante ao que ocorre com o português.

7 AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PERCEBIDAS E PRATICADAS NO DOMÍNIO ESCOLAR

Neste capítulo, analisamos as respostas das entrevistas aplicadas aos nossos colaboradores, com o intuito de analisar as ideologias linguísticas no domínio escolar, bem como identificar as políticas linguísticas percebidas e praticadas em escolas públicas em Guiné-Bissau, a partir das vozes de educadores, alunos e pais.

Nossa análise se fundamenta em Spolsky (2004, 2009, 2016), pois define práticas linguísticas como “[...] comportamentos observáveis e escolhas — o que as pessoas realmente fazem [...]”²³ (Spolsky, 2009, p. 4). Esse tipo de escolha torna-se evidente quando uma pessoa vive em um país multilíngue e decide qual língua ou variedade utilizará no seu dia a dia. Já na parte de ideologias linguísticas, fundamentamos nossa análise nos conceitos de Woolard (2007, 2008), Del Valle (2007), Del Valle e Arnoux (2010) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016), dentre outros, os quais nos ajudaram a identificar os fatores atribuídos às línguas e às ideologias linguísticas presentes nos discursos dos entrevistados.

Assim sendo, na primeira seção deste capítulo, analisamos o(s) papel(is) das línguas no domínio escolar e, na segunda, as políticas linguísticas praticadas em escolas públicas em Guiné-Bissau.

7.1 O(s) papel(is) das línguas

Os papéis que as línguas desempenham no domínio escolar são indiscutíveis, uma vez que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem: “a língua como prática social se vincula tanto aos modos sociais, políticos e econômicos de uso da linguagem por sujeitos historicamente situados e constituídos, como aos significados que as línguas assumem para esses sujeitos” (Severo, 2019, p. 5). Nessa perspectiva, vale salientar que cada língua desempenha um papel significativo na sociedade guineense. Porém, no domínio escolar, a instituição privilegia apenas a língua portuguesa, devido ao *status* social adquirido, muitas das vezes vinculado a questões históricas e econômicas, conforme destacamos no capítulo anterior.

Identificamos diferentes papéis para a língua portuguesa e guineense, conforme ilustramos nos Quadros 5 e 6. Primeiramente, ilustramos as visões dos colaboradores a respeito de papel da língua portuguesa no domínio escolar e, por fim, o papel da língua guineense nesse contexto.

Quadro 5 - Papel da língua portuguesa no domínio escolar na visão dos entrevistados

Papel da língua portuguesa	Educadores	Pais	Alunos
Língua oficial da escola	X		X
Interação entre as pessoas de diferentes nacionalidades da CPLP	X	X	X
Valorização de <i>status</i> do indivíduo na sociedade	X		X
Fortalecimento do laço colonial entre Guiné-Bissau e Portugal	X	X	X
Cumprimento da lei	X	X	
Papel da Língua Guineense no domínio escolar nas visões dos entrevistados			
Ajuda na compreensão do conteúdo	X		

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne ao papel da língua portuguesa, identificamos o tema português como *língua oficial da escola*. O diretor A reforça o que já havíamos ressaltado no decorrer desta dissertação: o português não faz parte da prática cotidiano do povo guineense, pois este usa mais o guineense no dia a dia, uma vez que é uma língua de comunicação entre os diversos grupos étnicos do país. De acordo com a visão do colaborador, há um espaço específico para o uso do português: “*Como é do conhecimento de todos, falamos a língua portuguesa **apenas na escola com alunos**⁹¹ e **alguns colegas professores**. Nós respeitamos o recinto escolar, pois, é o espaço que pertence à escola. Por isso, falamos o português não só na turma, mas também no recinto escolar*” (Diretor A). Por sua vez, o aluno B explica que “*o aluno **deve falar a língua portuguesa sempre e dar prioridade a ela na escola**, já que falamos nossas línguas no nosso dia a dia. Então, na escola, é bom falar o português para que possamos aprender mais a Língua Portuguesa; **é bom e benéfico***”

Na fala desses entrevistados, vale observar como o português serve como meio de comunicação entre professores dentro e fora da sala de aula. Além disso, é também importante ressaltar que, na percepção do diretor, falar o português no domínio escolar simboliza uma consideração à instituição. Assim sendo, torna-se evidente que o português desempenha um papel de privilégio no domínio escolar em relação às línguas maternas de alunos e à língua guineense.

⁹¹ Doravante, todos os grifos em negrito aplicados aos trechos dos colaboradores serão nossos.

À vista disso, os alunos esforçam-se para falar português, mesmo com dificuldade, como explica o aluno C: “[...] *Eu sinto **bem** quando falo português na sala de aula, **mesmo com erros gramaticais**, mas **sinto bem**, porque estou aprendendo*”. Observamos que falar português na sala de aula torna-se fundamental para os alunos, posto que isso os ajudaria a melhorar sua proficiência na língua portuguesa. Diante disso, a atitude do aluno em relação ao uso do português mostra como ele se sente ao praticá-la, pois usou o advérbio de modo “bem” duas vezes. Conscientes dessa relevância, deixaram de se preocupar com a inadequação gramatical ao usá-la, pois o que lhes importa é comunicar-se e aprender a língua.

Com base nessa realidade, o português atrai cada vez mais a atenção do povo guineense em aprendê-lo, pois é a língua de ensino e de documentos de administração pública. Para comprovar o interesse dos guineenses em aprender essa língua, observa-se a fala deste entrevistado, o qual afirma que “*é importante falar a língua portuguesa, pois é uma **língua oficial** do país. Assim sendo, é uma língua que aprendemos na escola, dado que o currículo escolar do ensino guineense, seja privado quanto estatal, está escrito em língua portuguesa*” (Pai D). Fica claro que, por mais que seja uma língua aprendida apenas na escola, a maioria dos entrevistados realça a importância de aprendê-la, tendo em conta que, na visão deles, o português uma língua oficial e desempenha papel fundamental no domínio escolar e fora da escola.

Diante dessa realidade, Mendes (2024, p. 45) afirma que “isto é uma das consequências de ele ser, tal como é nos restantes ex-colónias africanas de Portugal, a única ‘língua oficial’ e de escolarização e de ensino, sendo, por conseguinte a língua de administração do Estado e de relações internacionais. Em suma, é a língua de ‘contexto formal’”.

No que se refere ao tema da *interação entre as pessoas de diferentes nacionalidades da CPLP*, os entrevistados enxergam o papel do português não apenas no domínio escolar, mas também no espaço internacional, como pode ser observado na fala de uma aluna:

[...] penso em um dia viajar para outros países, assim, para que eu possa me comunicar em português com pessoas de outras nacionalidades que têm o português como língua oficial. Por exemplo, se eu sair daqui para o Brasil ou outros países, é fundamental saber falar português, se eu não souber, não terei como me comunicar com o povo brasileiro (Aluna A).

Segundo a aluna, não se pode estabelecer um diálogo com uma pessoa de outro país da CPLP sem utilizar o português. Igualmente, o presidente C ressaltou que “*a Guiné-Bissau faz parte dos países da língua oficial portuguesa. **Deveríamos obrigar** nossos alunos a falarem essa língua, para que possamos atingir 70 ou 75% de falantes de língua portuguesa no país*”.

A partir da fala, encontramos ideologias linguísticas, as quais, segundo Woolard (2012) são como um vínculo mediador entre as formas linguísticas e as formas sociais e, nesse caso, a conexão da língua com a identidade ou a estética. Isso porque, ao nos referimos às IL, não tratamos apenas de usos linguísticos, mas também de noções correlacionadas às pessoas, instituições ou grupos sociais. Esse vínculo é perceptível nas falas dos colaboradores. Para eles, aprender a falar português pode ajudá-los não apenas a ter proficiência nessa língua, mas também a dialogar com os indivíduos de outros países da CPLP.

Com base nessa realidade, Spolsky (2009, p. 29) explica que “[...] uma língua padrão ou literária ou religiosa tem normalmente prioridade sobre um vernáculo ou dialeto não escrito, pelo menos nas mentes daqueles para quem o sucesso econômico e social é importante. Da mesma forma, uma língua nacional ou oficial tem maior apelo do que uma língua local”⁹². Seguindo a visão de Spolsky, na concepção do entrevistado, “**deveríamos obrigar** nossos alunos a falarem português, para que possamos atingir 70 ou 75% de falantes de língua portuguesa no país”. Para alcançar esse número em um país multilíngue como Guiné-Bissau, obviamente é necessário um período de tempo grande, uma vez que o país possui o guineense⁹³ como uma língua nacional, considerada a mais falada no país em relação ao português⁹⁴.

Como guineense, vale ressaltar que a visão desse colaborador representa o olhar de milhares de guineenses, ignorando a realidade linguística nacional e esquecendo que o português não é nossa língua materna. De acordo com Correia (2021, p. 59-60), “esse fato cria uma grande dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, porque em vez de os professores adotarem uma metodologia de ensino de uma língua não materna, que seria apropriada, eles ensinam o português como se fosse a língua materna dos alunos”

Com relação ao tema da *valorização do status do indivíduo na sociedade*, a maioria dos colaboradores entrevistados considerou a língua portuguesa uma língua de privilégio em Guiné-Bissau, como pode se constatar na fala do aluno B: “[...] *é importante falar a língua portuguesa, porque quem fala bem essa língua pode estar à frente de qualquer organização, pois é apto de proferir declaração à imprensa em português*”. De maneira idêntica, Mendes (2024, p. 43) deixa claro que “de facto, falar português, na Guiné-Bissau, parece ter implicações no estatuto

⁹² No original: “[...] a standard or literary or religious language normally has priority over an unwritten vernacular or dialect, at least in the minds of those to whom economic and social success is important. Similarly, a national or official language has greater appeal than a local language” (Spolsky, 2009, p. 29).

⁹³ No último censo realizado em 2009, o crioulo era o principal meio de comunicação entre os guineenses, falado por aproximadamente 90,4% da população (Guiné-Bissau, 2009, p. 36).

⁹⁴ “[...] A população que sabe falar a língua portuguesa na Guiné-Bissau corresponde a 27,1% [...]” (Guiné-Bissau, 2009, p. 36).

e pode ser uma forma de afirmação, de mostrar que se é ‘diferente’. Além disso, é uma língua através da qual os jovens aspiram uma projeção social”.

A visão desse aluno e de Mendes não é uma novidade para quem conhece a realidade guineense, uma vez que quem fala bem português é visto pela sociedade como uma pessoa inteligente. Para ilustrar isso, mencionamos o político e ex-presidente da República da Guiné-Bissau, Kumba Yala⁹⁵, que muitas vezes é considerado inteligente por optar sempre, em várias ocasiões, por falar português, seja em conferências de imprensa, seja em comícios eleitorais, seja em entrevistas etc. Essa visão representa aquilo que herdamos da colonização portuguesa, uma vez que se considerava civilizada apenas a pessoa que sabia falar português. Essa lógica, atualmente, reverbera na sociedade guineense. De acordo com Mendes (2024, p. 45), “o domínio da língua portuguesa tinha sido imposto como uma das condições para os povos colonizados subirem na escala social, nas ex-colônias portuguesas”.

Outro acontecimento do contexto do futebol que reforça essa concepção foi o diálogo entre o treinador da seleção de Guiné-Bissau, Baciro Candé, e um jornalista desportivo do país. Este fez uma pergunta em língua guineense ao treinador, e ele se recusou a respondê-la em guineense, como se pode observar no excerto abaixo, transcrito e traduzido por Mendes:

[Jornalista faz pergunta em crioulo]

Mister Candé: Eu falo consigo só em português!

[O jornalista insiste em crioulo]

Mister Candé: Façam pergunta em português, eu respondo.

Jornalista: Nha ouvintis ma ta n tindi crioulo. (“Os meus ouvintes percebem melhor crioulo”)

Mister Candé: Se não fizer pergunta em português, eu não respondo. Ponto final.

Jornalista: Abo ku sibi. (“Tu é que sabes”) (Mendes, 2024, p. 45).

