

## O ensino bilingue na Guiné-Bissau<sup>1</sup>

Luigi Scantamburlo<sup>2</sup>

Paulo Feytor Pinto<sup>3</sup>

*Se nas nossas escolas ensinarmos aos alunos como é que o Crioulo vem do português e do africano qualquer pessoa saberá português muito mais depressa*

Amílcar Cabral (1990)

*O kriol (...) é a raiz da contemporaneidade guineense*

Carlos Lopes (1997)

### Introdução

Neste texto apresentam-se as experiências de ensino bilingue na Guiné-Bissau, entre a independência do país, em 1973, e a atualidade, com foco no Projeto de Apoio ao Ensino Bilingue nos Bijagós (PAEBB). Esta, tal como todas as iniciativas de ensino bilingue, tem como línguas de escolarização o crioulo guineense e o português. O PAEBB foi desenvolvido entre o ano escolar 2000-2001 e o ano escolar 2006-2007, pela Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós (FASPEBI)<sup>4</sup>, com sede em Bubaque, e pelo Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC), de Lisboa. Em 2008, o Ministério da Educação Nacional aprovou a continuidade do projeto até hoje e o seu alargamento ao ensino secundário.

O PAEBB teve a sua origem num projeto anterior do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE, 1986-1994), desenvolvido pelos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF). Foi o ministro Rambout Barcelos

quem teve a coragem de apoiar esse primeiro projeto que utilizou como língua de ensino o guineense, nalgumas escolas do litoral da Guiné-Bissau.

Além de ser uma obrigação pelo estatuto de língua oficial, para um estudante guineense a aprendizagem do português é uma necessidade para compreender melhor o passado histórico-linguístico da Guiné-Bissau. Porém, ao mesmo tempo, é preciso lembrar aos que implementam o ensino do português na Guiné-Bissau que o desenvolvimento do guineense é um fator positivo que não dificulta o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É, pois, preciso aceitar a realidade do bilinguismo guineense-português e desenvolver a aprendizagem das duas línguas. Só assim a escola formará pessoas capazes de dialogar com o mundo moderno, sem renegar a sua própria cultura ou perder as características do ambiente guineense. Sylviane Telchid tinha a mesma preocupação quando recomendou aos seus colegas das Antilhas: “enquanto educadores temos a missão de ajudar o aluno a experimentar e a compreender a própria cultura cri-

<sup>1</sup> A partir da comunicação “Ensino-aprendizagem da língua portuguesa no projeto de ensino bilingue português-crioulo guineense (PAEBB)”, apresentada pelo padre Luigi Scantamburlo, na conferência CoopEdu IV: Cooperação e Educação de Qualidade, realizada no ISCTE, em Lisboa, nos dias 8-9 de novembro de 2018.

<sup>2</sup> FASPEBI, Bubaque, Guiné-Bissau.

<sup>3</sup> Esc. Sec. de Miraflores, Algés e CELGA-ILTEC, UCoimbra, Portugal.

<sup>4</sup> Mais informações sobre a FASPEBI e o PAEBB disponíveis em <http://faspebi.com>.

# P

oula, de ensinar-lhe que respeitando a sua fala ele adquire o respeito de si mesmo. (...) Alunos e professores têm compreendido a importância para a criança de conhecer a própria cultura para poder abrir-se às outras culturas.” (1994: 34).

A informação apresentada sobre o ensino bilíngue na Guiné-Bissau, teoricamente enquadrada a partir de pesquisa bibliográfica sobre o ensino bilíngue em contextos multilíngues e/ou pós-coloniais, baseia-se na análise de documentos, relatórios e dados estatísticos das autoridades guineenses, da cooperação portuguesa e do próprio PAEBB, além do profundo conhecimento da realidade por parte do coordenador do projeto e coautor deste texto. Assim, na primeira parte será feita uma brevíssima apresentação da Guiné-Bissau e do arquipélago dos Bijagós, com o foco na sua situação sociolinguística. Segue-se uma breve caracterização de cada uma das duas línguas utilizadas no ensino bilíngue, o guineense e o português. A quarta parte é dedicada ao sistema educativo guineense, na quinta parte, é feita uma síntese do Projeto dos CEEF e, na sexta, a descrição do PAEBB, dos seus objetivos, do modelo de ensino, dos materiais didáticos, das metodologias e de resultados do projeto. Por fim, em jeito de conclusão, é feito um balanço de quase quatro décadas de ensino bilíngue na Guiné-Bissau.

## Uma sociedade multilíngue

A Guiné-Bissau é um pequeno país tropical da África ocidental, junto ao oceano Atlântico, constituído por planícies pantanosas no litoral e savana no interior, ligeiramente maior que o Alentejo, mas com o dobro da densidade populacional. Nas Colinas de Boé, no Leste, fica o ponto mais alto do

país, a 361 metros de altitude. Os guineenses utilizam três tipos sociolinguísticos de línguas, apresentados por ordem crescente de prestígio social. As cerca de 20 línguas regionais ou étnicas, de duas famílias linguísticas diferentes, em que a mais falada é o balanta (25%), seguido de outras línguas demograficamente importantes como o fula (*pullar*), o manjaco (*nandjaku*), o mandinga (*madinka*), o papel, o biafada e o bijagó (*bidyogo*). Uma língua nacional, a que tem maior número de falantes e em todas as regiões do país, o guineense (*kriol guineense*), uma língua crioula de base lexical portuguesa. E uma língua oficial que só é utilizada por bilíngues em contextos formais muito restritos, o português.

Desde a declaração da independência em 24 de setembro de 1973, a Guiné-Bissau já viveu quatro golpes de estado (1980, 2003, 2009 e 2012), uma guerra civil (1998-1999) e uma profunda crise política na sequência das eleições presidenciais de 2019. Trata-se de um dos países mais pobres do mundo (178º Índice de Desenvolvimento Humano, em 189 países) cujos rendimentos provêm essencialmente da pesca, do caju e do narcotráfico.

O arquipélago dos Bijagós é constituído por 88 ilhas, diante da foz dos rios Geba e Buba, os dois maiores rios da Guiné-Bissau, com 20 ilhas habitadas por cerca de 20 mil pessoas. O arquipélago é reserva da biosfera, da UNESCO, desde 1996. Os dois centros urbanos principais são a cidade de Bolama, com cerca de 5 mil habitantes, diante do continente, capital da região Bolama-Bijagós, e a vila de Bubaque, com cerca de 4 mil habitantes, no meio do arquipélago, 70km a sudoeste de Bissau, ou seja, a 4h de barco. A língua autóctone do arquipélago é o bijagó, considerada uma língua semi-bantu, pelo facto de ter prefixos de classe nominal,



como as línguas bantu, mas em número reduzido, pertencente à subfamília Oeste-Atlântica, com 5 áreas dialetais distribuídas por outros tantos grupos de ilhas: Canhabaque-Bubaque, Orango-Uno, Formosa-Nago, Caravela-Caraxe e Soga-Ilha das Galinhas. O bijagó é a L1 dominante nas aldeias. Nas praças e vilas, a L1 dominante é o guineense que também é utilizado nas aldeias como L2. O português é pouco falado, até mesmo nas escolas e entre professores. Por fim, o francês é utilizado na atividade turística e por migrantes dos vizinhos Senegal, Guiné-Conakri e Mauritânia.

