

Políticas linguísticas e ensino de línguas no contexto da diversidade linguística e cultural guineense

Language Policies and Language Teaching
in the context of Guinease Linguistic and Cultural Diversity

Fidel Quessana M'bana¹
Martiniza José Camparam²
Rosivaldo Gomes³

Resumo: Este artigo objetiva propor algumas reflexões críticas sobre as políticas linguísticas na Guiné-Bissau, especialmente aquelas direcionadas ao ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) durante período de luta armada contra colonialismo português (1963–1973) e após a proclamação unilateral da independência do país em 1973, destacando a necessidade de adotar políticas linguísticas que coadunem com o perfil linguístico dos alunos. Realizamos um estudo com base em abordagem metodológica alicerçada na pesquisa qualitativa e bibliográfica, por meio de produções acadêmicas publicadas acerca do ensino guineense, com autores que se debruçam sobre o tema. Os trabalhos levantados evidenciam uma perspectiva do ensino monolíngue no país que comporta uma vasta diversidade linguística e cultural. Partindo das obras e das reflexões feitas neste artigo, entendemos que as políticas do ensino das línguas devem sempre levar em conta a diversidade sociocultural e linguística dos falantes.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Ensino bilíngue. Diversidade linguística e cultural.

Abstract: This article aims to propose some critical reflections on language policies in Guinea-Bissau, especially those aimed at teaching and learning Portuguese as an Additional Language (PLA) during the period of armed struggle against Portuguese colonialism (1963–1973) and after the proclamation unilateral independence of the country in 1973, highlighting the need to adopt language policies that match the linguistic profile of students. We carried out a study based on a methodological approach based on qualitative and bibliographical research, through academic productions published about Guinean education, with authors who focus on the topic. The work collected highlights a perspective of monolingual education in the country, which has a vast linguistic and cultural diversity. Based on the works and reflections made in this article, we understand that language teaching policies must always consider the sociocultural and linguistic diversity of speakers.

Keywords: Language Policies. Bilingual Teaching. Linguistic and Cultural Diversity.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: fidelmbana10@gmail.com.

² Universidade Federal do Paraná, Faculdade Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: josecamparammartiniza@gmail.com.

³ Universidade Federal do Paraná, Faculdade Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: rosivaldo@unifap.br.

Introdução

A língua(gem) humana, enquanto uma construção social na qual os seres humanos materializam as suas realidades, se comunicam e interagem também pode desempenhar um papel essencial no processo de alienação e dominação de um povo, ao mesmo tempo, pode servir de instrumento de resistência e de afirmação de identidade. Nesse sentido, sua imposição, proibição e promoção em determinada comunidade ou Estado reflete uma tomada de decisão de um determinado grupo, que busca fixá-la ao campo de circulação e de restrição dentro do espaço geográfico dos seus usuários. Acerca disso, Rajagopalan (2003, p. 102) defende que as línguas “além de serem instrumentos de comunicação, atributo distintivo do ser humano etc., também são verdadeiras bandeiras políticas, atrás das quais se reúnem povos e em nome das quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue”.

Com isso, os debates e as pesquisas sobre políticas linguísticas se fazem necessários para amenizar ou solucionar conflitos, combater preconceitos linguísticos e questionar estruturas sociais, evitando, assim, a imposição monolíngue, a desvalorização e a estigmatização das línguas minoritárias/minorizadas (geralmente línguas dos povos originários no caso dos países que passaram pela colonização).

Neste artigo, propomos trazer algumas reflexões críticas e introdutórias sobre as políticas linguísticas na Guiné-Bissau, um dos países africanos que vivencia vários séculos de colonização, de imposição linguística e cultural desencadeada pelo então império português. Naquele período histórico, tanto as políticas linguísticas oficiais, sobretudo as políticas do ensino de línguas, quanto as políticas de ensino de outros conteúdos curriculares, eram tomadas e implementadas pelas autoridades imperiais, sem consulta prévia aos povos originários (das ex-colônias), ou seja, implantava-se uma política linguística imperialista. Por essa razão, como mostram as pesquisas, o ensino colonial no atual território da Guiné-Bissau era desvinculado da realidade linguística e cultural do país (Cá, 2005; Namone, 2014).

Importa salientar que, inicialmente, a educação formal era proporcionada a um pequeno número de nativos africanos das ex-colônias portuguesas, esses eram levados “à metrópole para serem educados e assimilarem a cultura portuguesa. Portanto, havia negros em Portugal desde então sendo obrigados a praticar a religião cristã e a aprender a ler e escrever em latim” (Cá, 2005, p. 30). Alguns desses alunos africanos educados em Lisboa foram ordenados sacerdotes cristãos e auxiliavam a igreja nas missões de ‘evangelização e civilização’ — para não dizer missão de exploração e escravocrata.

Mesmo com a implementação do ensino formal nas ex-colônias, particularmente na Guiné-Bissau, os conteúdos escolares eram ministrados sob os moldes de Portugal (Cá, 2005; Namone, 2014). O ensino era restrito aos filhos de portugueses, seus descendentes e um pequeno número dos povos originários, esses últimos eram educados com o intuito de servir como intermediários na administração colonial (a maioria eram filhos dos considerados

assimilados). As políticas linguísticas adotadas nesse período eram as que ofertavam o uso exclusivo do português como a única língua do ensino e aprendizagem, e era “proibido o uso das línguas dos diferentes grupos étnicos do país, sendo considerados dialetos” (Namone, 2014, p. 44). Além disso, era proibida a manifestação pública de quaisquer identidades culturais guineenses, pelo fato de elas

[...] serem consideradas “primitivas” e “exóticas”. Quaisquer que fossem as manifestações culturais locais, transmitidas pela educação tradicional, tais como “ritos de iniciação”, casamento tradicional, culto dos ancestrais, cerimônia de pedido de proteção, uso de instrumentos de proteção como por exemplo, a (mandidja), consulta ao xamã (bota sorte), cerimônias fúnebres, danças tradicionais, etc., eram feitas na clandestinidade, longe dos olhos dos colonizadores. Todas essas manifestações eram reprimidas pela autoridade colonial, que tinha medo de que, se permitissem a livre manifestação da cultura local, ela poderia futuramente incentivar o sentimento da união para lutar contra o regime colonial (Namone, 2014, p. 45–46, grifo no original).