Após o jogo entre a seleção da Guiné-Bissau e a de São Tomé e Príncipe, o jornalista pediu que o treinador comentasse sobre a primeira edição do Campeonato Africano das Nações (CAN) e sobre a ausência da convocação de um jogador que já havia participado no CAN de 2017 em Gabão. Infelizmente, o treinador disse-lhe que só responderia à pergunta se o jornalista a fizesse em língua portuguesa. Embora se trate do domínio esportivo, selecionamos esse

⁹⁵ Kumba Yala era o líder fundador do Partido da Renovação Social (PRS), criado em 1992, quando deixou de pertencer à Frente Democrática Social, partido no qual ocupava o cargo de vice-presidente. Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras na Universidade Clássica de Lisboa, cidade onde fez também o Curso de Teologia na Universidade Católica. Mais informações em: <https://www.voaportugues.com/a/kumba-yala-a-biografia-de-um-pol%C3%ADtico-com-hist%C3%B3ria/1886361.html>

exemplo por acreditarmos que serve para ilustrar e confirmar o *status* do português em Guiné-Bissau.

O aluno C reafirma essa valorização, destacando que “[...] *se alguém não souber falar português e nem formular frases nessa língua, será pior coisa*”. Com base nessa realidade, Spolsky (2009, p. 4) afirma que “o *status* de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e da importância de seus usuários, e os benefícios econômicos e sociais que um falante pode esperar usando-a”⁹⁶. Por esse motivo, observamos que, por mais que o português seja menos usado no dia a dia no país, ele possui um *status* relevante em relação às demais línguas faladas no país, devido aos possíveis benefícios econômicos e sociais que possa trazer aos usuários dessa língua.

Observa-se que os entrevistados atribuem uma imagem social positiva àquele que fala português. Por isso, Del Valle (2007) relaciona a ideologia linguística a um sistema cognitivo que regulariza determinada interpretação da realidade. Esta visão é perceptível nos depoimentos dos entrevistados coletados, nos quais fica evidente que falar português, principalmente com o sotaque do português de Portugal, é associado à inteligência, enquanto aqueles que falam com sotaque guineense, às vezes, são vistos de maneira menos valorizada.

Já sobre o tema de *fortalecimento do laço colonial entre Guiné-Bissau e Portugal*, percebemos, nas falas dos entrevistados, que uma de suas justificativas para falar português está relacionada à história entre os dois países, como se pode constatar na fala deste colaborador:

[...] *Quando nascemos, ouvimos dos nossos bisavôs que foram os portugueses que nos colonizaram. Com base nessa realidade, **deveríamos falar essa língua como se fosse nossa língua materna.** [...] porque foram eles que nos colonizaram e **não tem como não falar essa língua** (Pai A).*

Constatamos que, apesar dos aspectos negativos de uma colonização, a maioria das pessoas continua a acreditar que uma das formas de manter a conectividade com Portugal é falando a língua desse país como se fosse sua língua materna. Assim sendo, vale ressaltar que as marcas linguísticas dessa obrigatoriedade estão em “deveríamos falar” e “não tem como não falar”, evidenciando a intenção e o posicionamento do entrevistado em relação ao uso da língua portuguesa no país.

De igual forma, o pai D afirma: “*é importante saber falar português, uma vez que é uma língua que os portugueses nos deixaram*”. Faz-se necessário relacionar a fala desse

⁹⁶ No original: “The status of a variant or variety derives from how many people use it and the importance of its speakers, as well as the economic and social benefits that a speaker can expect from using it” (Spolsky (2009, p. 4).

entrevistado à concepção de Amílcar Cabral a respeito do português, que já havíamos comentado no princípio desta dissertação, uma vez que ambos deixaram de compreender a língua como um instrumento de poder e dominação. É verdade que não deve haver uma ruptura total, ou seja, deixar de falar a língua portuguesa, tendo em conta sua relevância internacional, mas isso não significa que deveríamos falá-la como se fosse nossa língua materna, porque, na verdade não é, como já demonstram os dados estatísticos.

Diante dessa realidade, Del Valle e Meirinho-Guede (2016) afirmam que não se pode dissociar as ideologias linguísticas do contexto histórico, social, econômico e político, bem como das práticas que constituem esse mesmo contexto. Essa percepção é verificada na Guiné-Bissau, uma vez que a única língua reconhecida é o português, que, embora seja menos praticado no cotidiano guineense, tornou-se a língua “oficial”. Nesse sentido, os alunos são obrigados a praticá-la no domínio escolar porque, na visão de outro entrevistado, “essa é a língua que o colonizador nos deixou”. Esse tipo de visão, obviamente, desconsidera o valor que cada língua representa na sociedade.

Quanto ao tema do *cumprimento da lei*, percebemos que esse cumprimento se relaciona com o Artigo 1.º de Decreto da Lei nº 7 de 2007, que exige o uso obrigatório do português nas instituições públicas e privadas da Guiné-Bissau, o qual analisamos no capítulo de gestão da língua portuguesa nos documentos oficiais do país.

Cabe ressaltar que a maioria dos entrevistados concorda com a obrigatoriedade de falar a língua portuguesa na escola, como se pode constatar na fala do aluno A: “*Eu concordo plenamente com a aplicação dessa lei, pois ninguém deve falar outras línguas na escola, porque a lei nos obriga. Portanto, devemos falar apenas o português na escola*”. Compreendemos que o aluno concordou com essa lei por ter compreendido que, ao praticá-la na escola, pode ajudar os alunos a melhorarem sua proficiência em português. Observamos que, com essa visão, o aluno considera apenas o lado positivo e não o negativo. O lado positivo é que passará a praticar o português, o que, provavelmente, terá um impacto positivo em sua aprendizagem. Já o lado negativo representa o silenciamento das línguas locais no espaço escolar, interferindo na aprendizagem de alguns alunos que têm dificuldades para compreender e falar o português na sala de aula.

Por sua vez, o pai B afirma que:

*Ouvi que a escola perto da minha casa implementou essa lei e fiquei **contente**, porque todos os meus filhos frequentam essa escola. Fiquei **feliz** com essa iniciativa. Se o professor expulsar meus filhos porque eles desobedeceram a essa lei, eu diria a eles que **concordo plenamente** com sua expulsão, **porque***

a lei é para ser cumprida. Pois por meio desta lei, eles aprenderiam muitas coisas, começando a ganhar coragem de falar em público, a conhecer os verbos; se não, os alunos não conheceriam os tempos verbais e modos verbais. (Pai B).

Observamos o estado de emoção deste entrevistado ao saber do uso obrigatório da língua portuguesa na escola que seus filhos frequentam. Esse estado de espírito está representado no uso de adjetivos “contente” e “feliz”, na escolha verbal “concordo” e no advérbio “totalmente”, e, na afirmação “a lei é para ser cumprida”. Ele acredita que, com essa aplicação, seus filhos aprenderão mais o português na escola, sem levar em consideração que o aprendizado de uma língua vai além de uma determinação legal. A escola pode implementar a lei, mas se não houver uma garantia de aprendizagem desta, só o empenho do aluno não é suficiente. Com base nessa realidade, Spolsky (2016, p. 33) afirma que “uma política desse tipo busca manter o *status* de uma variedade já reconhecida ou, de forma mais realista, resistir à tendência de os falantes da variedade migrarem para o uso de outra”⁹⁷.

Nesse sentido, Del Valle e Arnoux (2010, p. 7) explica que “as ideologias linguísticas fazem parte de regimes regulatórios que, ao agirem a partir de instituições são geradores de discursividades legítimas. Esses dispositivos podem ser inferidos a partir das próprias práticas discursivas [...]”⁹⁸. No contexto guineense, isso torna-se claro, pois a criação dessa lei visa obrigar o aluno a falar português como uma forma de manter a variedade da língua portuguesa em um lugar privilegiado em relação às línguas dos alunos. Isso mostra um afastamento total das demais línguas no domínio escolar, obrigando os alunos a mudarem suas práticas de forma categórica.

Por sua vez, no que concerne ao papel da língua guineense nas visões dos entrevistados, é necessário ressaltar que seu papel no processo de ensino e aprendizagem foi ignorado por alunos e pais, que mencionaram apenas o papel do português no domínio escolar, esquecendo o papel da língua guineense, como se pode observar na fala deste entrevistado:

*[...] não se pode utilizar apenas a língua portuguesa na sala de aula, sem levar em consideração o nível escolar de aluno, assim como sua idade, isso deveria ser levado em conta, dado que **explicar o conteúdo apenas em língua portuguesa pode dificultar compreensão do aluno. Portanto, é fundamental utilizar a língua guineense para ajudá-lo a entender o conteúdo de forma***

⁹⁷ No original: “A policy of this kind seeks to maintain the status of a variety already recognized or, more realistically, to resist the tendency of speakers of the variety to migrate to the use of another” Spolsky (2016, p. 33).

⁹⁸ No original: “Las ideologías lingüísticas son parte de regímenes regulatorios que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas. Estos dispositivos pueden inferirse de las propias prácticas discursivas [...]”(Del Valle, 2010, p. 7).

mais claro. Se for possível, pode-se usar a língua materna de aluno (Presidente A).

O processo de ensino e aprendizagem deveria envolver uma sensibilidade linguística por parte dos professores para reconhecer o meio de instrução eficaz que leve os alunos a adquirirem diferentes conhecimentos disciplinares. É indubitável que explicar o conteúdo apenas em língua portuguesa pode dificultar a compreensão, dado que há alunos que têm o português como terceira língua. Diante dessa realidade linguística, concordamos com esse educador, pois o uso da língua guineense nesse processo permitiria que os alunos compreendessem o conteúdo de forma mais clara. Por sua vez, o Diretor B também ressalta que *“explicar matérias para os alunos na sua língua faz com que eles compreendem melhor o conteúdo explicado. Portanto, a boa metodologia é usar as duas línguas, ou seja, o português e crioulo, no momento de explicação de matérias”*.

A visão desses entrevistados representa uma ideologia da autenticidade, que, segundo Woolard (2007), atribui às línguas minoritárias um valor eminentemente local. Como se pode observar, o posicionamento acerca necessidade do uso do guineense no processo de ensino e aprendizagem tem o fim de ajudar os alunos a compreenderem o conteúdo e a sentirem-se à vontade para participar das aulas.

Observa-se que, por mais que o uso da língua guineense seja viável neste contexto, ainda há resistência por parte de algumas instituições em aceitá-lo no ambiente escolar. Isso não acontece apenas com a língua guineense, mas também com várias outras línguas, pois

devido à centralidade dos livros na escolaridade, é difícil manter o estatuto de variedade sem literatura. Muitas literacias vernáculas tiveram de lutar contra a língua clássica que dominava o seu sistema escolar. Muitas línguas ameaçadas têm dificuldade em continuar quando não possuem literatura escrita própria⁹⁹ (Spolsky, 2009, p. 79).

A ausência de literatura própria é uma das justificativas mais fortes, no que se refere à inserção do guineense na escola. No caso dessa língua, não há um planejamento de *status* para ela no domínio escolar. Uma vez que já há uma gramática da língua guineense¹⁰⁰, isso poderia contribuir para sua inserção no domínio escolar.

A seguir, abordamos as políticas linguísticas praticadas no domínio escolar.

⁹⁹ No original: “Due to the centrality of books in schooling, it is difficult to maintain the status of a variety without literature. Many vernacular literacies have had to struggle against the classical language that dominated their school system. Many endangered languages have difficulty surviving when they do not have their own written literature” (Spolsky, 2009, p. 79).

¹⁰⁰ SCANTAMBURLO, Luigi. Gramática do Crioulo da Guiné-Bissau (GCr); Dicionário português-crioulo.

7.2 As práticas linguísticas

Devido ao pouco uso da língua portuguesa no dia a dia no país, podem surgir questionamentos acerca das políticas linguísticas praticadas nas escolas públicas da Guiné-Bissau, ainda que saibamos que o português é a língua “oficial” do país. Porém, oficializar uma língua em um contexto em que predomina o multilinguismo não significa que ela seja, de fato, praticada, pois sua prática depende de alunos e educadores e das crenças desses agentes. Com base nessa realidade, primeiramente, analisamos a prática do português no domínio escolar e, por último, o uso da língua guineense no ambiente escolar.