Apesar da diversidade linguística e dos diferentes estatutos das diferentes línguas, a Guiné Bissau nunca formulou claramente uma política linguística, ainda que tenha encorajado o estudo das línguas nacionais. De facto, em novembro de 1977, durante o III Congresso do PAIGC (Partido Africano pela Independência da Guiné e de Cabo Verde), o secretário-geral lembrou, no seu relatório, a questão da promoção das línguas nacionais. Curiosamente, ela não aparece nas resoluções adotadas pelo congresso! Na prática, só o Português, língua oficial, possui um estatuto claramente definido, sendo ao mesmo tempo língua de escolarização em todos os níveis de ensino.

### **A língua nacional e de intercompreensão**

A formação do guineense teve início com a chegada das caravelas portuguesas aos Rios da Guiné nos séculos XV e XVI e com a criação de centros autónomos ou praças, como a Praça de Cacheu (1587-88), no rio homónimo, e do entreposto de Santa Cruz de Guínala (1592-95), no rio Grande, hoje rio Buba, onde havia uma igreja e muita atividade comercial. As praças de Ziguinchor, Farim, Fá, Geba e Bissau foram fundadas na segunda metade do século XVII e a cidade de Bolama só em 1793, numa altura em que a língua guineense estava já atestada.

Uma vez que há dezenas de crioulos no mundo, muitos de origem lexical portuguesa, opta-se aqui pela segunda palavra do termo, guineense, termo adotado pelo linguista cónego Marcelino de Barros, que publicou na *Revista Lusitana*, entre 1897 e 1907, entre outros, os *Apontados Gramaticais* (1897-99), um *Vocabulário Português-Guineense* (1902), com 5.420 entradas, e *Textos em Prosa e Verso* (1907).

Em 1961, Braga Dias, na sua dissertação de licenciatura apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, reconhecia que o “guineense, embora seja por si um aspeto da aculturação processada na Guiné, enquadra-se e dá solidez à estrutura desta sociedade plurilinguística e pluriétnica.” (Braga Dias, 1974: 47). O crioulo da Guiné-Bissau, apesar do pouco valor que lhe foi reconhecido pelas autoridades coloniais (Bull, 1989: 22), tem sido a língua veicular entre todas as comunidades etnolinguísticas presentes neste pequeno território. Durante a guerra da independência, o contacto quotidiano entre combatentes de diferentes origens étnicas e/ou regionais favoreceu a difusão da língua. Depois da independência, também Bissau, a capital, começou a ser o ambiente privilegiado da expansão do *kriol*. Até então, os ambientes de maior expansão da língua eram quatro: a cidade de Bafatá, com Geba e Gabu, a antiga capital, Bolama, com Bubaque, a cidade de Cacheu e a cidade de Farim. O prestígio alcançado nas últimas décadas foi favorecido sobretudo por três condições sociopolíticas e económicas.

Em primeiro lugar, depois da independência, foi reconhecido o estatuto de língua nacional do guineense sendo a língua capaz de se impor em todo o território nacional e de assumir também o papel de símbolo nacional (Rubin e Shuy, 1973). Em segundo lugar, os responsáveis políticos e os locutores das várias rádios têm-se visto obrigados a es-

# P

colher o guineense para uma melhor compreensão e uma maior eficácia dos seus discursos e programas. Por fim, em 1987, houve uma liberalização económica que teve como consequência a urbanização e a imigração de países vizinhos. A cidade de Bissau passou de 112 mil habitantes, em 1979, para 388 mil, em 2009, que têm utilizado a única língua comum, o guineense, como instrumento de comunicação num contexto multilíngue.

É de salientar que o cálculo do número de falantes das línguas da Guiné-Bissau em 2009, baseado na percentagem do recenseamento de 1979, é um cálculo estimativo e deve ser considerado inferior à realidade no que diz respeito aos falantes de guineense, porque, nos últimos 30 anos, o aumento tem sido bastante elevado. O valor da percentagem do recenseamento de 1979 (44%), em 2009 (90%) (Ichinose, 2018: 156-157) tem um valor superior, pelo facto de o número de alunos no ensino básico e secundário ter vindo a aumentar constantemente. Com efeito, é uma realidade experimentada por todos os professores da Guiné-Bissau que a escola é um dos maiores difusores do guineense porque, de facto, todas as crianças e jovens que frequentam a escola comunicam entre si diária e sistematicamente nessa língua.

Face à dificuldade de a língua portuguesa assumir o papel de língua de comunicação interétnica e à improbabilidade de uma das línguas étnicas preencher o vazio (INDE: 1986), até agora o guineense tem demonstrado a potencialidade de cumprir esta função. A sua ortografia e gramática estão em processo de padronização. Paralelamente, o léxico está numa fase de enriquecimento: há a capacidade de assumir e de moldar novos vocábulos que ajudam o guineense a ser o instrumento adequado de comunicação, frente às mudanças da vida moderna e às necessidades dos locutores com línguas maternas regionais tão diferentes entre si.

Esta evolução do guineense, assumindo o estatuto de língua, foi reconhecida, logo alguns anos depois da Independência, também pelo INDE: "Só o Crioulo é a língua verdadeiramente interétnica da Guiné-Bissau, expande-se rapidamente quer através do comércio, quer pelas atividades políticas, quer pela escola, quer pelos meios da informação (Rádio) e por vários fenómenos de imigração interna." (INDE, 1986: 2). Hoje, o guineense é reconhecido como uma língua *sui generis*, composta por um léxico derivado em cerca de 80% da língua portuguesa e uma estrutura gramatical africana: os locutores recorrem ao léxico da língua base, o português, utilizando a estrutura gramatical das próprias línguas africanas e com categorias específicas do seu universo cultural.