Assim, ao longo do processo da colonização, os colonizadores desenvolveram e implementaram diversas violências, tais como: física, linguística, cultural, religiosa, econômica, entre outras. Essas violências e outros fatos contribuíram para o surgimento de movimentos de libertação nas diferentes colônias. No caso da Guiné-Bissau, foi a criação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), fundado em 1953, por Amílcar Cabral e outros membros, cujo objetivo principal era “unir as populações da Guiné-Bissau e de Cabo Verde na luta pela independência e construção de um Estado binacional nos dois territórios, após a independência” (Namone, 2014, p. 20). As independências das duas nações (Guiné-Bissau e Cabo Verde) só se tornaram realidade depois de uma luta armada contra a guerra colonial portuguesa que durou mais de uma década.

Ao longo do período da luta armada, o movimento da libertação da Guiné-Bissau criou as suas próprias instituições administrativas (nas áreas sob controle dos combatentes guineenses). Aqui destacam-se as instituições escolares (designadas na época de escolas de *zonas libertadas*⁴), que buscavam contrapor as políticas linguísticas e educacionais implementadas nas escolas coloniais (ou escolas das *zonas não libertadas*⁵) (Namone, 2014).

Conforme Namone (2014, p. 23), “o objetivo da Educação do PAIGC nessas regiões é contrapor-se ao sistema educativo colonial, eliminar o colonialismo e formar um ‘Homem Novo’ consciente da sua realidade cultural”. O partido estava ciente da importância da escola e das políticas educacionais para a formação de homens e mulheres capazes de reagirem

⁴ Essas escolas foram criadas com o objetivo de oferecer às populações das zonas libertadas uma educação libertadora, que ensinasse às populações às suas condições políticas, econômicas, culturais etc., assim como, as razões da luta armada pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

⁵ Compreende-se as escolas dos centros das cidades, sob administração do regime salazarista/fascista de Portugal, também essas escolas prezavam pela neutralização dos movimentos de libertação das ex-colônias africanas.

adequadamente à empreitada da colonização tanto a nível interno quanto a nível mundial, com destaque às organizações regionais, internacionais e mundiais.

No que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos para a realização deste trabalho, recorreremos à abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013) e bibliográfica (Gil, 2002). Assim, usamos artigos científicos, dissertações e teses disponíveis nos repositórios dos programas de pós-graduação e periódicos científicos (2002 a 2020), bem como em livros que se debruçam sobre o ensino das línguas (Linguística Aplicada) e Políticas Linguísticas e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996).

Para além da introdução e considerações finais, este artigo está organizado em quatro partes. A primeira apresenta reflexões sobre as políticas linguísticas e planejamento linguístico. Já a segunda, aborda alguns conceitos-chave das políticas linguísticas. A terceira traz reflexões sobre as políticas de ensino de línguas no contexto da diversidade linguística e cultural guineense. Por último, a quarta apresenta reflexões sobre ensino bilíngue e proposta de cooficialização da língua guineense. Nela serão retomadas as discussões introduzidas sumariamente nesta introdução, no que concerne às políticas linguísticas, porém com o destaque ao período pós-colonial⁶ ou pós-independência, isto é, depois da proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau, em 1973, que veio a ser reconhecido oficialmente por Portugal, em 1974. Por último, apresentar-se-á algumas considerações e perspectivas em relação ao ensino guineense.

Breves reflexões sobre as políticas linguísticas e planejamento linguístico

Propõe-se, nesta seção, debruçar sobre as políticas linguísticas e planejamento linguístico inerentes à sociedade humana. Acerca disso, Calvet (2007, p. 11) assinala que “a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduo tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua”. De modo geral, a intervenção humana no curso da(s) língua(s) buscava ou busca estabelecer uma relação hierárquica, harmoniosa e equilibrada entre as línguas. Para Calvet (2007, p. 11), “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Nesse sentido, o autor concebe a política linguística como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e sociedade e o planejamento linguístico sua implementação” (Calvet, 2007, p. 11). Essa decisão e planejamento podem ocorrer a nível governamental ou não governamental.

Assim, com base em Calvet (2007), pode-se afirmar que qualquer indivíduo, família, grupo ou comunidade, tanto internamente quanto na diáspora, pode propor e elaborar as

⁶ Neste texto, os termos pós-colonial ou pós-independência estão sendo usados especificamente para se referirem ao período que ocorreu depois da independência da Guiné-Bissau, datada desde 1973.

políticas linguísticas sobre o uso da língua. Desta feita, o caminho seria realizar um congresso, simpósio ou seminário para debater sobre políticas linguísticas e planejamento linguístico, conseqüentemente, para tomar decisões sobre o tema incluindo as línguas minoritárias ou minorizadas no interior de um Estado, como é o caso de Quéchuas, no Equador (Calvet, 2007), bem como as situações linguísticas que ocorrem, de modo geral, em Cabo Verde e na Guiné-Bissau.