Quadro 6 - Razões que justificam a prática do guineense no domínio escolar

Razões que justificam a prática do guineense no domínio escolar			
Comunicação com amigos	X		X
Medo das sanções	X		
Prática do português	X	X	
Comunicação oficial entre pais e escola	X		
Consequência de não falar português	X		X
Prática do guineense no domínio escolar			
Facilitação de compreensão do conteúdo	X		

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados das entrevistas, observamos que a língua portuguesa é praticada no ambiente escolar. Porém, na maioria das vezes, essa prática não parte da vontade de alunos, uma vez que são obrigados a usá-la tanto na sala de aula quanto em outros espaços escolares. Essa obrigatoriedade pode ser percebida na fala do aluno A, que afirma: *“falo português na sala de aula, pois não gosto de desobedecer à lei da escola. Embora não saiba bem falá-lo, eu tento”*. Com base nessa realidade, Spolsky (2009, p. 114) explica que “desde o dia em que os alunos chegam à escola, estão abertos a pressões contínuas para modificarem as suas práticas linguísticas e assumirem as variedades e variantes escolhidas pelos gestores linguísticos da escola, sejam eles quem forem [...]”¹⁰¹.

¹⁰¹ No original: “From the day students arrive at school, they are exposed to continuous pressure to modify their linguistic practices and adopt the varieties and variants chosen by the school's linguistic managers, whoever they may be [...]” (Spolsky, 2009, p. 114).

Essa modificação na prática linguística é, às vezes, vista como algo positivo pelos alunos, dado que estão aprendendo uma nova língua com *status* social reconhecido tanto nacional quanto internacional. Diante disso, eles deixam de se preocupar com as consequências linguísticas, pois o que lhes preocupa é imergir na nova língua. Como afirma Spolsky (2009, p. 99), “a utilização de uma língua diferente da língua materna para instrução é geralmente referida como imersão [...] A ideia é que os alunos, falantes da sua língua materna, estejam imersos na nova língua da escola”¹⁰².

É importante ressaltar também que esse tipo de prática pode ser considerado uma forma de desvalorização das línguas maternas dos alunos. Como afirma Ié (2022, p. 48), “[...] a unificação e enaltecimento do Estado, no sentido de facilitar a comunicação com outros povos, [...] contribui para a desvalorização das outras línguas locais, de maneira que toda a sociedade tenha o português como a língua alvo e de prestígio”.

No que se refere ao tema da *comunicação com amigos*, compreendemos esse mecanismo como um recurso utilizado pelos alunos para praticar o português no ambiente escolar. À vista disso, percebemos a vontade dos alunos em ter fluência no português. Assim sendo, de acordo com Spolsky (2004, p. 14),

[...] o destino de uma política linguística depende da capacidade e da vontade dos membros individuais da comunidade de fala em aceitá-la; embora talvez muitos falantes não estejam conscientes da importância da língua e da escolha da língua, sem aceitação por parte dos membros de uma comunidade de fala, qualquer tentativa de gestão da língua está condenada¹⁰³.

Para que haja uma política linguística eficaz de uma língua, é necessário que os membros individuais de uma comunidade manifestem interesse de praticá-la. No contexto guineense, isso é verificado nas respostas dos nossos colaboradores, pois a maioria afirma que pratica o português com colegas e amigos na sala de aula, bem como no recinto escolar, como se pode observar na fala desse professor: “[...] *falamos português apenas quando encontrar com colega de turma ou colega professor, é uma língua bonita e deveríamos falá-la no nosso dia a dia*” (Professor A). O aluno B também afirma: “*sinto-me bem quando falo português na escola. Sempre falo português com meus amigos na escola*”. Essa fala fez-me lembrar de

¹⁰² No original: “the use of a language other than the mother tongue for instruction is generally referred to as immersion [...] The idea is that students, speakers of their mother tongue, are immersed in the new language of the school” (Spolsky, 2009, p. 99).

¹⁰³ No original: “[...] the fate of a language policy depends on the ability and willingness of individual members of the speech community to accept it; although many speakers may not be aware of the importance of language and language choice, without acceptance by members of a speech community, any attempt at language management is doomed” (Spolsky, 2009, p. 14).

minha experiência no Ensino Fundamental II, principalmente, no 8º e 9º ano. Eu e meus colegas chegamos a um consenso de nos comunicarmos apenas em língua portuguesa, seja na escola, seja fora dela. Isso nos ajudou a melhorar cada vez mais nossa proficiência.

Na fala do professor A, é possível perceber algumas ideologias linguísticas: pelo fato de o português ser “uma língua bonita”, todos deveriam “falá-lo no dia a dia”. Diante dessa perspectiva, Spolsky (2009, p. 170) explica que “as tentativas explícitas de modificar as práticas linguísticas dos cidadãos dependem provavelmente de uma forte ideologia local. Alguns casos individuais deverão levar ao refinamento destas generalizações”. As ideologias linguísticas em torno do português na Guiné-Bissau são inegáveis, como foi evidenciado nas falas de alunos na seção anterior, que mostraram como quem domina o português é bem visto pela sociedade guineense.

Conforme Bourdieu (1979 *apud* Nogueira; Nogueira, 2006, p. 44), as “[...] diferenças [entre as classes sociais] nas condições de existência se refletem na linguagem, nos valores, nos gostos e nas práticas culturais de cada uma das classes”. A afirmação de que o português “é uma língua bonita” simboliza a estética dessa língua, pois é associada à forma como falam os nativos portugueses, uma vez que a maioria dos guineenses demonstra admiração pelo sotaque dos portugueses, e alguns até tentam imitá-lo.

Relativamente ao tema do uso do português por *medo das sanções*, trata-se de uma forma de o professor ou de as instituições escolares obrigarem os alunos a falarem a língua portuguesa no domínio escolar, como se pode constatar na fala de professor A: “*havia um aluno que ouviu o colega conversando em crioulo, e ele me avisou e obriguei aquele aluno que falou crioulo pagar 100 FCFA (R\$ 1). Eu acho que é uma ótima lei que vem para ajudar os alunos apreenderem o português*”. Dentro de sala de aula, o professor é quem faz cumprir as regras estabelecidas pela instituição, como ilustrado. Obrigar o aluno a pagar esse valor significa que sua língua e cultura não são valorizados no domínio escolar.

Já a prática do português nas escolas representa aquilo que o Estado guineense almeja, como bem explica o artigo 1 da Lei de Bases do Sistema Educativo: “a presente lei regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de comunicação social audio-visuais públicos e privados” (Guiné-Bissau, 2011, p. 1).

Para que isso se concretize, as instituições estatais e privadas se esforçam para fazer cumprir a prática do português no âmbito administrativo, como se pode observar na fala deste professor: “*falo português frequentemente com meus alunos e meus colegas de trabalho (professores) de escola*” (Presidente B). Como docente, ele prefere se comunicar com seus alunos e colegas de trabalho em língua portuguesa. Ele não falou de língua oficial. Essa prática

também é confirmada na fala de um pai, como pode-se observar :“falo português com meus alunos na escola, com professores, alguns dos meus formadores e com meus filhos que estudam” (Pai C)¹⁰⁴. Observa-se que esse pai fala português não apenas com colegas de serviço, mas também com seus próprios filhos. Supomos que essa prática do português com os filhos seja resultado de sua função de professor.

Relativamente ao tema da *comunicação entre pais e escola*, constitui um meio pelo qual se estabelece comunicação entre ambas as partes, uma vez que, no domínio escolar, é exigido apenas o uso do português. Assim sendo, os pais, ao se dirigirem os professores ou aos diretores para procurar informações, participar de visitas ou reuniões com agentes de escola, é recomendável que se comuniquem em português, conforme o pai C explica: “[...] *falo português na escola quando faço uma visita a essa instituição*”.

Os pais desempenham uma função importante no domínio escolar, pois atuam como intermediários entre alunos e professores. Vale ressaltar que os próprios pais escolhem entre eles representantes que participam de reuniões escolares. Eles contribuem na tomada de decisões, medeiam e ajudam a resolver conflitos entre alunos e professor.

No que refere ao tema da *consequência de não falar português no domínio escolar*, compreendemo-la como um procedimento ao qual a instituição escolar guineense recorre, por meio da estipulação de um valor em dinheiro para o “transgressor” pagar¹⁰⁵. Uma das consequências desse procedimento é silenciar as práticas linguísticas dos alunos no ambiente escolar, como se pode observar no depoimento deste aluno:

Um dos meus professores de Língua Portuguesa, chamado B, ele sempre estava atento e, se ouvisse alunos falando sua língua materna ou guineense na sala de aula, obrigava-os a pagar 250 CFA equivalência de R\$ 3,00. Se a vítima não tivesse dinheiro no mesmo dia, o professor ordenava que o aluno abandonasse imediatamente a sala de aula. Isso acontecia não só na minha turma, mas em todas as turmas em que ele lecionava (Aluno C).

Diante dessa realidade, Spolsky (2009, p. 111-112) afirma que “uma forma poderosa de gerir a língua de uma escola é estabelecer requisitos de admissão que excluam estudantes sem determinadas competências linguísticas ou que incentivem falantes de variedades escolhidas. Nos ambientes de ensino fundamental obrigatório, se houver restrições [...]”. No caso de Guiné-Bissau, não há o estabelecimento de requisitos de admissão, mas de exclusão. As instituições

¹⁰⁴ Esse pai é professor, porém foi escolhido pela instituição para conceder a entrevista, representando pais de Escola de Ensino Básico de Bijimita.

¹⁰⁵ Esse dinheiro serve como fundo para os alunos organizarem festas.

acreditam que uma das formas de os alunos aprenderem a língua de instrução é estabelecer uma sanção.

Por esse motivo, Spolsky (2009, p. 92) explica que “[...] os professores trazem consigo um conjunto de crenças sobre o valor a atribuir às línguas e variedades utilizadas na sua sociedade. Geralmente, a sua formação os terá predispostos a acreditar no valor essencial da variedade escolar e da língua oficial [...]”. O professor age de acordo com as suas crenças sobre a língua. Com base nisso, Afonso e Sousa (2019) acreditam que as crenças em relação às línguas e variedades podem influenciar as escolhas pedagógicas do professor. Por isso, o conhecimento de PL torna-se relevante, uma vez que há diversas implicações para as práticas de ensino, que, de modo geral, podem influenciar os comportamentos linguísticos e as crenças dos alunos (Shohamy, 2006). Cientes dessa importância, os futuros professores poderão compreender seu papel como um dos primordiais árbitros no processo de formulação de políticas linguísticas.

Tendo esse conhecimento, os professores passarão a reconhecer a importância das línguas maternas dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que os professores possuam essa formação, a escola na qual trabalham pode optar por valorizar a língua oficial. Acreditamos que, por mais que isso seja levado em consideração, o professor que tem esse saber atuará de forma mais flexível em relação àquele que não têm tanta proficiência em português.

O silenciamento das línguas dos alunos no domínio escolar guineense ainda é muito forte, como foi evidenciado na fala deste professor: “*atualmente, criamos uma lei que exige que os alunos amarem uma lata de areia no pescoço durante uma semana, caso o aluno falasse outra língua que não é o português na escola*” (Diretor B). Observa-se que o castigo aplicado aos alunos aqui é diferente do anterior, porém acreditamos que ambos são severos. Ou seja, o primeiro restringe o acesso do aluno à sala de aula, o outro coloca o aluno em situação de humilhação. Isso mostra que as diversas línguas que compõem o mosaico linguístico do país não estão sendo valorizadas no ambiente escolar. Como é possível amarrar uma lata de areia no pescoço de um aluno pelo fato de ele ter falado sua língua materna ou o guineense? Isso mostra que somos independentes de Portugal desde 1973, mas não estamos livres da colonização mental portuguesa.

Diante disso, estamos perante uma ideologia de anonimato, a qual, segundo Woolard (2008), silencia a diversidade linguística, na medida em que é identificada como uma voz de “nenhum lugar”. Isso se torna perceptível nas falas dos entrevistados, pois eles concordaram com a visão que defende o português como a única língua que todos devem falar no domínio escolar, sem levar em consideração as línguas maternas dos alunos.