Uma vez que a maior parte do léxico do guineense, língua maioritária, tem origem no léxico do português, língua oficial, verifica-se um contínuo dialetal entre as duas línguas que torna, por vezes, difícil identificar a língua utilizada. "Com efeito, há uma forte influência do crioulo no português falado pelos guineenses. Tanto que ele foi chamado de português acrioulado. Por outro lado, há influência do português sobre o crioulo, resultando no crioulo aportuguesado. Em suma, existe uma interinfluência constante entre as duas línguas" (Couto e Embaló, 2010: 58). Esta proximidade lexical permite que o guineense disponha de todas as terminologias especializadas exigidas pelas sociedades modernas uma vez que "toda e qualquer palavra portuguesa é um recurso potencial para os crioulofonos, que não a sentem como inteiramente estrangeira." (Couto e Embaló, 2010: 58).

Durante o processo da criouliização, os locutores africanos das novas comunidades das "Praças" formaram um novo sistema linguístico eficiente e económico, autónomo e diferente de todos os outros sistemas das línguas presentes no território.

Eis algumas das estratégias adotadas nesse processo (Scantamburlo, 1999: 166):

- Preferência pelas sílabas abertas do paradigma /CVCV/ que privilegia a alternância regular consoante/vogal. Por isso, na forma “foronta”, derivada do Português “afrontar”, recorre-se à epêntese: intercala-se uma vogal para desfazer o grupo consonântico da língua base.
- Sistema das vogais privilegia, como regra geral, o paradigma das línguas africanas com cinco fonemas: /a/, /ε/, /i/, /o/, /u/, pelo que a nasalidade das vogais, característica do sistema da língua portuguesa, desaparece.
- Utilização do redobro, repetição de uma palavra inteira ou de uma das suas partes para formar novas palavras com significados parcial ou totalmente diferentes.
- Formas lexicais que podem pertencer a diferentes classes de palavras (nome, adjetivo, verbo, advérbio) e, por isso, desempenhar várias funções, na cadeia sintagmática.
- Preferência por formas não marcadas do nome (masculino singular) e do verbo (infinitivo).
- Sistema verbal que privilegia a categoria “aspeto”, que representa a duração, o desenvolvimento, o início ou a conclusão duma ação (aspetos iterativo, progressivo, incoativo, resultativo, etc.) em vez da categoria “tempo” (passado, presente, futuro).
- Uso de formas lexicais, em vez de formas flexionadas, para indicar o aspeto, o tempo e o modo do verbo (o lexema verbo é muitas vezes prefixado ou sufixado com um morfema que tem a função de verbo auxiliar).
- Uso raro da forma passiva: quando o agente é conhecido, prefere-se a ativa.



- Uso frequente da parataxe, construção que consiste em unir frases sem utilizar conjunções coordenativas ou subordinativas.

### A língua oficial e de escolarização

Até ao presente, a única língua oficial da Guiné-Bissau, o português, é a L2 privilegiada, mas é quase uma língua estrangeira para a maioria dos guineenses, uma língua segunda ou estrangeira com um estatuto especial. A língua é utilizada por falantes bilingues ou plurilingues (ninguém é monolíngue em português e o português nunca é uma língua dominante de bilingues ou plurilingues), que são, no máximo, 10-15% da população, mas só

é utilizada em contextos formais e administrativos muito restritos, geralmente por escrito. Oralmente só é utilizado na interação com estrangeiros. Trata-se, portanto, de uma língua impossível de adquirir espontaneamente ou de aprender no meio, na rua ou em casa, porque não é utilizada por ninguém, no dia a dia. Por ser uma língua ausente, tem vindo a ser designada como língua estrangeira, o que, de algum modo, colide com a ideia de (única) língua oficial do país e pode não dar conta do facto de ser a (única) língua de ensino, a língua em que se aprende a própria língua e todas as outras disciplinas. Mas a designação alternativa é língua segunda, que pressupõe a sua presença e utilização fora da sala de aula e fora da escola, o que, como vimos, não acontece.

### O sistema educativo

Após a independência, o Ministério da Educação continuou os esforços feitos pelo PAIGC, até aí, nas zonas libertadas (Tabela 1). Entre 1973 e 1979, houve um aumento de 55,63% dos alunos. Infelizmente, durante os catorze anos após o golpe de es-

# P

tado de 1980, o aumento de alunos não foi muito elevado. No entanto, com o fim da guerra civil de 1998-99, o número de alunos sofreu o maior aumento de sempre: em cinco anos, mais do que duplicou. Desde então, a população tem reclamado o direito à educação, que os escassos meios financeiros e os inadequados recursos humanos do Ministério da Educação não têm garantido, como tinha exigido a Cimeira Mundial de Jomtien, em 1990, com o lançamento o movimento *Education For All* (EFA). As Nações Unidas, nas suas estatísticas sobre as crianças da Guiné-Bissau, afirmam que “Desde a Cimeira de Jomtien, o Governo assumiu o compromisso de garantir a ‘educação para todos’, ou seja, uma educação de base de qualidade a todas as crianças em idade escolar até ao ano 2000, propósito que aliás consta do Art.º 49 da Constituição da Guiné-Bissau.” (Comité para os Direitos das Crianças, 2002: 15). Em 2015, havia 522 mil crianças e jovens em idade escolar (6-17 anos) (Carvalho, Barreto e Barros, 2017: 21). Entre os alunos na 1ª classe, 90% tinha 10 anos e apenas 22% dos alunos concluía o ensino secundário (Carvalho, Barreto e Barros, 2017: 23). As aprendizagens dos alunos no final da 6ª classe, na Guiné-Bissau, eram equivalentes às aprendizagens de alunos da 4ª classe, nos países vizinhos da África ocidental (Gomes e Pereira, 2004: 9).

**Tabela 1 - Alunos do ensino básico e secundário**

| Ano Letivo | Total de Alunos | Variação % |
|------------|-----------------|------------|
| 1973-74    | 50.598          | -          |
| 1979-80    | 78.742          | 55,63      |
| 1994-95    | 116.044         | 47,37      |
| 1999-00    | 151.135         | 30,16      |
| 2004-05    | 310.489         | 105,44     |
| 2009-10    | 376.811         | 21,36      |

Há três fatores que têm contribuído para este aumento de escolas e de alunos que são a privatização da educação, as escolas comunitárias e o regime de autogestão. Este tem facilitado uma escola de qualidade, garantindo livros, material didático de apoio e professores com vocação e vontade de ensinar e, ao mesmo tempo, de continuar a aprender por meio de cursos de formação contínua, e sobretudo, tem ajudado os pais e encarregados de educação a iniciar o caminho da boa gestão, da autonomia financeira e da colaboração entre o Estado e a comunidade. No entanto, mantém-se o acesso limitado a recursos pedagógicos, a formação científica e pedagógica muito insuficiente do corpo docente (a generalidade dos professores do ensino básico e secundário tem o ensino básico e secundário como habilitações) e o absentismo dos professores é elevado. Praticamente sem mobiliário e em espaços sobrelotados, os professores dão aulas expositivas, copiam para o quadro o que vem nos manuais ou outros documentos e os alunos copiam e/ou memorizam os tópicos e pequenos textos reproduzidos no quadro (Carvalho, Barreto e Barros, 2007: 23, 25-26). Nas aulas, alunos e professores falam numa língua que não sabem escrever e escrevem numa língua que não sabem falar.