Essa discussão pode ser desenvolvida a nível não estatal ou fora do poder político, porém, para o autor, só o “Estado tem poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Calvet, 2007, p. 21). Isso se deve ao poder delegado ao Estado, que pode ser usado por meio do seu aparelho repressivo que, conforme Althusser (1985), é composto por instituições como: o Governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. Esse aparelho repressivo “funciona através da violência — ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de forma não física)” (Althusser, 1985, p. 67).

Ainda conforme Althusser (1985), além do aparelho repressivo do Estado, as imposições linguísticas e as manifestações culturais podem ocorrer por meio do aparelho ideológico do Estado: igreja, escola, família, sistema político, sindicato etc. Esses aparelhos ideológicos não recorrem, necessariamente, ao uso da força física, mas à imposição da ideologia dominante, geralmente, a defendida pelo Estado. Durante o período colonial, no contexto guineense, tanto os aparelhos repressivos quanto os ideológicos foram usados exorbitantemente para silenciar e exterminar as línguas dos povos originários e as respectivas manifestações culturais.

Importa destacar que a imposição linguística tem sido uma das estratégias políticas e ideológicas das potências coloniais para subjugar e manter sob controle os países colonizados, particularmente nas antigas colônias portuguesas no continente africano. Ao término da colonização, tanto nos países africanos quanto noutros continentes, a questão linguística continua merecendo atenção em esferas políticas e ideológicas, sobretudo no que concerne à escolha das línguas oficiais e de ensino nas antigas coloniais ocidentais.

No caso da Guiné-Bissau, destaca-se a escolha de português como língua do ensino nas escolas das *zonas libertadas*, que iniciou o ensino em língua guineense (*ou crioulo guineense*), posteriormente, passou a ser em português devido à falta de sistematização da língua guineense (Namone, 2014). Na seção subsequente, debruçaremos sobre alguns conceitos-chave em políticas linguísticas.

As políticas linguísticas: alguns conceitos-chave

A elaboração das políticas linguísticas e educacionais do Estado, especialmente as escolhas das línguas oficiais e do ensino, envolvem disputas política, econômica, religiosa,

ideológica, entre outras. Deste modo, longe de ser uma escolha aleatória ou meramente linguística e educacional, nota-se que há por trás disso fortes interesses políticos e ideológicos. Rajagopalan (2013), sobre isso, argumenta que “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais” (Rajagopalan, 2013, p. 146).

De modo geral, as políticas linguísticas, tanto a nível familiar, nacional, regional, internacional envolvem, em certa medida, questões políticas de diversas ordens, tais como: religiosa, econômica, histórica, identitária, entre outras. Por essa razão, as políticas linguísticas não se limitam às situações linguísticas dos países em ‘via do desenvolvimento’ ou das ex-colônias, como assevera Calvet (2007, p. 19):

[...] os problemas linguísticos do Québec, bem como aqueles suscitados nos Estados Unidos pela imigração de hispanofalantes e, posteriormente, os que aparecem na Europa com a construção da Comunidade Econômica Européia, mostrarão que política e planejamento linguístico não estão vinculados somente ao desenvolvimento ou às situações pós-colonial. O texto fundador de Haugen sobre a Noruega bastaria para comprovar que as relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidade, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa (Calvet, 2007, p. 19).

Nesse contexto, concordamos com Calvet (2007) e Rajagopalan (2003; 2013), ao defenderem que as políticas linguísticas sempre estiveram presentes nas relações humanas e sempre houve quem pretendesse impor a sua língua aos outros. Também assentimos com o postulado de Hugen (1964 *apud* Calvet, 2007, p. 21), ao defender que o planejamento linguístico é “uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema”, e esse planejamento pode ser realizado no âmbito informal ou formal.

Segundo Oliveira (2016, p. 382) “as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as ONGs e associações, e até as famílias”. Sendo assim, neste trabalho, entende-se que as decisões sobre as políticas linguísticas, sobretudo na esfera governamental (estadual, nacional e internacional) devem, necessariamente, partir dos diálogos interculturais entre as línguas, as culturas e as ideologias que circundam as suas áreas de aplicação.

Para compreender as relações de poder nessa área, sobretudo na definição, elaboração e execução de determinadas políticas linguísticas, faz-se necessário destacar, brevemente, alguns conceitos-chave que circundam o campo de Políticas Linguísticas. Começar-se-á com o planejamento linguístico, que pode ser concebido como procedimentos teóricos e práticos que devem ser trilhados para resolução de problemas linguísticos numa determinada comunidade regional, nacional ou internacional, podendo ser o planejamento ao

nível de *corpus* e de *status*. O primeiro, diz respeito às “intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização)” (Calvet, 2007, p. 29). Já o segundo, refere-se às “intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas” (Calvet, 2007, p. 29).

Ambos contribuem para a valorização social e acadêmica de uma determinada língua, podendo ampliar a sua aquisição e aprendizagem para o uso oral e escrita. Com base nisso, a seleção do idioma oficial e do ensino de um país, de uma organização regional ou internacional, ou até de uso familiar se faz no âmbito de planejamento do *status* e do *corpus*. Estabelecendo o *status* que a língua deve ter em relação às outras línguas; essa seleção envolve as questões de ordem histórica, sociocultural, ideológica, econômica, dentre outras. Já a codificação da língua por meio da escrita (alfabeto), elaboração de gramáticas, dicionários, materiais didáticos etc., se relaciona com o planejamento do *corpus*.

No caso das línguas minoritárias ou minorizadas, geralmente nos países africanos, as faltas ou insuficiências de planejamento de *corpus* têm sido invocados como obstáculos para a execução de planejamento do *status* das línguas originárias. Por exemplo, na Guiné-Bissau, a retirada do uso de língua guineense nas escolas das *zonas libertadas*, posteriormente, a escolha do português como língua oficial e do ensino foi justificada por falta de escrita padronizada (gramática, dicionário etc.) da língua guineense. A partir disso, concordamos com Cooper (1997 *apud* Savedra; Lagares, 2012), ao defender que o planejamento linguístico “compreende os esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos linguísticos”.