Acreditamos que a aplicação de multa como forma de incentivar os alunos a praticarem o português na escola pode não resolver esse problema na sua totalidade, isto é, a escola precisa criar estratégias adequadas que possam contribuir de forma significativa para estimular os alunos a falar o português no ambiente escolar. Por exemplo, a escola pode criar um clube de leitura, no qual o professor irá dividir a turma em grupos e pedir que cada grupo escolha um tema para debater com os colegas. O grupo que vencer será premiado pela instituição. Esse debate aconteceria uma vez por semana. Esse tipo de método também é capaz de incentivar os alunos a praticarem o português. Diante dessa realidade, torna-se clara a necessidade de um debate no domínio escolar a respeito de adoção de outra estratégia e não desta, que desrespeita não só os alunos, mas todos os guineenses, pois não temos o português como nossa primeira língua.

Já no que se concerne ao tema da prática do guineense no domínio escolar, os entrevistados afirmaram que ele é *utilizado para facilitar a compreensão do conteúdo*, como confirma o entrevistado:

Eu utilizo o crioulo quando os alunos não compreendem a minha explicação em português, no momento de prática (exercício de química e física). Falo português na sala de aula, mas a pedagogia recomenda o professor a utilizar a língua do aluno, isto é, se ele não compreender o que o professor explica em língua portuguesa (Professor A).

A prática da língua guineense no domínio escolar ocupa função secundária, mas é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que os professores recorrem a ela com o intuito de facilitar a explicação e garantir que o conteúdo seja compreendido. Observa-se que a lei não permitiu que a língua guineense fosse praticada no domínio escolar; porém, tendo em conta a necessidade dos alunos, o professor a usa. Couto e Embaló (2010) explicam que os professores recorrem ao guineense apenas quando são confrontados pelas dúvidas de alunos e, em seguida, as aulas prosseguem em português. Assim sendo, a escola deve ser um

domínio onde os alunos não têm outra escolha senão curvar-se à autoridade dos seus professores. É claro que há situações em que os alunos resistem, e professores sábios são regularmente preparados para utilizar a linguagem dos alunos para explicar o que não foi entendido na língua oficial¹⁰⁶ (Spolsky, 2009, p. 145).

¹⁰⁶ No original: “a domain where students have no choice but to submit to the authority of their teachers. It is clear that there are situations where students resist, and wise teachers are regularly prepared to use the language of the students to explain what has not been understood in the official language” (Spolsky, 2009, p. 145).

O processo de ensino e aprendizagem exige que o professor tenha conhecimento pedagógico, sobretudo quando leciona uma disciplina em uma língua que não faz parte da comunicação diária de alunos. Diante disso, é necessário que ele saiba interpretar as expressões faciais de alunos, a fim de identificar se compreenderam a explicação ou não. Caso contrário, deve retomar o conteúdo na língua dos alunos. Por isso “o ensino de língua kryol é viável nas escolas em nível nacional; percebe-se que isso é uma necessidade urgente. Considerando a diversidade linguística do país, o mais próximo da realidade é a organização do ensino de forma bilíngue” (Baldé, 2018, p. 56).

Spolsky (2004, p. 41) afirma que “[..] é comum que a escola exija o uso da língua padrão, embora os alunos (e muitas vezes os professores) normalmente falem uma variedade vernácula estigmatizada [...]”¹⁰⁷ (Spolsky, 2004, p. 41). Vale salientar que aqui Spolsky está se referindo às variedades linguísticas, mas sua visão pode ser aplicada às línguas. Assim sendo, os alunos se sentem mais seguros para explicar quaisquer problemas na língua guineense, pois é a língua que utilizam cotidianamente.

¹⁰⁷ No original: “[..] it is common for schools to require the use of the standard language, although students (and often teachers) normally speak a stigmatized vernacular variety [...]” (Spolsky, 2004, p. 41).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guiné-Bissau é formada por várias línguas e culturas. Essa diversidade linguística e cultural gerou preocupação por parte dos dirigentes do país, uma vez que, após a independência, foram necessárias decisões políticas sobre qual língua deveria ser oficial no território nacional, seja no âmbito da escrita dos documentos oficiais, seja na comunicação das instituições públicas. A escolha da língua a ser ensinada na escola também foi um dos pontos debatidos por educadores e atores políticos, como Amílcar Cabral. A gestão da língua portuguesa em Guiné-Bissau ocorreu por meio do Decreto da Lei nº 7 de 2007, primeiro documento oficial no qual o Estado guineense estabelece a prática obrigatória do uso do português no país no domínio escolar. Diante dessa realidade, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas em escolas públicas nas vozes dos documentos oficiais e da comunidade escolar guineense.

A pesquisa utilizou a Teoria da Gestão da Língua de Spolsky (2004, 2009, 2021). Já em relação às ideologias linguísticas, utilizamos os conceitos de Woolard (1994, 2007), Del Valle (2007), Del Valle e Arnoux (2010) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016). Esta pesquisa também se inseriu no paradigma qualitativo-interpretativista (Lin, 2015) e parte dela teve caráter documental. Foram analisados os seguintes documentos: Lei nº 7 de 2007, Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense de 2011 e Plano Setorial da Educação (2017-2025) (Guiné-Bissau, 2007, 2011, 2017), bem como os discursos de 16 colaboradores (alunos, educadores e pais) pertencentes a duas escolas: a Escola do Ensino Básico de Bijimita e a Escola do Ensino Básico São Francisco. Para analisar os discursos dos colaboradores, recorreremos à análise temática, conforme Braun e Clarke (2006).

Para alcançar o objetivo geral, partimos de três perguntas, as quais são comentadas a seguir:

- **Como se caracterizam as políticas e ideologias linguísticas presentes em documentos oficiais que abordam o ensino em Guiné-Bissau?**

As políticas linguísticas presentes nesses documentos partem de um nível macro para um nível micro, caracterizando uma política linguística de cima para baixo, haja vista que a gestão da língua portuguesa na Guiné-Bissau ocorreu por meio do Decreto-Lei nº 7 de 2007, que tornou obrigatório o uso da língua portuguesa nos departamentos de Estado, nos meios de comunicação social audiovisual, públicos e privados. Essa política parte da percepção de que o

português constitui um vínculo histórico e um patrimônio comum e, por isso, deve ser valorizada.

A partir da análise, observamos que esse vínculo histórico fez com que ela conquistasse um lugar de privilégio social no país, já que, por meio de seu uso, podem ser viabilizadas vantagens econômicas e políticas com outros países da CPLP. Isso lhe confere um *status* de poder em relação à língua nacional e às línguas locais, uma vez que ela serve como intérprete de interesses e aspirações comuns a todos membros da CPLP.

O segundo documento, a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense de 2011, apresenta um viés semelhante ao documento anterior, dado que, em nenhum momento, menciona a língua guineense ou as línguas nacionais. Além disso, limita-se a reconhecer a complexidade da situação linguística no país. Diante dessa realidade, acreditamos que essa complexidade se intensifica no domínio escolar, por se tratar de uma instituição que agrega diferentes pessoas com diferentes línguas maternas. Assim, compreendemos que, em vez de sugerir a inclusão dessa diversidade no domínio escolar como forma de valorizar as identidades linguísticas dos alunos, o documento limita-se a compreendê-la como uma barreira ao aprendizado do português. Embora o documento não mencione explicitamente a língua portuguesa, fica evidente, pela análise do texto, que as crianças enfrentam obstáculos para se comunicar em português, uma vez que não têm o hábito de falá-lo no seu dia a dia.

O terceiro documento, intitulado Plano Setorial da Educação (2017- 2025), diferencia-se dos anteriores, visto que aborda a diversidade linguística guineense e incentiva a valorização e a inclusão da língua guineense, bem como das línguas nacionais no processo de ensino e aprendizagem no domínio escolar. Isso nos permite compreender que esse documento representa um avanço relativamente às políticas linguísticas “oficiais”, na medida em que reconhece as línguas que integram as identidades guineenses, como forma de facilitar a comunicação entre os servidores públicos e a população. Além disso, propõe a atualização do mapa linguístico da Guiné-Bissau com o objetivo de promover um saber acerca da realidade linguística do país.

Assim sendo, fica evidente a intervenção do Estado guineense como instância superior que detém o poder de oficializar leis e de intervir nos comportamentos linguísticos da população, visto que o português é pouco usado no dia a dia pela população guineense residente no país. À vista disso, para que sua prática se torne mais frequente, o Estado impõe seu uso obrigatório nas escolas e nos demais órgãos estatais e privados, como forma de promovê-la e divulgá-la.

Quanto às ideologias linguísticas presentes nos documentos, identificamos dois tipos:

ideologia do anonimato e a da autenticidade. No que se refere à ideologia do anonimato, é possível percebê-la nos documentos analisados, uma vez que, perante as línguas que constituem a realidade sociolinguística guineense, o português é a única cuja utilização é exigida nas instituições públicas e privadas no país. O primeiro documento analisado deixa claro que o português funciona como instrumento de interesse e de inspirações de todos países da CPLP. Compreendemos que esse tipo de ideologia silencia a diversidade linguística, na medida em que é identificada como uma voz de “nenhum lugar”, favorecendo a visão hegemônica da língua portuguesa e excluindo as línguas que compõem o mosaico guineense no domínio escolar.

No que se refere à ideologia de autenticidade, ela pareceu apenas no último documento analisado, o qual incentiva a promoção das línguas étnicas e da língua guineense no ensino, na aprendizagem e na qualificação profissional, mostrando sua relevância no país. Além disso, o documento sugere a elaboração de uma política linguística nacional que visa a atualizar o mapa linguístico da Guiné-Bissau com o intuito de conhecer linguisticamente o país.

Assim sendo, constatamos que há uma passagem da ideologia do anonimato para a da autenticidade, uma vez que os dois primeiros documentos oficiais analisados mencionaram apenas o português como a única língua do país. em contrapartida, o terceiro documento sugere a promoção da língua guineense e das línguas étnicas nas instituições públicas e privadas do país, de modo semelhante ao que ocorre com o português.

- **Qual o(s) papel(is) das línguas no domínio escolar na percepção de educadores, alunos e pais guineenses?**

A partir da análise realizada, compreendemos que a maioria dos entrevistados atribuiu à língua portuguesa um papel mais relevante no domínio escolar do que à língua guineense. Os motivos revelados são: *ser a língua oficial da escola; interação entre as pessoas de diferentes nacionalidades da CPLP; valorização do status do indivíduo na sociedade; fortalecimento do laço colonial entre Guiné-Bissau e Portugal; e cumprimento da lei*. Esses resultados nos permitem compreender por que a maioria dos entrevistados atribuiu ao português um *status* de destaque no país. Com base nessas razões, constata-se que aquele fala bem essa língua tende a ser considerado uma pessoa inteligente, uma visão herdada do período colonial português.

Diante disso, compreendemos que, por mais que o português seja menos usado no dia a dia no país, ele possui um *status* relevante em relação às demais línguas faladas em Guiné-Bissau, devido aos possíveis benefícios econômicos e sociais que pode proporcionar aos usuários dessa língua.

Em relação à língua guineense, alguns educadores lhe atribuem um papel importante no contexto escolar, visto que contribui para facilitar a *compreensão dos conteúdos por parte de alunos*, uma vez que é a língua mais utilizada no dia a dia. Essa constatação nos leva a refletir que o processo de ensino e aprendizagem deveria envolver uma sensibilidade pedagógica por parte dos professores, pois é inegável que explicar os conteúdos apenas em língua portuguesa pode dificultar a compreensão dos alunos, considerando que muitos têm o português como terceira língua.

Observa-se que, embora o uso da língua guineense seja viável nesse contexto, ainda há resistência, por parte das instituições, em aceitar sua presença no ambiente escolar. Essa resistência não se limita à língua guineense, estendendo-se também às diversas outras línguas.

Diante disso, torna-se evidente que a maioria das instituições guineenses, nomeadamente as escolas, representam um perfil europeu em relação ao *status* das línguas, dado que nenhuma das línguas que compõem o mosaico linguístico guineense é considerada língua de instrução desde a independência do país. As instituições continuam a reproduzir a política colonial, ou melhor, não se desvincularam do modelo imposto pelo colonizador português, mesmo após a independência.