Apesar de a experiência sociolinguística das últimas décadas ter demonstrado que o português e o guineense são, de facto, duas línguas com estatutos e funções diferentes e complementares, na sociedade da Guiné-Bissau, continua a afirmar-se que o guineense é um português mal falado, obrigando todos os alunos das escolas primárias a aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, como se fosse a sua língua materna ou uma língua que já conhecessem ou falassem em meios fora das aulas. Até hoje, esta política linguística tem alimentado uma situação difícil e sem saída para uma convivência pacífica entre as línguas portuguesa e guineense. É, pois, necessário reconhecer o estatuto de língua oficial e de ensino também ao guineense, iniciando o ensino do português, nas escolas, como língua segunda ou estrangeira com estatuto especial, uma língua oficial e de escolarização, ausente das práticas quotidianas dos guineenses.

### **O projeto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação**

Em março e abril de 1985, a Fundação Calouste Gulbenkian financiou uma missão de estudo que se deslocou à Guiné-Bissau e cujos resultados foram publicados em Guterres *et alii* (1986). Na análise que fazem da situação, os autores indicam o fator “língua de ensino” entre os que estavam a pôr em crise o sector da educação:

“Ao conjunto de circunstâncias pedagogicamente negativas que rodeiam as condições concretas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no EBE (Ensino Básico Elementar) adita-se um factor especificamente guineense que é o da língua. Apenas 11% da população fala português enquanto 44% se exprime em crioulo (...) Neste contexto, o processo de alfabetização das crianças entendido como a

aquisição e o domínio dos elementos estruturais da comunicação escrita e oral, produz-se em condições muito difíceis.” (Guterres *et alii*, 1986: 23)

Em 1986, o Ministro da Educação Nacional, Manecas Rambout Barcelos, apoiou o Projeto dos CEEF, afirmando assim a necessidade do ensino bilingue nas escolas rurais, e o INDE integrou o Projeto dos CEEF na sua estrutura, para iniciar uma experiência de ensino bilingue nalgumas escolas do país com o objetivo, entre outros, de verificar a viabilidade do guineense como língua de ensino. O projeto teve início no ano letivo de 1986-87 e desenvolveu-se em aldeias de três regiões do litoral norte, centro e sul: Bará (Região de Cacheu), Cufar e Priam (Região de Tombali) e na ilha de Uno (Região Bolama-Bijagós). A duração foi de oito anos (1986-1994), isto é, dois ciclos de ensino básico elementar.

Foram preparados materiais didáticos, seja para alunos, “Fichas de Alfabetização”, “Orientações para o Português na fase de Oralidade” e “Lições de Português para as 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classes”, com 17 temas, seja para professores, tais como, por exemplo, os “Cursos intensivos sobre Higiene, Nutrição, Primeiros Socorros e Cultura e Arte” e, sobretudo, o curso de didática (Garmêndia, 1989).

Na avaliação do projeto, Carolyn Benson (1994) apresentou os seguintes resultados: (a) o uso do guineense nas escolas primárias não prejudicou a aprendizagem dos estudantes; (b) para os alunos cuja língua materna não é o guineense, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe; (c) o guineense é uma língua válida para o ensino primário, que pode substituir as línguas maternas, quando há impossibilidade prática de utilizar uma das línguas étnicas por falta de meios didáticos ou de homogeneidade dos alunos. No seu estudo, a investigadora concluiu que:

# P

“Os alunos dos três Centros rurais demonstraram não somente ser capazes de ler e de escrever o Crioulo Guineense, mas também de transferir com sucesso estas habilidades para o Português (ao nível equivalente). Isso tem evidenciado que o programa de ensino bilingue transitório pode ser eficaz na Guiné-Bissau, no caso de o modelo ser adequado” (Benson, 1994: 250).

## O projeto de apoio ao ensino bilingue nos Bijagós

Em 1998, para debater, tanto as novas orientações do Ministério da Educação Nacional, como as perspectivas dos antigos professores do Projeto dos CEEF, o CI-DAC e a FASPEBI organizaram uma mesa redonda, em Bubaque. Durante três dias, cerca de 60 professores do ensino básico, membros de organizações não-governamentais e de instituições públicas e privadas, entre as quais a Ministra da Educação Nacional, Odele Semedo da Costa, e o Diretor do Ensino Básico, Carlos Cardoso, refletiram sobre quatro temas: a ligação entre a escola e a comunidade; a relação entre o guineense e o português; a interação do ensino básico com os projetos de desenvolvimento; e a formação de professores (Scantamburlo, 2005: 69).

No que diz respeito à relação entre o guineense e o português, foi afirmada mais uma vez a necessidade de valorizar as línguas maternas, e sobretudo o crioulo guineense no contexto das ilhas Bijagós, por ser a língua veicular da população do arquipélago (Scantamburlo, 2000: 8) e das numerosas comunidades de outras etnias oriundas do continente e de países vizinhos. Os intervenientes

reconheceram que existem vantagens no ensino-aprendizagem das línguas maternas, porque elas “facilitam a transmissão de conhecimentos; facilitam a articulação entre a educação familiar e a educação escolar; incentivam o aluno à participação, à inovação e ao desenvolvimento da criatividade” (Scantamburlo, 2005: 69-70).

A guerra civil não permitiu a implementação imediata destas conclusões, que praticamente recomendavam a metodologia do projeto dos CEEF. Por fim, em outubro de 2000, a União Europeia deu luz verde ao financiamento do PAEBB, que abriu a 1.<sup>a</sup> classe em 2001. O PAEBB abrangeu 9 escolas de 4 ilhas do arquipélago e envolveu um total de 989 alunos e de 33 docentes, professores ou monitores, dos seis anos do ensino básico unificado (EBU), entre 2001 e 2007.

O objetivo geral do PAEBB era apoiar algumas estruturas educativas do ensino básico do arquipélago de Bijagós, através da integração das lógicas subjacentes aos saberes locais e das que pressupõem o desenvolvimento económico, do relacionamento das atividades escolares com as atividades de desenvolvimento local e da aproximação entre a escola e a comunidade. Os sete objetivos específicos do projeto eram os seguintes:

- *Interessar os pais e líderes da comunidade em que a escola está inserida*, sobretudo por meio do regime de autogestão e do comité composto pelo menos por duas pessoas, uma de sexo masculino e outra de sexo feminino. É verdade que as escolas estão sob a tutela do Estado que envia os professores, mas os edifícios são colocados no meio da comunidade, que deve ter interesse no seu bom funcionamento, colaborando para os professores serem





bem hospedados e cumprirem as suas obrigações frente aos alunos e à cultura da comunidade, respeitando as cerimónias e as festas tradicionais.