Assim, salienta-se que, para que um planejamento linguístico seja adequado e atenda às demandas do seu público-alvo, deve-se levar em consideração as seguintes questões: quem fará o planejamento, para quem, quando, como, porquê, qual é a vantagem e desvantagem etc. (ver Calvet, 2007; Savedra; Lagares, 2012). Essas e outras questões são pertinentes para o planejamento linguístico adequado ao seu público-alvo, vinculando-o à necessidade educativa dos alunos, de modo geral, das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, propiciando um ambiente profícuo para a produção, transmissão e compartilhamento do conhecimento acadêmico e sociocultural.

Em relação à gestão, destaca-se política linguística *in vivo* e política linguística *in vitro*, a primeira, gestão *in vivo* “refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem” (Calvet, 2002, p. 146). Já a política linguística com a gestão *in vitro* diz respeito às decisões tomadas sobre o uso da(s) língua(s) no âmbito do poder político. Nessa gestão, “em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas, depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem

escolhas, aplicam-nas” (Calvet, 2002, p. 147-148). Provavelmente, podem surgir conflitos, sobretudo nos contextos multilíngues, quando a gestão *in vitro* não leva em consideração a gestão *in vivo*, ignorando as línguas comumente usadas nas relações cotidianas dos falantes.

Nesse sentido, defendemos, neste trabalho, a gestão *in vivo* em consonância com gestão *in vitro*, envolvendo movimento social, acadêmico, Estado e demais interessados nos debates sobre a gestão da língua e seu uso num determinado espaço geográfico, assim como a elaboração das leis linguísticas que contemplem as diversidades linguísticas e culturais do país ou da região. Como aponta Calvet (2007), políticas linguísticas podem ter intervenção a nível geográfico: “internacional, nacional e local” e a nível jurídico mediante “constituição, lei, decreto, resolução e recomendação” (Calvet, 2007, p. 78).

Para tanto, nessa empreitada se requer a participação responsiva da comunidade na elaboração de suas próprias políticas linguísticas, isto é, os debates e as decisões sobre as políticas linguísticas e o planejamento não devem ser restritos aos laboratórios dos linguistas e aos gabinetes ou departamentos políticos, mas devem envolver os linguistas, sociólogos, antropólogos, juristas, pedagogos etc., assim como os usuários em potenciais da língua-alvo.

Ainda, a política linguística pode ser *imperativa* e *incitativa*, a primeira resulta da decisão impositiva do Estado (gestão *in vitro*), isto é, o Estado escolhe e impõe o uso de uma determinada língua em detrimento das outras. Já a política incitativa investe na promoção da língua, que pode ser feito por meio de premiação das produções na língua-alvo, geralmente, ocorre no sentido de aumentar o número de usuários da língua, seu *status* social e *corpus*; também pode contribuir com o processo de revitalização das línguas ameaçadas ou em extinção, ao contrário da intervenção imperativa que defende a língua e seu uso exclusivo (Calvet, 2007). A política linguística incitativa, por meio das escolas e dos novos avanços tecnológicos, pode proporcionar um espaço de manutenção e valorização das línguas minorizadas ou minoritárias, estimulando o uso dessas línguas e suas manifestações culturais em diversas práticas sociais.

Partindo do exposto, entendemos que as políticas linguísticas são indissociáveis da cultura e da ideologia. No caso específico do ensino de línguas, as políticas linguísticas educacionais devem versar pela valorização das línguas originárias (ou locais/nacionais); essa é uma das formas de democratização do ensino, propiciando a interculturalidade e o respeito pela diferença – oferecendo um ensino que não se limita à simples inclusão das comunidades minoritárias ou minorizadas nos sistemas escolares, mas que favorece as condições adequadas para inclusão efetiva dos aprendizes, fazendo com que a comunidade do alunado possa usufruir, adequadamente, dos saberes e conhecimentos compartilhados nos ambientes escolares.

Acreditamos que isso requer as adoções das políticas linguísticas e educacionais concretas e efetivas que atendam as demandas sociais, linguísticas e econômicas dos

estudantes. Na seção subsequente dar-se-á a continuidade com as reflexões sobre as políticas linguísticas, com destaque à política do ensino de línguas, no contexto da diversidade linguística e cultural da Guiné-Bissau.

Reflexões sobre as políticas do ensino de línguas no contexto guineense

A Guiné-Bissau é um país multilíngue e multiétnico no qual convivem muitas línguas (mais de 22 línguas étnicas); além disso, dispõe da língua guineense (ou crioula – a mais falada pelos guineenses) e da língua portuguesa (o idioma oficial e do ensino). Refletir sobre a necessidade de contemplar as vastas diversidades linguísticas e culturais guineenses na elaboração e execução das políticas linguísticas, sobretudo das políticas linguísticas educacionais, pode trazer grandes contribuições para o sistema do ensino, buscando estabelecer os possíveis caminhos para a sua adequação ao perfil linguístico e cultural dos estudantes de diversos níveis escolares.

As primeiras discussões ou debates entre guineenses sobre as políticas linguísticas educacionais, particularmente no que concerne ao ensino de línguas nas instituições escolares nas *zonas libertadas*, foram desenvolvidos no período da luta pela independência do país, nos anos 60-70. No período anterior, as políticas linguísticas, tanto no nível educativo quanto no nível administrativo ou até familiar (para os nativos assimilados e em processo de assimilação), eram tomadas pela metrópole (Portugal) e, tratam-se de políticas linguísticas *in vitro* e *imperativa* quanto ao nível e tipos respectivamente.