- **Quais políticas linguísticas são praticadas e quais suas razões no domínio escolar na perspectiva de educadores, alunos e pais?**

A partir da análise, compreendemos que o português é língua mais utilizada na escola, conforme foi destacado na voz de todos os colaboradores. As justificativas apresentadas foram: *comunicação com amigos, medo das sanções, prática do português, comunicação oficial entre pais e escola e consequência se não falar português*. Identificamos também que a língua guineense é utilizada pelos professores quando os alunos não compreendem o conteúdo explicado em português. Essa descoberta nos permite concluir que as políticas linguísticas praticadas se assemelham às políticas linguísticas previstas nos documentos oficiais, ou seja, as práticas escolares refletem diretamente o que está previsto nos documentos. Entretanto, em algumas situações, os professores realizam uma prática linguística diferente da prevista no documento oficial, quando visam atender às necessidades dos estudantes. Assim sendo, as políticas linguísticas praticadas se fundamentam nas percebidas.

Esses resultados nos permitem refletir que, por mais que a maioria dos entrevistados concorde com o uso exclusivo do português no domínio escolar, tendo em conta o papel que essa língua desempenha no país, é importante que o Estado guineense e a comunidade escolar

(pais, alunos, professores, diretores e presidente conselho disciplinar) repensem suas políticas linguísticas de modo mais democrático e inclusivo. É necessário evitar a aplicação de multa aos alunos pelo fato utilizarem sua língua materna no ambiente escolar. Tal atitude desrespeita não só aos alunos, mas a todos os guineenses, visto que o português não é primeira língua da população.

Finalmente, esperamos que esta pesquisa sirva como meio de divulgação científica das políticas linguísticas declaradas, percebidas e praticadas no domínio escolar da Guiné-Bissau, bem como promova uma reflexão para que o Estado guineense e a comunidade escolar adotem uma política linguística explícita para a língua guineense no contexto escolar, como forma de valorizá-la, posto que é a mais falada no país. Por fim, e não menos importante, é necessário reconhecer a inserção das demais línguas que compõem o mosaico linguístico guineense no âmbito escolar, com o intuito de que os alunos se sintam representados linguisticamente no ambiente escolar.

Sugerimos que outras pesquisas relacionadas a esse tema investiguem as políticas linguísticas percebidas nas vozes da imprensa guineense, com o intuito de descrever as ideologias linguísticas presentes nas vozes de jornalistas sobre a prática do português no país; assim como as políticas linguísticas de formação de professores de língua portuguesa no país.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Manuel Portugal Almeida de Bívar. **Kaabu, história de um império do início ao fim**. 2018. Tese (Doutorado em História) — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2018.
- AFONSO, Lília dos Anjos; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil. **Revista Entrepalavras**, v. 9, p. 382-402, 2019.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros**: nação identidade e pós-colonialidade na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BARRETO, Maria Antónia. Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. **Atas do colóquio internacional cabo verde e Guiné-Bissau**: percursos do saber e da ciência. 2012. p. 21-23.
- BALDÉ, Vanita. **A viabilidade da inserção do ensino de língua kryol nas escolas públicas e privadas da Guiné Bissau**. 2018. Monografia (Graduação) — Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.
- BEDETA, Garcia Biífa. **Políticas educativas na Guiné-Bissau**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Faculdade de Letras, Universidade de Porto, 2013.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário Político**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BONACINA-PUGH, Florence. Legitimizing multilingual practices in the classroom: The role of the ‘practiced language policy’. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 23, n. 4, p. 434-448, 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2008.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CABRAL, Amílcar. **A questão da língua**. Bissau: No Pintcha, 1976.
- CALDAS, Stephen J. Language policy in the family. In: SPOLSKY, Bernard. (ed.). **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 351-373.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- CÂMARA Jr., José. Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CAPOSSA, Romão. Algumas conseqüências da Conferência de Berlim (1884-1885) para a atual África. **identidade!**, v. 7, n. 7, p. 10-18, 2005.

CAVALCANTE, Porto Rivadavia. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização**: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, Nuna Nunes. **Ensino da língua portuguesa no contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau**: uma proposta para o ensino básico. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível

em:https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/45583/1/Ensinolinguaportuguesa_Correia_2021.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

COOPER, James L. **A baker's dozen strategies (ideas) to foster engagement**. [S.l.]: University of Houston–Downtown, 2006. Disponível em: http://cms.uhd.edu/qep/QEP_web_page_files/bakers%20dozen.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

COUTO, Hildo Honório; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, Brasília, n. 20, 2010.

CUNHA, Marcelino Issa. **Política de educação linguística para o português em Guiné-Bissau**: O ensino de gramática na perspectiva do material didático comunicar em português 6 e dos professores. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. Português é uma língua internacional? **Letrônica**, v. 15, n. 1, p. e41225-e41225, 2022.

DEL VALLE, José. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. *In*: DEL VALLE, José. (ed.). **La lengua, ¿pátria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2007, p. 13-29.

DEL VALLE, José; ARNOUX, Elvira. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.

DEL VALLE, José; MEIRINHO-GUEDE, Vitor. Ideologías lingüísticas. *In*: REXACH, Javier Gutiérrez. (ed.). **Enciclopedia de Lingüística Hispánica**. [s.l.]: Routledge, 2016. P. 622-631.

DEPREZ, Christine; VARRO, Gabrielle; COLLET, Beate. Introduction. Langage & société. Familles plurilingues dans le monde. **Mixités conjugales et transmission des langues**, Paris, n. 147, 2014. p. 7-22. <https://doi.org/10.3917/lis.147.0007>.

DJALÓ, Mamadú. Processo de ocupação da Guiné-Bissau: um olhar sociológico pela dominação. **Revista Mosaico Social**, v. 3, n. 3, p. 293-304, 2006.

FERREIRA, Adalgisa Noémia Viegas Lopes. **Análise do desenvolvimento do sistema educativo na Guiné-Bissau**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, 2022.

FISHMAN, Joshua A. **Língua e nacionalismo**: dois ensaios integrativos. São Paulo: Cultrix, 1972.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Dialogando com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GARCIA, Ofelia. Ethnic identity and language policy. *In*: SPOLSKY, Bernard. (ed.). **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 79-99.

GOMES, Antonieta Rosa. O Conflito de Casamansa e as relações de poder na Senegâmbia: Senegal, Guiné-Bissau e Gâmbia. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 38, p. 217-237, 2019.

GOMES, Braima. **Dificuldades de aprendizado da língua portuguesa na Guiné Bissau**: uma questão de políticas e planejamentos linguísticos. 2021. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês) — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021.

GUERIOS, R. F. Mansur. Tabus linguísticos. **Revista Letras**, v. 4. p. 70-89, 1955.

GUINÉ-BISSAU. Decreto-Lei 7 de 2007.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística. **Recenseamento geral da população e habitação de Guiné-Bissau**: relatório síntese do RGPH. 2009.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. 2011. Disponível em: https://education-profiles.org/sites/default/files/2024-10/Lei%20_2011%20e%20Lei%20_2011.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Setorial da Educação (2017-2025)**. 2017. Disponível em: <https://fecong.org/pdf/crianca/PlanoSectorialEducacao.DOC#:~:text=%C3%80%20semelha n%C3%A7a%20dos%20outros%20pa%C3%ADses,fez%20da%20educa%C3%A7%C3%A3 o%20um%20direito>. Acesso em: 14 jul. 2025.

IÉ, David. **Política linguística em língua guineense**: caso implícito. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/75091/R%20-%20D%20%20DAVID%20IE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 set. 2023.

INTIPE, Bernardo Alexandre. **Concepções de linguagem de professores de português em Guiné-Bissau**. 2021. 104 p. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Lavras, 2021.

JOHNSON, David Cassels; RICENTO, Thomas. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 2013, n. 219, p. 7-21, 2013.

KOFFMANN, Rossana Souto Lima. **Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

KROSKRITY, Paul V. Language ideologies. *In*: DURANTE, Alesandro. (ed.) **A companion to linguistic anthropology**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004. p. 449-517.

LAGARES, Xoan Carlos. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LIN, M.Y. Researcher positionality. *In*: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (eds.). **Research methods in language policy and planning: a practical guide**. 1. ed. UK: John Wiley & Sons, 2015. p. 21-30.

LOPES, Luísa da Silva. *et al.* **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: uma análise do processo de construção política**. 2014. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Aveiro (Portugal), 2014.

MAKONI, Sifree; MEINHOF, Heike. Disinventing and reconstituting languagens. *In*: MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENDES, Ronaldo; SILVA, Carlos. Prestígio social das línguas da Guiné-Bissau avaliado pelos seus falantes. **Cadernos IS-UP**, n. 5, 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. Guiné Portuguesa versus Guiné-Bissau: a luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense. **A Cor das Letras**, v. 12, n. 1, p. 223-238, 2011.

NAMNE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

PÉLISSIER, René. **História da Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia (1841-1936)**. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Estampa, 1989.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis; BERTONHA, Giovanna; CASTRO, Juliana Nagaoka de. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, v. 18, n. 01, p. 211-230, 2020.

RICENTO, Thomas; HORNBERGER, Nancy H. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT Professional. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SCANTAMBURLO, Luigi. **Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Nova Lisboa, 2013.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, p. 289-320, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. Oralidade, prática social e política linguística. **Letra Magna**, v. 15, p. 465-484, 2019.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge. 2006.

SHOHAMY, E. Language teacher's partners in crafting educational language policies? **Íkala, Revista de Language y Cultura**, v. 14, n. 22, p. 45-67, maio-ago. 2009.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. O exame Celpe-Bras e o ensino de português em um curso para candidatos ao PEC-G: mecanismo de política linguística em ação. **SCRIPTA**, v. 25, p. 395-430, 2021.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ESCALANTE, Maria del Pilar Roca. **Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; NASCIMENTO, Ingrid Cunha do; As crenças dos revisores textuais sobre a expressão 'já que': uma análise a partir da perspectiva da Política Linguística. **The Specialist**, v. 45, p. 186-205, 2024.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SILVA, Maria Erotildes Moreira e. O estatuto e as crenças de estudantes do PEC-G em relação à língua portuguesa: “o português é muito importante”. **Prolingua**, João Pessoa, v. 15, p. 1-15, 2020

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias; DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Language policy and planning: an analysis of the themes present in research in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 265-293, 2019.

SPOLSKY, Bernard. A teoria da gestão da língua de Bernard Spolsky. In: SEVERO, Cristina

Gorski; LAGARES, Xoán Carlos. (orgs.). **Políticas e direitos linguísticos**: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. 1. ed. Campinas: SP, 2022. p. 101.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; KOFFMANN, Rossana Souto Lima; PONTE, Andrea Silva. Pourquoi le français? Um estudo de caso sobre ideologias linguísticas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 3, p.202339355723, 2023.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. Cambridge: Cambridge. University Presss, 2009.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. What is language policy? In: SPOLSKY, Bernard. (ed.). **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge. University Presss, 2012. p. 03-15.

SPOLSKY, Bernard. Políticas linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

SPOLSKY, Bernard. **Rethinking language policy**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021.

TOLLEFSON, James W. Critical theory in language policy. In: RICENTO, Thomas. (ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. v. 1. Blackwell publishing, 2006. p. 42-59.

TOLLEFSON, James W. Historical-structural analysis. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (eds.). **Research methods in language policy and planning: a practical guide**. USA/UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 140-151.

VIRGULINO, Camila Geyse da Conceição; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. Ideologias linguísticas sobre o português no livro didático "Ponto de encontro". In: SILVA, Kléber; KANAVILLIL, Rajagopalan. (orgs.). **Políticas linguísticas no Brasil**: rumos, contornos, perspectivas e meandros. São Paulo: Mercado de Letras, 2025. v. 2. (No prelo).

WILLEY, T. G. Language planning and policy. In: HORNBERGER, Nancy H.; McKAY, Sandra Lee. (eds). **Sociolinguistics and language education**. Cambridge: Cambridge: University Press, 1996. p. 103-147.

WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi. Language ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, p. 55-82, 1994.

WOOLARD, Kathryn A. La autoridade lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, José. (org.). **La lengua, ¿pátria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2007. p. 129-142

WOOLARD, Kathryn A. Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des De l'antropologia lingüística. **Revista de Llengua i Dret**, n. 49, 2008.