- *Adotar uma grafia, uma gramática e um dicionário bilingue guineense-português e melhorar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, adotando a pedagogia do ensino de “língua segunda privilegiada”.* Por isso, é necessário valorizar o bilinguismo de facto, oral e escrito. Como os alunos e os professores não sabem escrever a própria língua materna ou veicular, aprendem mal a escrever português, porque na sala de aula falam em guineense e são obrigados a escrever em português. É responsabilidade do professor esforçar-se quotidianamente por aprender bem o português, por meio da rádio, de jornais, de livros e da escrita. Todos os meses, o professor tinha de entregar ao diretor da escola o seu caderno com páginas escritas em português e em guineense como prova de que estava a treinar a escrita nas duas línguas para ficar mais apto a ensiná-las.
- *Proporcionar um ensino de qualidade consciente dos problemas globais que afetam a humanidade e, particularmente, do contexto regional onde se inscreve.* Foi dada especial atenção às questões relacionadas com a preservação do ecossistema do arquipélago, com o aumento do turismo e com a chegada da modernidade, cujos parâmetros, às vezes, chocam com a cultura tradicional dos Bijagós. Por isso, foi necessário procurar que o ensino tivesse uma aplicação prática e positiva na vida futura dos alunos e da comunidade. Além das disciplinas estabelecidas pelo currículo formal, foram inseridas algumas disciplinas práticas, como a fruticultura, a horticultura, a apicultura, a costura e a escultura.

- *Preparar esquemas de formação dos professores, especialmente na área da didática para que o professor aprenda uma maneira mais ativa de dar aulas.* O aluno deve interagir com o professor, deve ser capaz de responder de maneira criativa e de fazer perguntas, em vez de ser passivo, obrigado somente a repetir ou a escrever o que o professor diz ou escreve no quadro. Por isso, aos professores foi exigida a planificação antecipada de cada aula e a adaptação do ensino ao ambiente e capacidade dos seus alunos.

- *Preparar os professores para serem mediadores culturais entre o tradicional e a modernidade.* O professor deve compreender que a cultura é o resultado de um processo longo de respostas de uma comunidade às condições ambientais, a fim de resolver problemas específicos de sobrevivência. Além disso, deve ter clara a diferença entre a aculturação, que é um processo positivo de aceitação de alguns aspetos culturais de uma outra cultura, sem perder a própria identidade, e a assimilação, que é um processo negativo de aceitação de todos os aspetos de uma outra cultura, até perder a própria identidade. Os professores foram também alertados sobre as diferenças entre a sociedade tradicional rural e a sociedade moderna urbana. Por exemplo, na sociedade tradicional, um cargo é estabelecido pela pertença ao grupo, o comércio é feito por troca direta, as “relações preferidas” são aquelas da clientela e do apoio do grupo e a inovação não tem uma aceitação imediata, enquanto na sociedade moderna, um cargo é ganho pelo mérito, o comércio é feito através de moeda, as “relações preferidas” são burocráticas e/ou fixadas pelos concursos públicos e a inovação é apreciada.

# P

- *Preparar uma equipa de supervisores para acompanhar de forma sistemática o desenrolar do ano letivo com deslocações frequentes às escolas.* Para tal, foi criada uma lista de controlo dos cadernos das frequências, dos cadernos dos planos de aulas, dos livros e cadernos dos alunos, das bibliotecas, da manutenção dos edifícios e do equipamento, das cozinhas e das hortas, e da presença do jornal da classe ou da aldeia. Além disso, eram verificadas as atas das Comissões de Estudo (COME), em que os professores de uma área geográfica faziam reuniões de trabalho, de quinze em quinze dias, para refletirem sobre o avanço dos programas curriculares e a formação dos professores recém-chegados.
  - *Ajudar os professores, os alunos e os habitantes da aldeia a compreender a filosofia da ajuda para o desenvolvimento,* o que significa melhorar o nível de vida individual e da comunidade inteira, ter o que comer, ter saúde e habitar numa casa linda e saudável, ter educação e comunicação com o mundo, estar em harmonia com os vizinhos e juntar os esforços para inventar novas iniciativas de produção. A ajuda recebida pela família ou grupo era um ponto de partida para o benefício de toda a comunidade.
- O ensino bilingue nas escolas do projeto significou a utilização das duas línguas, o guineense (doravante L1) e o português (doravante L2) para ajudar os alunos a adquirirem plenas competências na L1 e a desenvolver competências parciais na L2, que é a língua oficial do país, mas cuja competência plena é possível somente com estudos universitários e num ambiente de língua portuguesa. Ser bilingue é uma vantagem. Como escreveram Kessler e Quinn (1980), “Muitas pesquisas feitas em ambientes socioculturais diferentes demonstram que as pessoas bilingues possuem mais

habilidades do que os monolíngues, respeitantes à flexibilidade de aprendizagem, à criatividade e ao pensamento multidirecional.” (Ovando e Combs, 2006: 254). Assim, no PAEBB, foram adotados três princípios.

- *Cada língua no seu lugar.* Como a L1 é a língua materna para alguns e para outros é uma língua que entendem ou podem aprender com rapidez durante a 1.<sup>a</sup> classe, ela foi a língua de ensino-aprendizagem durante a primeira fase do EBU, porque, “Uma vez que os estudantes aprenderam bem a leitura e a estratégia de obter significados/sentidos com a escrita, esta habilidade é um suporte para a L2” (Thonis, 1981 in Ovando e Combs, 2006: 168). Com efeito, “Os estudantes que aprenderam a ler e a escrever na L1, fazem progressos mais rápidos na leitura da L2 do que os que não sabem ler e escrever na L1” (Ovando e Combs, 2006: 169). Nas escolas do projeto, a L1 foi ensinada oralmente a partir da 1.<sup>a</sup> classe e a leitura e escrita, a partir da 2.<sup>a</sup> classe. A oralidade na L2 foi introduzida na 2.<sup>a</sup> classe e a leitura e escrita, na 3.<sup>o</sup> classe, depois de os alunos já estarem alfabetizados na L1. Na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes, os professores e os manuais didáticos prestaram muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem melhor e diferenciarem os dois códigos linguísticos. Ao longo das 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes, a L1 e a L2 foram tratadas com a mesma importância, como línguas de ensino, idealmente com 50% de tempo de aula por cada uma, para o ensino de conteúdos nas disciplinas de Matemática, Ciências Integradas e outras (Scantamburlo, 2005: 71). A disciplina de ensino de língua guineense começou nessa altura a ter menos aulas do que a disciplina de português, no entanto, prosseguiu, alargando o

currículo ao estudo gramatical e literário, uma vez que, “Se a L1 é esquecida na primeira idade das pessoas, acontece uma perda de conhecimentos. Aquele que perde a L1 tem menos resultados nos conhecimentos académicos que o que adquire a L2 e mantém a L1.” (Ovando e Combs, 2006: 137).