Por esse motivo proibiu-se o uso das línguas étnicas nas escolas e respectivas manifestações culturais, assim como nos ambientes controlados pelos colonizadores (Namone, 2014), haja vista que essas línguas e culturas eram consideradas '*inferiores*' e '*primitivas*', isto é, as línguas e as culturas europeias usufruíram de grandes privilégios como se fossem '*superiores*', usurpando o espaço das línguas e culturas dos povos originários submetidos a uma colonização nefasta e desumano.

Com a abertura das escolas nas *zonas libertadas*, iniciam-se as políticas de valorização das línguas e culturas guineenses, buscando salvaguardar a sua identidade. A partir disso, busca-se fortalecer a unidade dos diferentes grupos étnicos pela luta armada contra o regime fascista de Portugal. Nesse período, o ensino nas escolas das *zonas libertadas* era ministrado, inicialmente, em língua guineense, porém, devido à falta de sistematização e normatização dessa língua, a liderança do movimento da libertação decidiu adotar a língua portuguesa como idioma do ensino (Cá, 2005; Namone, 2014), mantendo a guineense e demais línguas étnicas para a comunicação cotidiana a nível nacional.

Nesse período, o movimento tinha déficit de especialistas (linguistas) que pudessem se encarregar da empreitada de realizar os estudos sobre o planejamento linguístico a nível do *status* e do *corpus*, sobretudo a nível do *corpus*. A nível do *status*, era necessário avaliar

o “problema a ser analisado com a língua, qual processo a utilizar e qual aplicação dessa língua é feita na sociedade” (Rosa; Souza, 2019, p. 118). Já a nível do *corpus*, “avalia a utilização da língua e sua estrutura interna, ou seja, como ela é codificada e transcrita graficamente para a sociedade, como seu léxico e sua sintaxe são pensadas e como se dá o desenvolvimento funcional dela” (Rosa; Souza, 2019, p. 118).

Nessa circunstância, o uso adequado da língua guineense demandaria o planejamento do *status* e do *corpus* para a sua continuidade no sistema do ensino das *zonas libertadas* e, posteriormente, o seu uso oficial nos documentos que circulavam naquelas áreas libertadas.

A falta de padronização e normatização da língua guineense levou a sua substituição no ensino pela língua portuguesa, com intuito de atender a necessidade imediata do país que enfrentava a guerra colonial. Aliás, foi uma das questões invocadas por Cabral (líder do movimento da libertação) para a escolha do português como língua de ensino nas escolas de *zonas libertadas*. Conforme Cabral (1979 *apud* Namone, 2014, p. 71):

Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em balanta agora? Quem sabe a fonética do balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, *n'ca na bai [não vou]*. Um outro escreve *n'ka na bai [também não vou]*. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim (Cabral, 1979 *apud* Namone, 2014, p. 71, grifos nossos).

Acredita-se que Cabral (1979) soube da relevância da função ou *status* do idioma guineense naquele período da luta armada, visto que é a língua franca usada pelos combatentes nas suas relações interétnicas e interculturais. Porém a falta de um sistema ortográfico padronizado naquela época, dificultaria a produção de materiais didáticos e, conseqüentemente, seu ensino e aprendizagem. Por isso, o autor argumenta que “para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo” (Cabral, 1979 *apud* Namone, 2014, p. 71).

Cabral (1979) demonstra, ainda, a possibilidade de efetuar estudos linguísticos sobre a língua guineense e seu uso no ensino em momento oportuno, que pode ser entendido como depois da proclamação da independência. Realizar essa investigação era necessidade premente, tanto que o autor assegura que “nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo” (Cabral, 1979 *apud* Namone, 2014, p. 71).

Apesar de Cabral (1979 *apud* Namone, 2014) mostrar-se otimista em relação à adoção de guineense como língua do ensino, após estudos e sistematização da escrita (ortografia,

gramática, dicionário etc.), essa ideia não foi levada a cabo com a independência do país em 1973, quando o Governo adotou oficialmente a língua portuguesa como o idioma da administração pública, particularmente do ensino e aprendizagem. Já se passaram mais de quatro décadas e, ainda, o Governo guineense não conseguiu sistematizar e normatizar a língua guineense e, conseqüentemente, a sua cooficialização.

Aliás, em alguns casos, o uso dessa língua era ou ainda é proibido em algumas instituições escolares (por exemplo, nos Liceus nos quais o/a autor/a deste artigo fizeram o ensino médio), como a forma de promover o português e incentivar seu uso pelos alunos que, majoritariamente, têm as línguas étnicas e guineense como idiomas maternos.

Com essa política do ensino monolíngue, num contexto multilíngue, busca-se restringir o uso da língua guineense e étnicas no diálogo cotidiano (informal) fora do ambiente escolar ao excepcional nos primeiros anos escolares de crianças e adolescentes, geralmente falantes maternos das línguas étnicas ou guineense que, pela primeira vez, entram em contato com o português na escola.

Nessa situação, se o professor usar apenas a língua portuguesa não será compreendido pelas crianças, dificultando a comunicação e interação dentro da sala de aula. Para tanto, admite-se o uso da língua guineense e até as línguas étnicas para sanar a incompreensão e auxiliar no processo de alfabetização dos alunos dos primeiros anos escolares. Na próxima subseção, apresenta algumas propostas pontuais das políticas linguísticas na Guiné-Bissau.

Reflexões sobre o ensino bilíngue e proposta de cooficialização da língua guineense

Nesta subseção, destacar-se-á algumas iniciativas pontuais das políticas linguísticas para o ensino bilíngue na Guiné-Bissau. Em seguida, serão tecidos alguns apontamentos sobre a cooficialização da língua guineense, trazendo também algumas breves considerações sobre a cooficialização da língua cabo-verdiana (ou crioulo de Cabo Verde).