WOOLARD, Kathryn A. Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, Bambi

B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (eds.). *Language ideology: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998. P. 3-47.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionários

ENTREVISTA PARA PROFESSORES
1) Idade: 2) Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino 3) Qual é o seu nível de formação acadêmica? ☐ Bacharelado ☐ Graduação ☐ Pós-graduação: Mestrado ☐ Doutorado ☐ Especifique a área: 4) Em qual(is) classe(s) você ministra aulas? ☐ 7ª classe ☐ 8ª classe 5) Quantos anos você tem de experiência como professor? ☐ menos de 1 ano ☐ 1 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ acima de 10 anos 6) Em relação às línguas, indique: a) Qual é sua língua materna? b) Qual(is) outra(s) língua(s) você fala? ☐ Português ☐ Crioulo (Guineense) ☐ Outras Especifique: 7) Em quais contextos você utiliza as línguas indicadas acima? 8) O Decreto-Lei nº 7 de 2007 instituiu a língua portuguesa como meio de instrução escolar e tornou obrigatório o seu uso nas escolas. Qual a sua opinião sobre essa lei? ☐ Concordo plenamente ☐ Concordo em parte ☐ Discordo plenamente ☐ Discordo em parte Justifique: Na escola, o professor pode aplicar multa ou castigo a quem fala o guineense (crioulo) ou outra língua materna na sala de aula e/ou no recinto escolar? Qual a sua opinião sobre essa prática? ☐ Concordo plenamente ☐ Concordo em parte ☐ Discordo plenamente ☐ Discordo em parte Justifique: Na sua sala de aula, qual a sua frequência de utilização do português? ☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Pouco ☐ Nunca Justifique: E a dos alunos? ☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Pouco ☐ Nunca Justifique: 9) Considerando sua experiência como professor, há aspecto(s) positivo(s) em utilizar somente

a língua portuguesa na sala de aula?

() Sim () Não Quais?

Compartilhe alguma experiência em relação a esse(s) aspecto(s).

10) Considerando sua experiência como professor, há aspecto(s) negativo(s) em utilizar somente a língua portuguesa na sala de aula?

() Sim () Não

Quais?

Compartilhe alguma experiência em relação a esse(s) aspecto(s).

ENTREVISTA PARA ALUNOS

- 1) Idade:
- 2) Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino
- 3) Em qual(is) classe(s) você está?
☐ 7ª classe ☐ 8ª classe
- 4) Qual(is) língua(s) você fala?
- 5) Quando e com quem você fala sua língua materna (especificar)?
- 6) Quando e com quem você fala o crioulo (guineense)?
- 7) Quando e com quem você fala o português (especificar)?
- 8) O Decreto-Lei nº 7 de 2007 instituiu a língua portuguesa como meio de instrução escolar e tornou obrigatório o seu uso nas escolas. Qual a sua opinião sobre essa lei?
☐ Concordo plenamente ☐ Concordo em parte
☐ Discordo plenamente ☐ Discordo em parte Justifique:
- 9) Na escola, o professor pode aplicar multa ou castigo a quem fala o guineense (crioulo) ou outra língua materna na sala de aula e/ou no recinto escolar? Qual a sua opinião sobre essa prática?
☐ Concordo plenamente ☐ Concordo em parte
☐ Discordo plenamente ☐ Discordo em parte
Justifique:
- 10) Como você avalia o seu domínio do português?
☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim
- 11) Você se sente confortável para falar o português em público na sala de aula?
☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Pouco ☐ Nunca
- 12) Você tem alguma experiência sua ou de algum colega para contar sobre o uso do português na escola?

ENTREVISTA PARA PAIS

13) Idade:

14) Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

15) Qual(is) língua(s) você fala?

16) Quando e com quem você fala sua língua materna (especificar)?

17) Quando e com quem você fala o crioulo (guineense)?

18) O Decreto-Lei nº 7 de 2007 instituiu a língua portuguesa como meio de instrução escolar e tornou obrigatório o seu uso nas escolas. Qual a sua opinião sobre essa lei?

☐ Concordo plenamente ☐ Concordo em parte

☐ Discordo plenamente ☐ Discordo em parte Justifique:

19) Na escola, o professor pode aplicar multa ou castigo a quem fala o guineense (crioulo) ou outra língua materna na sala de aula e/ou no recinto escolar? Qual a sua opinião sobre essa prática?

☐ Concordo plenamente ☐ Concordo em parte

☐ Discordo plenamente ☐ Discordo em parte Justifique:

20) Como você avalia o seu domínio do português?

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

21) Você estuda?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, até em que classe?

ANEXOS

ANEXO A - Decreto-Lei nº 7 de 2007

	REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO	PREÂMBULO O exercício efectivo do direito à educação, como direito fundamental, consiste no estabelecimento de um quadro Jurídico-legal que, de forma organizada e estruturada, que estabeleça grandes orientações sobre a política educativa do Governo; A essencialidade da Lei de Base do Sistema Educativo Guineense deve acompanhar as especificidades de alguns aspectos sociais localmente relevantes, no sentido de constituir um quadro harmonioso com aplicabilidade nacional; Assim, as discussões de problemáticas da educação no âmbito dos trabalhos preparatórios, em grande medida contribuiu para a solidez da presente Lei de Bases do Sistema Educativo, sem descorar a contribuição que a sua aplicação prática poderá no futuro representar para/na melhoria da mesma; A adopção urgente de um quadro normativo legal no âmbito da educação contribuirá para a melhoria e elevação do Sistema Educativo nacional, bem como na colmatação das dificuldades emergentes em consequência da ausência da Lei de Bases; Assim, a Assembleia Nacional Popular decreta, nos termos do artigo 85.º, n.º 1, c) da Constituição, o seguinte:	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO CAPÍTULO I DO ÂMBITO E PRINCÍPIOS Artigo 1.º Âmbito e Conceito 1. Visa a presente lei definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau.
				0
				1

- 2 Para efeitos da presente lei, considera-se *sistema educativo*, o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação.
- 3 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.
- 4 A iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas.
- 5 O âmbito geográfico do sistema educativo é o território da Guiné-Bissau, sem prejuízo de, nos termos do art. 39.º, poder ser alargado às comunidades guineenses no estrangeiro.
- 6 A responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo cabe a um Ministério especialmente vocacionado para tal.

Artigo 2.º

Princípios Gerais

- 1 É reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis.
- 2 É reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República.
- 3 O ensino público não é confessional.
- 4 A educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade.
- 5 Cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
- 6 O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.

Artigo 3.º

Objectivos Específicos

O sistema educativo deve prosseguir os seguintes objectivos:

- Garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos;
- Assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um;
- Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e actividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país.

2

- Promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros actores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar;
- Promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correcção das assimetrias locais;
- Garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema;
- Garantir a ambos os sexos a igualdade de oportunidades;
- Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural.

CAPÍTULO II

DA ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO

Artigo 4.º

Esqueleto do Sistema Educativo

1. O sistema educativo integra a educação não formal e a educação formal.

Secção I

DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Artigo 5.º

Conceito

1. A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter.

Artigo 6.º

Áreas da Educação não formal

1. A educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas:
- Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
 - Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
 - Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres;
 - Educação cívica.

3

Artigo 7.º

Estruturas e Animadores da Educação não formal

1. Pode realizar-se a educação não formal em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mãos de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet.
2. A promoção, realização e apoio à educação não formal cabem ao Estado e às instituições da sociedade civil.

Secção II

DA EDUCAÇÃO FORMAL

Subsecção I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 8.º

Conceito de Educação Formal e Princípio da Avaliação

1. A Educação formal integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e actividades para a ocupação de tempos livres.
2. A transição do aluno para qualquer ano de escolaridade na educação escolar está sempre dependente da avaliação positiva das suas capacidades e do seu desempenho.
3. Os alunos do ensino Básico, no fim de cada ciclo, estão sujeitos ao exame nacional.
4. Os alunos do ensino Secundário estão igualmente sujeitos ao exame nacional no último ano.
5. Os alunos dos restantes anos de escolaridade não estão sujeitos ao exame nacional.
6. A obtenção de um resultado positivo nos exames referidos nos números 3 e 4 deste artigo dá direito a um diploma e respectivos certificados, emitidos pelo Ministério encarregue da área da educação.

Subsecção II

DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Artigo 9.º

Conceito

1. 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.
2. A educação pré-escolar destina-se a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico.

Artigo 10.º

Objectivos

A educação pré-escolar compreende os seguintes objectivos:

- a) Fazer a despiagem de precocidades, inaptidões e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente;
- b) Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado;
- c) Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade;
- d) Incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade;
- e) Favorecer hábitos de higiene e saúde;
- f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística.

Artigo 11.º

Estruturas e Animadores da Educação Pré-Escolar

1. A Educação Pré-Escolar é integrável numa rede constituída por instituições do estado e de outras pessoas individuais ou colectivas e, dentro destas, públicas, privadas ou cooperativas.
2. Ao Estado incumbe a responsabilidade de criar e manter as instituições da Educação Pré-Escolar abrangidas pela rede pública e apoiar as instituições privadas e comunitárias do mesmo tipo.
3. Cabe ao Ministério responsável pela coordenação da política educativa fixar as normas gerais aplicáveis à Educação Pré-Escolar.
4. A Educação Pré-Escolar é realizada, nomeadamente, em unidades educativas específicas e em espaços sócio-culturais polyvalentes por formas diversificadas e enquadráveis nas realidades locais.

Subsecção III

DO ENSINO BÁSICO

Artigo 12.º

Universalidade, Obrigatoriedade e Gratuitidade

1. O ensino básico é universal e obrigatório.
2. Até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito.
3. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado.
4. Ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didácticos.

Artigo 13.º

Fases e Ingresso

1. O Ensino Básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos:
 - 1 O primeiro ciclo compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade, subdividindo-se em duas fases, organizadas da seguinte forma:
 - a) Primeira fase, que inclui o 1º e o 2º ano de escolaridade;
 - b) Segunda fase, que abarca o 3º e o 4º ano de escolaridade.

- 2 O segundo ciclo, que enforma a terceira fase do ensino básico, inclui o 5º e o 6º ano de escolaridade;
- 3 O terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, constitui a quarta e última fase do ensino básico.
4. São admitidas no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 1 de Outubro.
5. As crianças que perçam 6 anos de idade entre 2 de Outubro e 31 de Dezembro podem ingressar no Ensino Básico, desde que o encarregado de educação assim o requeira.

Artigo 14.º

Objectivos gerais

1. O ensino básico prossegue, nomeadamente, os seguintes objectivos:
 - a) Proceder à despiagem de precocidades, adaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente;
 - b) Ministar 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 interventivos 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 activa.

Artigo 15º

Objectivos específicos

1. Sem prejuízo dos objectivos gerais do Ensino Básico, a cada fase correspondem objectivos especiais, a saber:
 - a) A 1ª e 2ª fase visam primordialmente a iniciação e desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, expressões motor, plástica, musical e dramática;
 - b) A 3ª fase 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;

c) A 4.ª fase (terceiro ciclo) preconiza a aquisição sistemática de conhecimentos nas vertentes humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica indispensável ao ingresso na vida activa ou ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que o permita optar consciente e voluntariamente entre prosseguir na formação subsequente ou inserir-se na vida activa.

Artigo 16.º

Estruturação do Ensino Básico

1. As fases em que se desdobra o ensino básico gozam da seguinte estruturação:

- a) Na 1.ª e 2.ª fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global e cabe a um único professor por turma, eventualmente auxiliado em áreas especializadas como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física;
- b) Na 3.ª fase (2.º ciclo), o ensino é ministrado por áreas de formação básica em moldes interdisciplinares, cabendo ao único professor por turma a leccionação das matérias de todas elas, sendo auxiliado em áreas especializadas, nomeadamente, a educação artística ou a educação física;
- c) O terceiro ciclo funciona de acordo com um plano curricular unificado, envolvendo diversas áreas vocacionais e cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina.

2. As áreas interdisciplinares a que alude a alínea b) do número anterior são a formação pessoal e social, formação física e desportiva, formação humanística e formação científica e tecnológica.

3. Excepcionalmente, pode-se permitir a um professor a docência apenas na 1.ª fase ou na 2.ª fase, tendo em conta o seu perfil e as necessidades da escola.

4. Ao professor que leccione uma turma de 1.º ano de escolaridade é incumbida a missão de acompanhar o mesmo grupo de alunos até à sua conclusão do 2.º ciclo do ensino básico.