- *Cada língua com o seu grau de importância.* A L1 é a língua da identidade do aluno, que ele usa para comunicar com os outros, para expressar os sentidos, as emoções, os sons, os odores, para nomear coisas do mundo exterior e para estruturar conceitos. A L2, ao contrário, é uma língua que se desenvolveu com outra cultura, mas que tem a possibilidade de abrir aos alunos o acesso ao estudo de disciplinas específicas, cujos textos estão escritos em português. Por meio da L2, o aluno conhece um mundo mais amplo, o mundo da internacionalidade, da cultura global, dos jornais, da rádio e da internet.

- *Cada língua com as dificuldades próprias de aprendizagem.* Os alunos adquiriram espontaneamente a L1 no seu dia-a-dia e os modelos gramaticais desta língua estão consolidados e sempre presentes, como imagem e exemplo, quando eles querem aprender outra língua. Pelo contrário, a L2 é uma língua que, muito provavelmente, a primeira vez que o aluno ouviu foi numa sala de aula, pois não é utilizada noutros contextos. Por isso, a sua aprendizagem é um processo longo, paciente, às vezes cansativo, durante todos os anos de escolaridade. Esta situação só será diferente se e quando o aluno tiver contacto com uma comunidade de falantes de português.

Os materiais didáticos elaborados no âmbito do Projeto dos CEEF (1986-1994) e numerosos estudos e relatórios serviram de guia para a preparação do PAEBB. Porém, foi necessário melhorar os

manuals escolares existentes e elaborar livros de leitura em guineense, assim como os manuais para o ensino da oralidade do português, das 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classes, e para o ensino da leitura e escrita do português, das 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classes. Para as 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes, foram adotados os manuais da Editora Escolar preparados pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, na vertente de ensino do português como língua segunda (Solla, 2005: 54). Foram também elaboradas a *Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português* (Scantamburlo, 2008) e a *Gramática Básica da Língua Portuguesa para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português* (AA.VV., 2008).

Uma característica dos novos manuais foi a atenção dada aos conteúdos veiculados por meio do ensino da língua. Eles são conteúdos pertinentes para vida dos alunos e as imagens e os desenhos representam o ambiente da Guiné-Bissau. No ensino bilingue, em geral, a língua não é só disciplina de ensino por si, mas é, sobretudo, um meio para transmitir conteúdos. Cada manual do aluno tem o respetivo livro do professor, que é um conjunto de sugestões para guiar os professores no desenvolvimento das lições em sala de aula.

Para a formação dos professores foi preparada uma equipa pedagógica com a responsabilidade de os ajudar a lecionar de uma maneira mais dinâmica. Cada professor tinha um caderno onde escrevia o plano de cada lição e assim entrar na sala de aula com o trabalho já preparado. Foram elaborados vários materiais de referência para os professores, entre os quais o *Dicionário do Guineense 1<sup>o</sup> v.: Introdução e Notas Gramaticais* (Scantamburlo, 1999), o *Dicionário do Guineense, 2<sup>o</sup> v.: Dicionário Guineense-Português* (Scantamburlo, 2002) e, sobretudo, um manual com 33 fichas sobre análise

# P

contrastiva entre o guineense e o português, nos domínios da fonética, da morfologia, da sintaxe, da semântica e do léxico (Bicari, 2002). Cada ficha trata um conteúdo específico, referente a situações práticas de comunicação, e apresenta exemplos das duas línguas numa abordagem contrastiva. No final, o autor sugere orientações didáticas para descobrir as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas. A finalidade deste trabalho é ensinar ao professor que não é suficiente falar uma língua para se estar apto a ensiná-la, ele também deve ser capaz de refletir sobre a língua, a sua estrutura e o seu funcionamento. Assim perceberá as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas e ajudará os alunos a brincar com as palavras e a descobrir novos significados, derivados do seu uso num discurso concreto. Além disso, “Uma análise contrastiva deste tipo terá também uma função preventiva e/ou terapêutica contra as interferências léxico-culturais, sem, no entanto, negligenciar o ‘potencial criador’ (ao nível verbal) de cada criança.” (Lino, 1979: 13).

É, pois, evidente que o professor de língua portuguesa deve ter competências específicas para o ensino do português como L2, deve criar um ambiente confortável na sala de aula, deve interagir com os alunos e ajudá-los também a interagir entre si por meio de diálogos, imagens ou desenhos e da aprendizagem de vocábulos e frases simples. Segundo Krashen (1982), “Para uma melhor aprendizagem de uma língua, o aluno deve receber conhecimentos linguísticos que ele entende e que são ligeiramente a um nível mais alto da sua capacidade de compreensão.” (Ovando e Combs, 2006: 240). Tendo em consideração a experiência de seis anos do PAEBB e o contributo teórico de estudiosos do bilinguismo, foram formulados quatro princípios fundamentais que devem ser rigorosamente respeitados por professores de ensino bilingue.

- *Separação dos códigos linguísticos.* O professor, em sala de aula, deve ter o cuidado de utilizar as duas línguas separadamente, em tempos distintos. Às vezes, especialmente nas primeiras classes, o professor deve avisar previamente os alunos sobre a escolha da língua de ensino e nunca deve utilizar os dois códigos numa mesma frase ou período ou discurso. Quando o aluno responde a uma pergunta utilizando as duas línguas, o professor deve intervir e ajudar a distinguir os dois códigos linguísticos para o aluno perceber as diferenças. Esta regra não impede que o professor, nalgumas ocasiões, apresente um conceito ou outro argumento com a L1 e depois continue as atividades com os alunos utilizando a L2. Na sala de aula, deve também ser desencorajado o recurso à tradução, uma vez que “Na sala de aula onde os alunos perdem o hábito das traduções de uma língua para outra, é mais fácil orientar os alunos para que comuniquem numa língua ou numa outra por tempos mais longos, o que favorece uma melhor aprendizagem das duas línguas.” (Faltis 1996, in Ovando e Combs, 2006: 288).