Esses países, como os demais que foram ex-colônias portuguesas no continente africano, adotaram o português como língua oficial e do ensino, contudo, esse idioma coexiste com as línguas originárias (nacionais, locais ou étnicas) que ainda são usadas. Importa salientar que os dois países anteriormente mencionados têm relações históricas e sanguíneas devido ao longo processo de colonização, dominação e comércio dos escravizados efetuado por Portugal.

A luta pela libertação desses países foi protagonizada e dirigida pelo PAIGC. Naquele período, ambos os países dispunham da mesma bandeira, do mesmo hino e da mesma liderança (na esfera de tomada de decisão político-militar) no movimento de libertação. Conforme Namone (2014), o PAIGC projetava a formação do Estado-binacional, sob a liderança de um partido-estado (partido único). Porém, depois da independência de ambas as

nações e das vicissitudes políticas, a exemplo do golpe de Estado de 1980, bem como outros acontecimentos, dificultou-se tal proposta ambiciosa e pôs o fim ao almejado projeto de formação de Estado-binacional (Cá, 2005; Namone, 2014).

Na Guiné-Bissau, geralmente as experiências ou políticas de ensino bilíngue foram ou são, majoritariamente, executadas pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) em colaboração direta ou indireta com o Governo guineense. De acordo com Scantamburlo (2019), de 1987 a 1993, o Ministério da Educação Nacional (MEN) e Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)

[...] integrou o Projecto dos CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação) na sua estrutura para iniciar uma experiência de ensino bilíngue nalgumas escolas do país com o objectivo, entre outros, *de verificar a viabilidade do Crioulo Guineense como língua de ensino*. O projecto teve início no ano lectivo de 1986-87 e atingiu as aldeias de Bará (Sector de Canchungo, Região de Cacheu,), Cufar e Priam (Sector de Catió, Região de Tombali) e da Ilha de Uno (Região Bolama-Bijagós). A duração foi de oito anos, isto é, dois ciclos de escola primária (1986-1990 e 1990-1994) (Scantamburlo, 2019, p. 204, grifo nosso).

Segundo Scantamburlo (2019), foram feitos testes cujos objetivos eram avaliar a viabilidade e os resultados do projeto experimental de ensino bilíngue nas escolas primárias guineenses. Os resultados mostram que:

- a) o uso do Crioulo Guineense nas escolas primárias não prejudicou a aprendizagem dos estudantes;
- b) para os alunos cuja língua materna não é o Crioulo Guineense, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe;
- c) o Crioulo 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 (Scantamburlo, 2019, p. 204–205).

Os resultados dessa experiência evidenciam que o ensino bilíngue pode potencializar o processo de ensino, facilitando a aprendizagem das línguas adicionais pelos alunos, contrariando os que defendem ser empecilho ou obstáculo na aprendizagem da língua não materna. Em certa medida, no contexto guineense, ignorar ou isolar as línguas étnicas, sobretudo a língua guineense do ensino primário pode continuar a ter consequências negativas no ensino e aprendizagem, visto que a língua de ensino é a base de um sistema educacional, é a partir dela que o aluno aprende sobre as outras áreas de conhecimento, por exemplo, Matemática, História, Física, Química, Geografia, entre outras.

A outra iniciativa do ensino bilíngue foi desenvolvida no arquipélago de Bijagós⁷ e realizada pelo Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue das Ilhas Bijagós (PAEBB). Consoante

⁷ É composto por mais de 80 ilhas e ilhéus, situado na região de Bolama, província sul da Guiné-Bissau.

Scantamburlo (2019, p. 201), o ensino bilíngue foi “iniciado no ano letivo de 2000-2001, como continuação do Projeto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEF) que tinha adotado, em 1986, o Crioulo Guineense como língua de ensino”. Segundo Caetano (2012), o referido projeto contou com o “apoio financeiro da União Europeia, o projeto abrangeu cinco escolas com cerca de 200 alunos no ano letivo 2001/02, atingindo, nos três anos sucessivos, um total de 942” alunos (Caetano, 2012, p. 111).

Consoante Scantamburlo (2019), o projeto foi desenvolvido no Ensino Básico Unificado (EBU), isto é, do 1º ao 6º ano e contou com três fases:

- a) Primeira fase (1ª-2ª Classes): começar com a oralidade em Crioulo Guineense, e depois passar à alfabetização em Crioulo Guineense e à oralidade em Português. Ao mesmo tempo são lecionadas as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas [...] Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.
- b) Segunda fase (3ª-4ª Classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em Crioulo Guineense iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. É uma fase em que o professor e os manuais didáticos devem prestar muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem os dois códigos linguísticos.
- c) Terceira fase (5ª-6ª Classes) (Scantamburlo, 2019, p. 205–206).

Essas estratégias do ensino bilíngue visam propiciar aos alunos a aprendizagem do português como língua adicional (PLA) de forma eficiente. Importa salientar que para a execução do ensino bilíngue, o PAEBB se baseou nos materiais didáticos usados no projeto anterior e na tradução dos materiais didáticos usados no ensino regular da língua portuguesa. Porém, esses materiais foram adaptados e adequados para atender às particularidades do contexto da sua aplicação, resultando em elaboração de “livros de leitura em Crioulo Guineense, assim como os manuais para o ensino da Oralidade do Português (Scantamburlo, 2019, p. 206).

Além disso. “foi necessário preparar também a Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilíngue Crioulo Guineense-Português e a Gramática Básica da Língua Portuguesa” (Scantamburlo, 2019, p. 206–207). Já para a capacitação dos professores “foi preparada uma equipa pedagógica com a responsabilidade de ajudá-los a lecionar numa maneira mais dinâmica: cada professor tem um caderno onde escreve o plano de cada lição e assim entrar em sala de aula com o trabalho já preparado” (Scantamburlo, 2019, p. 207).