5. O 1.º semestre do 1.º ano deve ser destinado exclusivamente à preparação das crianças para o ensino.

Artigo 17.º

Saídas

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

8

3. Quem tiver concluído o Ensino Básico e não pretender prosseguir os estudos no Ensino secundário tem acesso à frequência de acções de formação técnica e tecnológica com duração nunca superior a um ano.
4. A frequência das acções referidas no número anterior certificará o formando como trabalhador qualificado.

Subsecção IV

DO ENSINO SECUNDÁRIO

Artigo 18.º

Caracterização

1. O ensino secundário é um subsistema do sistema de ensino que, seguindo-se ao ensino básico, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida activa.

Artigo 19.º

Objectivos

1. O ensino secundário visa, entre outros:

- a) Favorecer o aprofundamento de um saber alicerçado na observação, estudo, reflexão crítica e experimentação;
- b) Conferir uma formação que, assente nas nossas realidades, seja capaz de sensibilizar os alunos para a resolução dos problemas nacionais e internacionais.

Artigo 20.º

Organização e Acesso

1. O ensino secundário compreende o 10.º, 11.º e 12.º ano. *16-18 years*
2. O ensino secundário desenvolve-se em dois sentidos: *two options*
 - a) Via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos principalmente para o prosseguimento dos estudos; *general education*
 - b) Via técnico-profissional, integrando cursos dirigidos principalmente para a inserção na vida activa. *technical training*
3. O ensino secundário é ministrado em escolas secundárias.
4. A diversificação na oferta de cursos verificada no ensino secundário é compatível com a coabitação destes na mesma instituição escolar.
5. A conclusão satisfatória do ensino secundário confere direito a diploma, assim como a certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo.

9

6. Tem acesso ao ensino secundário quem, com aproveitamento, completar o ensino básico ou equivalente.

Artigo 21.º

Via Geral

1. A via geral é organizada por áreas e integra cursos prevalentemente dirigidos ao prosseguimento dos estudos, mas também à inserção na vida activa, cabendo a vários professores, a razão de um por disciplina.

Artigo 22.º

Via Técnico-Profissional

1. A via do ensino técnico-profissional integra cursos prevalentemente dirigidos à preparação para ingresso na vida activa, mas também ao prosseguimento dos estudos, cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina.
2. A via técnico-profissional organiza-se em áreas de formação geral, tecnológica e oficial.
3. A conclusão satisfatória do ensino secundário via técnico-profissional dá direito a diploma de técnico profissional e dá acesso ao ensino superior em cursos e áreas a definir em legislação própria.

Artigo 23.º

Interpenetração Entre o Ensino Secundário e a Formação Técnico-Profissional

1. Quem tiver concluído o ensino secundário e não pretender prosseguir os estudos no ensino superior tem acesso à frequência de acções complementares de formação técnica e tecnológica de nível superior ao mencionado nos números 3 e 4 do artigo 17.º.
2. A frequência das acções referidas no número anterior certifica o formando como técnico profissional.
5. O regime de transição do subsistema de formação técnico-profissional para o sistema de ensino secundário deve ser objecto de regulamentação.

Artigo 24.º

Formação Artística

1. Cursos de natureza artística poderão ser ministrados em estabelecimentos de ensino secundário.
2. Os cursos de formação artística devem ter uma organização curricular específica, nos moldes em que for regulamentada.
3. A conclusão do curso de formação artística certifica o formando com o diploma devido.

10

Subsecção V

DO ENSINO SUPERIOR

Artigo 25.º

Organização e Acesso

1. O ensino superior é o ensino universitário.
2. São condições de acesso ao ensino superior:
 - a) Estar habilitado com o diploma do ensino secundário ou equivalente;
 - b) Obter um resultado positivo na respectiva prova de admissão;
3. Para os maiores de 25 anos que não possuam a habilitação do número precedente, tem acesso ao ensino superior quem obtiver um resultado positivo na prova especial de avaliação de conhecimentos;
4. O âmbito das provas de admissão mencionadas no número anterior é nacional, sendo estas específicas para cada curso ou conjunto de cursos com significativas afinidades.
5. O ingresso num curso superior que não faz parte da área seguida no ensino secundário, nos termos do artigo 21.º, depende da aprovação em exame especial de aptidão.
6. Na edificação do ensino superior e no acesso ao mesmo, devem ser tomadas em consideração a qualidade do ensino, as necessidades do país em quadros e a melhoria do nível cultural e científico da população.

Artigo 26.º

Estabelecimentos

1. O ensino superior é ministrado nos seguintes estabelecimentos:
 - a) Universidades – para o ensino universitário;
 - b) Escolas universitárias não integradas em universidades – para o ensino universitário;
 - c) Institutos superiores ou Técnicos.
2. No ensino superior podem existir os seguintes tipos de estabelecimentos e agrupamento de estabelecimentos:
 - a) Universidades constituídas por Faculdades, Institutos, Escolas e outras unidades distintas,

11

- b) Universidades estruturadas internamente em Departamentos ou outras unidades semelhantes;
- c) Universidades que integram estabelecimentos dos tipos anteriormente mencionados;
- d) Universidades de quaisquer dos tipos discriminados nas alíneas precedentes;
- e) Escolas universitárias não integradas em universidades;

Artigo 27.º

Objectivos

1. O ensino superior prossegue, nomeadamente, os seguintes objectivos:

- a) Minimizar formação adequada à inserção do diplomado no mundo laboral e à participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau;
- b) Estimular a 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.

Artigo 28.º

Grãos e Diplomas

1. No ensino superior são conferidos os seguintes graus académicos:

- a) Licenciado;
- b) Mestre;
- c) Doutor.

Artigo 29.º

Investigação Científica

1. O Estado deve garantir as condições **materiais e financeiras para a criação e investigação científicas**, assim como fomentar a cooperação entre as entidades públicas, privadas e cooperativas, na perspectiva do desenvolvimento da cultura, ciência e tecnologia.
2. Devem ser forçadas, nas instituições de ensino superior, as condições para o desenvolvimento da investigação científica.
3. Devem ser asseguradas as condições de divulgação de trabalhos científicos.

Subsecção VI

MODALIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Artigo 30.º

Modalidades

1. A Educação Escolar integra as seguintes modalidades especiais:

- a) Formação Técnico-Profissional;
 - b) Educação especial;
 - c) Ensino recorrente de adultos;
 - d) Ensino à distância;
 - e) Educação para comunidades guineenses no estrangeiro;
2. As escolas confessionais bem como as madraças não confessionais podem ser reconhecidas pelo Estado, ao abrigo da lei que regule as escolas particulares e cooperativas, como modalidades especiais da educação formal.
3. Para a sua abertura, cada escola confessional carece de alvará emitido pelo Ministério responsável pela Educação, a conceder nos termos da lei que disciplina as escolas particulares e cooperativas.
4. Na avaliação da escola confessional, o Ministério deve orientar-se por critérios de rigor e de qualidade pedagógica da mesma, devendo autorizar a sua criação e funcionamento só quando reúna as condições legais e regulamentares estabelecidas.
5. Verificando-se o incumprimento pela escola confessional dos pressupostos legais e regulamentares do seu funcionamento, o Ministério responsável pela Educação pode determinar o cancelamento do respectivo alvará.

Artigo 31.º

Formação Técnico-Profissional

1. A formação Técnico-Profissional prossegue os seguintes objectivos:
 - a) Complementar a educação para a vida activa principiada com o ensino básico;
 - b) Minimizar conhecimentos e habilidades profissionais adequados aos imperativos do desenvolvimento nacional e da evolução tecnológica.
2. Tem acesso à formação profissional:
 - a) Quem haja completado, com aproveitamento, o 3.º ciclo do ensino básico;
 - b) Quem não haja concluído o 3.º ciclo do ensino básico, caso tiver ultrapassado a faixa etária correspondente a esse nível;
 - c) O trabalhador que queira beneficiar de aperfeiçoamento e reconversão profissionais, nos moldes a estabelecer em sede própria.
3. Deve a formação Técnico-Profissional organizar-se de modo a implementar as seguintes acções de formação:
 - a) Iniciação profissional;
 - b) Qualificação profissional;
 - c) Aperfeiçoamento profissional;
 - d) Reconversão profissional.
4. A definição dos regimes gerais da formação Técnico-Profissional, designadamente nos aspectos pedagógicos e técnicos, cabe ao departamento governamental responsável pela coordenação da política educativa.
5. Os cursos e módulos podem ser realizados em instituições diversificadas, dentro e fora da escola.
6. Tem direito à correspondente certificação, quem houver concluído com aproveitamento um curso ou módulo de formação Técnico-Profissional.
7. O Estado, bem como outras entidades públicas e privadas, devem assumir e apoiar acções na área da formação Técnico-profissional.

14

Artigo 32.º

Afectação Institucional das Acções de Formação Técnico-Profissional

1. Compete ao Ministério responsável pela coordenação da política educativa:
 - a) Organizar e orientar a formação inicial, ao nível da iniciação e qualificação profissionais, ministrada na escola ou em centros especializados de formação Técnico-Profissional;
 - b) Assegurar uma lógica articulação entre as condições de acesso, a duração e conteúdos das formações e os correspondentes níveis de qualificação;
 2. As estruturas da área do emprego podem organizar e orientar as acções de aperfeiçoamento e reconversão profissionais, como formações não enquadráveis numa progressão normal da escolaridade, nem arrunáveis numa sequência curricular.
1. A educação especial tem em vista ministrar cuidados educativos adequados a indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais e a crianças sobredotadas.

Artigo 33.º

Conceito de Educação Especial

Artigo 34.º

Estruturação da Educação Especial

1. A educação especial realiza-se em estabelecimentos regulares de ensino, bem como em estabelecimentos específicos, em função do tipo e grau de deficiência e do ritmo de aprendizagem do educando.
2. Os currículos, programas e sistemas de avaliação devem ser adaptados a cada tipo e grau de deficiência, assim como ao ritmo de aprendizagem do educando.
3. O Estado e outras entidades públicas e privadas devem apoiar acções na área da educação especial.
4. A definição de regimes gerais da educação especial, no âmbito, nomeadamente, pedagógico e técnico, compete ao departamento governamental responsável pela coordenação da política educativa.

Artigo 35.º

15

Ensino Recorrente de Adultos

1. O ensino recorrente de adultos é uma alternativa de nova oportunidade educativa dirigida a indivíduos que hajam ultrapassado a idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário.
2. O ensino recorrente de adultos abarca as áreas seguintes:
 - a) Alfabetização;
 - b) Ensino básico;
 - c) Ensino secundário;
 - d) Formação profissional.
3. A organização do ensino recorrente de adultos deve pautar-se pela flexibilidade e respeitar as especificidades resultantes, designadamente, da faixa etária a que se reporta esta modalidade de ensino, a experiência de vida dos educandos e o grau de conhecimentos demonstrados.
4. O ensino recorrente de adultos confere os mesmos diplomas e certificados que os vigentes no ensino regular.

Artigo 36.º

Ensino à Distância

1. O ensino à distância é uma modalidade especial de educação escolar que se realiza através dos *multimédia* e várias tecnologias de informação e comunicação.
2. O ensino à distância organiza-se de forma a servir de complemento ao ensino regular ou de alternativa ao mesmo.
3. Em qualquer nível de ensino pode ser aplicado o ensino à distância.
4. Deve ser dada uma especial importância ao ensino à distância no domínio da formação contínua de professores e da educação recorrente.

Artigo 37.º

Educação para Comunidades Guineenses no Estrangeiro

1. Devem ser estimuladas e apoiadas as acções desenvolvidas por associações de guineenses no exterior e entidades estrangeiras que visem:
 - a) A formação de emigrantes guineenses e respectiva integração no país de acolhimento;
 - b) A difusão da cultura nacional e a salvaguarda da identidade cultural guineense.

CAPÍTULO III
DOS APOIOS E COMPLEMENTOS EDUCATIVOS

Artigo 38.º

Êxito Escolar e Apoios

1. Deve ser assegurada a igualdade de oportunidades no acesso e êxito escolar, pelo estabelecimento e desenvolvimento de actividades e medidas de apoio e complemento educativos.
2. Para a aplicação de apoios e complementos educativos, é eleito, prioritariamente, a escolaridade obrigatória.