- *Importância da L1.* Do ponto de vista didático é errado proibir os pais e os alunos de comunicarem na L1, dada a importância que esta tem como instrumento para o desenvolvimento de conceitos que podem ser transferidos para a L2, visto que, “Quando os pais contam histórias aos filhos utilizando a L1, os filhos continuarão a aprender várias formas e géneros literários.” (Cummings, 1981, in Ovando e Combs, 2006: 27). Além disso, “Quando os pais e os filhos falam a língua que eles conhecem melhor, eles estão trabalhando ao máximo nível da sua habilidade cognitiva e estão aumentando esta habilidade de adquirir conhecimentos.” (Ovan-

do e Combs, 2006: 144). Tinajero e Ada (1993), também realçam que “As conclusões das pesquisas sobre ensino-aprendizagem da L1 têm afirmado que este ensino-aprendizagem, no seu aspecto de literatura e de meio para o desenvolvimento da habilidade cognitiva, desenvolve um papel muito importante e crítico para o sucesso escolar na aprendizagem da L2.” (Ovando e Combs, 2006: 159). Quanto mais rica for a experiência com a L1, tanto mais fácil será a aprendizagem da L2. Os alunos que já aprenderam a ler e a escrever na L1 devem continuar a ler e a escrever na L1, porque isso facilitará a leitura e a escrita na L2.

Collier (1995) relembra ainda que “Várias pesquisas têm demonstrado que os alunos não são capazes de aprender bem a L2 se o desenvolvimento dos conhecimentos é suspenso na L1.” (Ovando e Combs, 2006: 128).

- *Ensino-aprendizagem da L2 através de todas as disciplinas.* O professor de português deve ensinar a L2 não somente durante as aulas específicas da disciplina de educação linguística, mas também através da lecionação dos conteúdos das outras disciplinas, como Matemática ou Ciências Integradas, utilizando a L2. É claro que o professor precisa de uma preparação específica para esta tarefa. Sobretudo, ele deve estar consciente de que os seus alunos têm competências limitadas na L2. A metodologia de ensino da língua utiliza-a na sua totalidade de expressão e não só a gramática. É preciso utilizar frases autênticas, aceitar casos de ortografia incorreta no início, preocupando-se mais com o sentido da frase e com os conteúdos temáticos que interessam o aluno. Ou seja,



“É preciso ensinar a língua por meio de temas que são de utilidade e de interesse aos alunos. Depois dos anos 1980-90 o ensino das línguas é dado num contexto que tem sentido para os alunos, enquanto nos anos anteriores a metodologia das línguas privilegiava o estudo da gramática (até 1950) ou o uso da língua, sem dar muita importância à qualidade dos temas.” (Ovando e Combs, 2006: 147).

Há fatores sociais (papel da L1 e da L2) e afetivos (clima de sala de aula) que influenciam a aprendizagem da L2. O professor deve saber que a L2 é aprendida com mais facilidade quando é ensinada num contexto interessante e concreto, capaz de atrair a atenção dos alunos. Assim,

“Para que haja na sala de aula um ambiente positivo para a aprendizagem, o Professor deve ter um plano, começando a despertar os conhecimentos anteriores dos alunos para guiá-los à descoberta de novos conhecimentos através da metodologia ‘resolução de problemas’, ‘tarefas interactivas’ (...) ‘entredajuda na aprendizagem’. Pesquisas na aprendizagem da L2 têm demonstrado que o nível baixo de ansiedade do aluno, a auto-confiança e a auto-estima são factores importantes para a aprendizagem de uma língua.” (Ovando e Combs, 2006: 141).

- *Respeito pela cultura dos alunos.* Por um lado, os alunos não são uma tábua rasa e entram na escola com conhecimentos linguísticos, culturais e outros. Por outro, os professores nem sempre são da mesma etnia dos alunos e, às vezes, são originários da cidade ou estudaram lá vários anos, longe da vida tradicional da aldeia.

Por isso, assimilaram os valores culturais da cidade e menosprezam ou negam os valores da cultura tradicional da família de origem, de que se afastaram na adolescência. O mundo tradicional da aldeia e o mundo moderno do professor interagem na escola, dando lugar a um processo de contacto entre culturas e mentalidades diferentes. Para ajudar os alunos a receber positivamente os valores modernos veiculados pela escola, integrando-os nos valores tradicionais da aldeia, as cerimónias de iniciação, por exemplo, não devem ser consideradas um prejuízo para a escola, mas um tipo diferente de educação.

Além destes quatro princípios fundamentais do ensino bilingue, o PAEBB produziu muitos materiais didáticos para alunos e para professores, tanto em guineense como em português, e lançou as raízes para a continuidade do ensino bilingue, no ensino básico, até à atualidade. Não menos relevante é o facto de ter sido alargado o ensino e a aprendizagem da língua guineense a todos os anos do ensino secundário, através da oferta da disciplina de Kriol, no Liceu de Bubaque. Assim, entre 2001 e 2012, uma média de 1.300 alunos por ano frequentou o ensino básico bilingue, com 79% de taxa de aprovação. No ano letivo 2011-2012, havia 1.600 alunos de todas as classes do ensino básico, em 12 escolas, de 4 ilhas do arquipélago de Bijagós (FASPEBI, 2013). No ensino secundário, no mesmo ano, havia 328 estudantes, com 73% de taxa de aprovação: 18% tiveram Bom a Português e 62% tiveram Bom a Kriol (Correia, 2012).

### Considerações finais

Entre a independência da Guiné-Bissau, em 1973, e a atualidade, houve apenas duas experiências de ensino bilingue neste pequeno país africano caracterizado pela enorme diversidade linguística em que a única língua oficial e de escolarização, o português, é uma língua desconhecida da generalidade da população, que apenas a utiliza pontualmente e por escrito em contextos muitíssimo restritos. Em ambos os projetos bilingues, as línguas de ensino foram o português L2, “língua segunda privilegiada” e língua oficial, e o guineense L1, língua maioritária e a única de âmbito nacional. Também em ambos os casos, as experiências tiveram lugar em zonas rurais, sempre no litoral do país, com o apoio do Ministério da Educação Nacional e sem qualquer envolvimento da cooperação portuguesa. Ficaram, portanto, de fora da experiência guineense de ensino bilingue todas as muitas línguas maternas regionais ou étnicas, algumas delas, como o balanta, com mais falantes nativos que o guineense. Por outro lado, este ensino bilingue nunca foi experimentado nos maiores centros urbanos, justamente os contextos em que o guineense é a língua dominante, especialmente como língua materna. O PAEBB, na verdade, restringe-se ao arquipélago dos Bijagós e deve-se ao dinamismo, empenho e perseverança da FASPEBI.