De modo geral, as abordagens metodológicas e os materiais didáticos usados permitem, de certa maneira, que os alunos reconheçam a relação lexical, sintática e morfológica da língua guineense e sua correlação com língua portuguesa. Isso propicia um ambiente de negociação dos códigos linguísticos e de interação na sala de aula, contrariando

a obrigatoriedade do uso exclusivo da língua portuguesa na escola, na qual o aluno se limita, frequentemente, a não interagir com o professor devido ao pouco domínio da língua do ensino.

Na verdade, as políticas linguísticas educacionais para o ensino bilíngue são imprescindíveis no contexto multilíngue e multicultural, sobretudo na fase da alfabetização, visto que o ensino de língua materna ou do idioma que a criança ou adolescente domina é extremamente relevante e benéfico para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Além disso, de acordo com Kessler e Quinn (2005 *apud* Scantamburlo, 2019, p. 207), “muitas pesquisas feitas em ambientes socioculturais diferentes demonstram que as pessoas bilíngues possuem mais habilidades do que as monolíngues, respeitantes à flexibilidade de aprendizagem, à criatividade e ao pensamento multidireccional”. Para tanto, o ensino bilíngue ou plurilíngue não constitui o problema para a aprendizagem dos alunos, mas é uma mais valia que pode ser bem aproveitada para potencializar a aprendizagem das línguas adicionais e estabelecer diálogos interculturais e interétnicos.

Infelizmente, as iniciativas do ensino bilíngue no contexto guineense são pontuais e temporárias sem continuidades efetivas, geralmente realizadas pelas ONGs nacionais com apoio do Governo e organizações internacionais. Nessa lógica, concluiu-se que, há insuficiência (ineficácia) das políticas linguísticas adequadas ao contexto linguístico e multicultural da Guiné-Bissau.

No que tange à cooficialização da língua guineense, percebe-se um crescente debate dos ativistas, estudiosos e pesquisadores a favor da cooficialização da referida língua. Atualmente, alguns estudiosos preferem designá-la de *língua guineense* do que *língua crioula*, visto que esse último tem sido relacionado ao dialeto, ao falar ou relacionado ao ‘português mal falado’, de maneira geral, tratado de modo pejorativo e estigmatizado. Já que o termo guineense (adotado neste texto para referir a língua crioula) se remete à identidade, ao pertencimento e à *guinidade*, sendo assim, parece o mais adequado para designar essa língua.

Um dos defensores da cooficialização da língua guineense era o Secretário da Cultura da Guiné-Bissau, António Spencer Embalo que, em 2019, concedeu uma entrevista à ONU News⁸ (Soares, 2020), em Bissau, na qual propõe o envio de uma proposta do projeto de lei à Assembleia Nacional Popular (ANP), com o objetivo de cooficializar língua guineense. Não se sabe da continuidade de tal iniciativa, porém, ainda o português continua a ser a única língua oficial e do ensino na Guiné-Bissau.

Em relação às políticas linguísticas acerca da língua cabo-verdiana (crioulo cabo-verdiano), Torquato (2011) assegura que é uma língua oficial em construção, ou seja, os debates sobre a sua cooficialização vem sendo construídos com algumas ações concretas,

⁸ Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/02/1705191>. Acesso em: 7 nov. 2022.

no entanto, tímidas e pontuais, por exemplo, com a proclamação da independência em 1974, Cabo Verde se propôs a criar condições necessárias para a sistematização e a cooficialização da língua cabo-verdiana. A seguir, destacam-se algumas ações movidas a favor da cooficialização do referido idioma.

Em 1979, se realizou o *Iº Colóquio sobre a Problemática do Estudo e da Utilização do Crioulo* (Torquato, 2011; Semedo, Martins; Gomes, 2015). A partir desse evento, o Ministério da Educação propôs formação de linguistas, criação da grafia padrão, gramática, dicionário e materiais didáticos em cabo-verdiano. Devido às vicissitudes políticas e falta de definição de etapas concretas para a cooficialização do cabo-verdiano, a discussão de tal proposta limitou-se ao âmbito teórico.

Em 2011, foi criado o Mestrado em Crioulística na Universidade de Cabo Verde, cujo objetivo é promover, preservar e valorizar a língua cabo-verdiana, assim como a sua inserção na educação básica e superior, na economia, tecnologia etc. (Semedo; Martins; Gomes, 2015). De acordo com Semedo, Martins e Gomes, (2015), em 2015, o Conselho de Ministros do Cabo Verde publicou a Resolução nº 32/2015, que veio reforçar a presença da língua cabo-verdiana enquanto veículo principal de comunicação na vida cotidiana do país e otimizar a dinâmica de transformação linguística que ocorre em Cabo Verde.

Atualmente, a língua cabo-verdiano e guineense são usadas nos processos de alfabetização, nos debates parlamentares, nos tribunais, de modo geral, na administração pública etc., porém não dispõe do *status* de língua oficial como o português, que continua a usufruir do privilégio em relação ao cabo-verdiano e guineense. Importa realçar que tanto na Guiné-Bissau quanto em Cabo Verde há alguns intelectuais que não compactuam com as propostas de cooficialização das línguas cabo-verdiana e guineense.