Artigo 39.º

Alunos com Necessidades Escolares Especiais

1. Acompanhamento e complemento pedagógicos devem ser garantidos a alunos do ensino básico com necessidades escolares específicas.

Artigo 40.º

Orientação Escolar e Profissional e Apoio Psicológico

1. Sempre que possível, o estado deve assegurar apoios psicopedagógicos, de desenvolvimento psicológico, bem como de orientação escolar e profissional aos alunos por serviços de psicologia e orientação escolar e profissional inseridos em estruturas educativas ou requisitados a outros departamentos governamentais.

Artigo 41.º

Ação Social Escolar

1. O Estado deve criar condições para assegurar aos alunos mais carenciados uma compensação social e educativa, através da criação e desenvolvimento, no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, de serviços de ação social escolar, a materializar segundo critérios de discriminação positiva.
2. Os serviços de ação social escolar abrangem, designadamente, a participação em alimentos, manuais e outros materiais escolares, bem como a concessão de bolsas.

Artigo 42.º

Saúde Escolar

1. Às estruturas educativas, em articulação com os serviços especializados do departamento governamental responsável pela saúde, cabe garantir o saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Artigo 43.º

Trabalhador-Estudante

1. O trabalhador-estudante deve gozar de um regime especial de estudos que, considerando a especificidade da sua situação, lhe possibilite adquirir conhecimentos e formar-se.

CAPÍTULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Artigo 44.º

Princípios Organizatórios

1. Ao Ministério responsável pela área educativa cabe conceber, coordenar, executar e avaliar a política educativa do país.
2. A ação do Ministério responsável pela coordenação da política educativa desenvolve-se a nível da Administração central e local, devendo ser fomentada uma

adequada política de descentralização e desconcentração das respectivas unidades orgânicas.

3. A administração dos estabelecimentos de ensino oficiais deve pautar-se pelos princípios da democraticidade, participação e racionalidade.
4. Os estabelecimentos de ensino superior devem reger-se pela autonomia científica, pedagógica e administrativa.

Artigo 45.º

Parceiros no Processo Educativo

1. As associações de docentes, discentes, pais e encarregados de educação, organizações não governamentais, bem como outras instituições nacionais, comunitárias e internacionais, financeiras e não financeiras, parceiros bilaterais e multilaterais da Guiné-Bissau são estruturas essenciais no processo educativo e, como tal, participam na melhoria do sistema educativo.

CAPÍTULO V

DOS RECURSOS

Artigo 46.º

Racionalização dos Recursos

1. Os recursos educativos devem merecer um enquadramento racional, tendo em vista a consecução de um sistema educativo eficaz e eficiente.

Secção I

DOS RECURSOS HUMANOS

Artigo 47.º

Carreira de Profissionais da Educação

1. A carreira e estatuto remuneratório dos educadores, professores e demais profissionais da Educação devem ser compatíveis com as respectivas habilitações e responsabilidades profissionais, culturais e sociais.
2. A avaliação da prestação profissional na instituição educativa e as qualificações pedagógicas, científicas e profissionais condicionam a progressão na carreira.
3. Cabe recurso das decisões de avaliação previstas no número precedente.

Artigo 48.º

Princípios Sobre a Formação de Docentes

1. A formação de docentes deve-se enquadrar pelos seguintes princípios:
 - a) Formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores;
 - b) Formação contínua, para complemento e actualização permanente da formação inicial;

Artigo 49.º

Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário

1. A formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário deve ser ministrada em instituições próprias do ensino, bem como em instituições do ensino superior dotadas de unidades de formação dirigidas a esse fim.

Artigo 50.º

Requisitos para docência no ensino superior

1. Tem qualificação para exercer a docência no ensino superior:
 - a) Quem esteja habilitado com o grau de Doutor;
 - b) Quem esteja habilitado com o grau de Mestre;
 - c) Quem esteja habilitado com o grau de Licenciado, desde que haja prestado provas de capacidade pedagógico-científica;
2. Pode ser Professor Catedrático quem, provido na categoria de Professor Associado, haja obtido aprovação em provas públicas de agregação realizadas na respectiva Faculdade ou, em caso de falta de condições desta, em Universidade a ela vinculada através de acordos ou protocolos internacionais.
3. Pode ser Professor Associado quem, provido na categoria de Professor Auxiliar, haja obtido um parecer favorável a respeito do seu *curriculum* científico e pedagógico da parte do Conselho Científico da respectiva Faculdade ou, em caso de falta de condições desta, do Conselho Científico de Faculdade a ela vinculada através de acordos ou protocolos internacionais.
4. Pode ser Professor Auxiliar quem haja obtido o grau de Doutor na respectiva Faculdade.

20

Artigo 51.º

Formação Contínua

1. A formação contínua é um direito que assiste a todos os educadores de infância, professores e demais profissionais da educação.
2. A formação contínua tem por objectivo melhorar incessantemente o nível e prestação dos profissionais da educação, assim como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira.
3. A iniciativa da formação contínua cabe às instituições responsáveis pela formação inicial, aos profissionais da educação e às respectivas estruturas representativas.
4. Os docentes devem gozar de períodos afectos particularmente à formação contínua, podendo assumir tais períodos a figura de anos sabáticos.

Artigo 52.º

Formação de Docentes para a Educação Especial

1. A qualificação para a docência em educação especial pertence a educadores de infância e professores que hajam concluído com aproveitamento cursos especializados ou cursos ministrados em escolas de formação especializadas.

21

Secção II DOS RECURSOS MATERIAIS

Artigo 53.º

Princípios Enquadradores da Rede Escolar

1. No planeamento e implantação da rede escolar, devem-se considerar os seguintes parâmetros:
 - a) A obrigatoriedade do ensino básico;
 - b) A igualdade de acesso e sucesso no ensino;
 - c) A eliminação das assimetrias locais;
 - d) A flexibilidade do equipamento, em ordem a possibilitar a sua adaptação à dinâmica do sistema;
 - e) A polyvalência do equipamento, de forma a poder integrar outras actividades sociais e culturais;
 - f) A racionalidade;
 - g) As condições específicas dos deficientes.

Artigo 54.º

Recursos Educativos

1. Recursos educativos são todos os meios materiais dirigidos ao desenvolvimento da acção educativa.
2. Tem particular relevância os seguintes recursos educativos:
 - a) Manuais;
 - b) Bibliotecas e mediatecas escolares;
 - c) Equipamentos para a educação física e desportos;
 - d) Equipamentos para a educação artística;
 - e) Equipamentos laboratoriais e oficinais;
 - f) Equipamentos informáticos e tecnológicos.

22

Artigo 55.º

Recursos Financeiros

1. Na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento e Orçamento Geral do Estado, a educação deve ser considerada uma prioridade nacional.
2. Os recursos financeiros afectos à educação devem ser distribuídos de acordo com as grandes opções estratégicas do desenvolvimento da educação.
3. Ao poder local cabe também um importante papel no financiamento do sistema educativo.

CAPÍTULO VI

DO ENQUADRAMENTO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Artigo 56.º

Equilíbrio e Organização Curricular

1. A organização curricular da educação escolar deve reger-se pela conjugação harmónica da dimensão social, físico-motora, estética, cognitiva e afectiva.
2. Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário devem integrar a formação pessoal e social, que pode abarcar, nomeadamente, a educação sexual, sanitária, ecológica e do consumidor.
3. A cada instituição do ensino superior se reconhece a possibilidade de conformação autónoma do respectivo plano curricular, salvaguardando as necessidades nacionais e o planeamento integrado dessa rede escolar.

Artigo 57.º

Actividades Extracurriculares

1. Actividades dirigidas à utilização criativa e formativa dos tempos livres devem ser promovidas, na perspectiva de um complemento curricular assente na formação plena do educando.

23

Avaliação do Sistema Educativo

1. O sistema educativo deve ser permanentemente avaliado em matéria de recursos, funcionamento e resultados.
2. São os seguintes os operadores fundamentais da avaliação do sistema educativo:
 - a) Estatísticas da educação;
 - b) Investigação em educação;
 - c) Inspeção escolar.

CAPÍTULO VII

DO ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO

Caracterização

1. O ensino particular e cooperativo, enquanto exteriorização da liberdade de ensino, tem um lugar importante na arquitectura do sistema educativo.
2. O estatuto do ensino particular e cooperativo deve ser objecto de legislação específica.
3. O ensino particular e cooperativo é ministrado por instituições criadas por pessoas singulares ou colectivas de natureza privada ou cooperativa.
4. Formam parte da rede escolar os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que sejam compatíveis com os princípios gerais, as estruturas e objectivos do sistema educativo.
5. Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo podem adoptar planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino público ou adoptar planos e programas próprios, desde que observem os requisitos do número anterior e sejam os mesmos aprovados pelo Ministério responsável pela educação.
6. O Ministério responsável pela área da Educação, através dos serviços competentes, pode ordenar o encerramento das escolas particulares ou cooperativas que não reúnam as condições estabelecidas na presente lei ou em outra legislação especial.

Reconhecimento e Fiscalização

1. A criação e funcionamento de escolas particulares e cooperativas depende do reconhecimento pelo Ministério da responsável pela área da Educação, nos termos do respectivo Estatuto.
2. Os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo de nível superior só podem ser reconhecidos pelo Governo, sob forma de Decreto.
3. Ao Ministério responsável pela área da Educação cumpre fiscalizar o funcionamento e a qualidade do ensino proporcionado nos estabelecimentos referidos nos números anteriores, através das suas estruturas competentes.

Docência

1. São exigidas ao pessoal docente dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativos integrados na rede escolar as mesmas qualificações académicas e profissionais estabelecidas na presente Lei para o ensino público.
2. Pode o Estado apoiar a formação contínua dos docentes do ensino particular e cooperativo.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Desenvolvimento da Lei de Bases

1. O Governo deve aprovar um pacote legislativo de desenvolvimento da presente lei, no prazo de um ano a contar da data da sua publicação, nos domínios seguintes:
 - a) Administração escolar;
 - b) Carreiras de pessoal docente e demais profissionais da educação;
 - c) Ensino pré-escolar, básico e secundário;
 - d) Formação Técnico-Profissional

- d) Ensino superior;
 - f) Educação artística;
 - g) Educação física e desporto escolar;
 - h) Ensino à distância;
 - i) Ensino particular e cooperativo;
 - j) Ensino recorrente de adultos;
 - k) Formação de pessoal docente;
 - l) Formação profissional;
 - m) Planos curriculares dos ensinos básico e secundário;
 - n) Princípio da escolaridade obrigatória;
 - o) Princípio da gratuidade do ensino básico;
 - p) Sistema de equivalência entre estudos, graus e diplomas do sistema educativo guineense e os de diversos países.
2. A par do pacote normativo integrado a que se refere no número anterior, o Governo deve providenciar as condições organizativas, os recursos humanos, materiais e financeiros adequados à boa implementação da presente lei e daqueles diplomas.

Artigo 63.º

Formação Inicial

1. Deve ser implementado um vasto programa de formação inicial dos docentes, de forma a tornar desnecessário o engajamento em regime permanente de professores desprovidos de habilitação profissional adequada.

Artigo 64.º

Regime de Ingresso e Obrigatoriedade do Ensino Básico

1. O regime da escolaridade obrigatória e de ingresso no ensino básico regulado na presente lei apenas serão aplicados a partir do ano lectivo de 2010-2011.

26

Artigo 65.º

Direitos Adquiridos

1. Da aplicação do presente diploma não podem emergir ofensas aos direitos adquiridos por docentes, alunos e outros profissionais da educação.
2. Para obviar às consequências aludidas no número precedente, pode o Governo emitir, em tempo útil, disposições normativas que estabeleçam o regime de transição do sistema anterior para o da presente lei.

Artigo 66.º

Entrada em Vigor

A presente lei entra em vigor noventa dias após a sua publicação no Boletim Oficial.

Aprovada em Bissau, aos 21 dias do mês de Maio de 2010.

O Presidente da Assembleia Nacional Popular,

Dr. Raimundo Pereira

Promulgada em Bissau, aos ____ dias do mês de ____ de 2010.

Publique-se.

O Presidente da República,

Malam Bacai Sanhá

27