Se a seleção exclusiva da língua guineense e do meio rural foi uma constante ao longo dos quase 40 anos de ensino bilingue, já no foco ou objetivos da experiência verificou-se uma importante mudança. Em 1986, o Projeto dos CEEF encarava a utilização da língua guineense essencialmente como um instrumento privilegiado de acesso à língua portuguesa, numa perspetiva de bilinguismo transitório ou subtrativo, operacionalizando os

princípios de Amílcar Cabral reproduzidos na primeira epígrafe deste texto e necessariamente enunciados antes da independência do país. Voltadas duas décadas, a oferta da disciplina de *Kriol* em todos os anos do ensino secundário, no Liceu de Bubaque, a partir de 2008, revela o objetivo de manter e aprofundar as competências em kriol,

promotor do bilinguismo permanente ou aditivo. Agora, a língua guineense é encarada como um facilitador do acesso ao conhecimento, incluindo o conhecimento da língua portuguesa, e, na linha da segunda epígrafe, como promotor da afirmação da “contemporaneidade guineense”.

## Bibliografia

- AA.VV. (2008). *Gramática Básica da Língua Portuguesa para os alunos de V-VI classe da escola bilíngue Crioulo Guineense-Português*. Bubaque: FASPEBI.
- Benson, Carolyn Joy (1994). *Teaching Beginning Literacy in the "Mother Tongue": A Study of the Experimental Crioulo/Portuguese Primary Project in Guinea-Bissau*. Los Angeles: University of California (Ph.D. Thesis).
- Bicari, Lino (2002). *Para uma metodologia de Ensino de Português com o Estatuto de Língua oficial, mas estrangeira*. Bissau. (mimeografado)
- Braga Dias, José Manuel de (1974). *Mudança Sócio-Cultural na Guiné Portuguesa*. Lisboa: Universidade de Técnica de Lisboa.
- Bull, Benjamin Pinto (1989). *O Crioulo da Guiné Bissau: Filosofia e Sabedoria*. Bissau: INEP.
- Cabral, Amílcar (1990). "A Questão da Língua". In *PAPIA*, vol. 1. Brasília, Thesaurus Editora. pp. 59-61
- Carvalho, Clara, Maria Antónia Barreto & Miguel Barros (2017). *Avaliação Externa à Intervenção da Operação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016)*. Relatório Final. Lisboa: CIE-IUL / Camões ICL.
- Correia, Omaia (2012). *Lista e pauta dos 328 alunos do PAEBB no Liceu de Bubaque*. Bubaque: Liceu de Bubaque.
- Couto, Hildo Honório do & Filomena Embaló (2010). "Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP". In *PAPIA. Revista Brasileira de Estudos de Contato Linguístico*, vol. 20. Brasília, Thesaurus Editora.
- FASPEBI (2013). *PAEBB Mapa de Aproveitamento. Anos Lectivos 2004/05 – 2012/13*. Bubaque: FASPEBI.
- Garmêndia, M. Victória (1989). *As Unidades Experimentais de Educação Sanitária: Programa experimental de Ensino Básico (Primeira Fase) e de Formação de Professores (Prática Docente)*. Bissau: Oficina Gráfica NIMBA da Direcção Geral da Cultura.
- Gomes, Alexandrino A. & Augusto Pereira (2004). *Projecto de Apoio ao Ensino Básico nos Bijagós*. Relatório de Avaliação (preliminar). Bissau: INDE.

# P

- Guterres, António, Eduardo Marçal Grilo, Luís Lama, & Roberto Carneiro (1986). *A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau, Análise Sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ichinose, Atsushi (2018). "Angústias e esperanças espelhadas num pequeno país africano: questões linguísticas da Guiné-Bissau". In Pinto, Paulo Feytor & Sílvia Melo-Pfeifer. *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel. pp. 148-168
- INDE (1986). *Língua de Ensino na Guiné-Bissau*. Bissau: Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF).
- \_\_\_\_ (2003). *Coordenação do Programa do Ensino Básico Unificado*. Documento/Base à intenção da Mesa Redonda do EBU. Bissau: INDE. (mimeografado).
- Lino, Maria T. Rijo da Fonseca (1979). "Importância de uma Lexicografia Contrastiva". In MARQUES, Maria Emília Ricardo (coord.). *Letras Soltas*. I. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. pp 11-16
- Lopes, Carlos (1988). *Para uma Leitura Sociológica na Guiné-Bissau*. Bissau: INEP.
- \_\_\_\_ (1997). "A dimensão africana". In *CIBERDÚVIDAS da Língua Portuguesa*. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/antologia/a-dimensao-africana/117>
- Mackey, William Francis (1962). "The description of bilingualism". In *Canadian Journal of Linguistics*, 7. pp. 51-85
- Ovando, Carlos J. & Mary Carol Combs (2006). *Bilingual & ESL classrooms: teaching in multicultural contexts*. New York: Mc Graw Hill.
- Rubin, J. & Shuy, R. (eds.) (1973). *Language Planning. Current Issues and Research*. Washington: Georgetown University Press.
- Santos, Paulo dos (2007). *Projecto de Apoio ao Ensino Básico nos Bijagós. Relatório de Avaliação (preliminar)*. Bubaque: FASPEBI.
- Scantamburlo, Luigi (1999). *Dicionário do Guineense, 1º v.: Introdução e notas Gramaticais*. Lisboa: Colibri / FASPEBI.
- \_\_\_\_ (2000). *Língua Bijagó da Ilha de Canhabaque (Bko), Apontamentos Gramaticais e Dicionário Bijagó-Português-Guineense & Português-Guineense-Bijagó; Dialectos de Canhabaque (Bko) e de Meneque-Orangozinho-Canogo (Bmoc)*. Bubaque: FASPEBI. (mimeografado)
- \_\_\_\_ (2002). *Dicionário do Guineense, 2º v., Dicionário Guineense-Português, Disionariu Guinensi-Portuguis*. Bissau / Bubaque: FASPEBI.
- \_\_\_\_ (2005). "O Ensino Bilingue nas Escolas Primárias das Ilhas Bijagós (Crioulo Guineense-Português)". In Mateus, M. H. & Teotónio, L. P.. *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Colibri / CIDAC. pp. 63-78
- \_\_\_\_ (2008). *Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português*. Bubaque: FASPEBI.
- \_\_\_\_ (2018). *O Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense (PAEBB)*. Bissau: FASPEBI. (mimeografado)



- Solla, Luísa (2005). "Um projeto para viver, manuais para aprender e uma história para pensar". In Mateus, M. H. & L. P. Teotónio, *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Colibri / CIDAC. pp. 49-62
- Telchid, Sylviane (1994). "L'Enseignement du Créole en Collège". In *Le Français aujourd'hui 106*. Paris: Association Française des Enseignants de Français. pp. 31-34