Buscando justificativas nos aspectos econômicos, didáticos (falta de dicionários, gramáticas e materiais) ou obstáculos para a aprendizagem do português. Por exemplo, segundo Semedo, Martins e Gomes (2015, p. 73), referindo ao contexto cabo-verdiano,

Essa voz de discordância não é única. Nos jornais nacionais e estrangeiros encontram-se vários artigos sobre as posições de alguns cidadãos sobre a oficialização do Ccv⁹. É o caso de Sousa (2015) e Humberto (2008). Sousa, da área de Relações Internacionais, fez a seguinte afirmação: “Num país onde os recursos não abundam, há sempre alguém que tem ideias, digamos de ‘gênio’. É que, a oficialização do crioulo tem os seus custos e não são poucos. Mas isso, já lá vamos.” (Semedo; Martins; Gomes, 2015, p. 73).

Certamente, a cooficialização e introdução da língua guineense e cabo-verdiano no sistema escolar terá seu custo econômico, desde a sua sistematização (elaboração das gramáticas, dicionários, materiais didáticos, entre outros) até a formação dos professores. No

⁹ Crioulo Cabo-verdiano.

entanto, acreditamos que essas línguas são imprescindíveis nas sociedades dos referidos países, pois o uso delas nos sistemas educacionais pode contribuir para potencializar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e dos demais conteúdos escolares, bem como facultar a valorização dessas línguas e suas respectivas manifestações culturais.

De certo modo, a resistência e o preconceito contra as línguas étnicas e nacionais se devem ao longo processo de colonização e das ideologias atribuídas a essas línguas como '*primitivas, exóticas e inferiores*' em relação às línguas de origem europeia. Na Guiné-Bissau pode-se observar uma incongruência entre as práticas do ensino versado nos moldes monolíngue e as realidades multilíngue e multicultural que o país dispõe, assim como as leis nacionais e internacionais que versam pelos direitos linguísticos e culturais dos povos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (doravante DUDL) (Barcelona, 1996), que no artigo 23º estabelece:

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua (Barcelona, 1996).

Além disso, para assegurar os direitos linguísticos, sobretudo das línguas minoritárias, a DUDL assegura no artigo 4º que “todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor e a obter na sua língua toda a documentação oficial, qualquer que seja o suporte (papel, informático ou outro), nas relações respeitantes ao território de que essa língua é própria”.

De grosso modo, a aplicabilidade dessas normas continua a ser tímida e sem grandes efeitos, sobretudo na Guiné-Bissau, assim como em outros países multilíngues e multiculturais, com destaque aos países que passaram por colonização europeia, nos quais as línguas originárias continuam a ser invisibilizadas e sob ameaças ou em processo de extinção por ineficiência das políticas linguísticas do Estado, elevando o nível de estigmatização e ridicularização dessas línguas.

Acreditamos que a elaboração e a adoção das leis linguísticas que busquem valorizar e incentivar o uso das línguas minorizadas ou minoritárias são de suma importância, mas para que tais leis funcionem e tenham efeitos projetados ou desejados, serão necessárias as suas aplicabilidades por meio de políticas públicas e linguísticas concretas e consistentes, e não uma aplicação pontual e temporária ou superficial. A cooficialização da língua guineense e seu uso no ensino é uma necessidade para proporcionar um ensino bilíngue, sobretudo na fase da alfabetização na qual as crianças e adolescentes, geralmente, entram em contato com

o português nos ambientes escolares. O ensino bilíngue, nessa fase, pode contribuir com uma aprendizagem dinâmica e fluida dos aprendizes.

Considerações finais e perspectivas

Defendemos, neste texto, que o ensino de língua adicional e oficial num contexto da diversidade linguística não deve ser dirigido nos moldes do ensino monolíngue, menosprezando as diversidades linguísticas e culturais das comunidades locais. Entendemos que a escolha de uma determinada língua como idioma oficial e de ensino não pressupõe, necessariamente, a sua superioridade ou dos seus falantes, mas ao grosso modo, se deve ao fator histórico, podendo ter influências econômica, sociocultural, geográfica etc., e não meramente linguística. Assim sendo, não há justificativa plausível e científica para classificar uma língua como ‘superior’ ou ‘inferior’, ‘primitiva’, ‘bárbara ou civilizada’, mas há línguas utilizadas para os diversos fins, que linguisticamente são iguais, tendo as suas particularidades fonética, sintática, morfológica e estilística, assim como a sua avaliação social e de uso.

Nesse sentido, concordamos que “o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico” (Calvet, 2002, p.121), pois isso envolve os aspectos culturais, ideológicos, políticos etc. de quem utiliza a língua. Para tanto, as políticas linguísticas, sobretudo educacionais, devem contemplar as diversidades do seu público-alvo, oferecendo possibilidades e ambientes adequados de inclusão no processo do ensino e aprendizagem, a fim de se evitar qualquer tipo de violência, de preconceito linguístico, social ou cultural.

De modo geral, pode-se observar um avanço em relação ao ensino bilíngue e à valorização das línguas originárias por ações dos movimentos sociais, dos ativistas, dos pesquisadores, dos Estados por meio de leis (nacionais e internacionais). Contudo, ainda persiste um paradoxo entre as leis que defendem os direitos linguísticos em relação àquilo que se constata nas convivências práticas entre as línguas originárias e as línguas dos colonizadores.

Importa salientar que as violências e os preconceitos linguísticos não ocorrem apenas em relação às línguas locais (dos povos originários) em comparação à língua oficial (geralmente de origem europeia), mas também em relação às variedades linguísticas das línguas europeias faladas nas ex-colônias ocidentais, sobretudo no continente africano.

No caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP, além das suas línguas étnicas/nacionais serem marginalizadas e inferiorizadas, as suas variedades de português tendem a ser estigmatizadas. Isto é, não gozam dos mesmos privilégios quando tomadas em comparação à variedade de português europeu (de Portugal).

Isso, se deve à colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005) e alienação linguística e cultural, ainda presente nos dias de hoje, que mesmo após libertação territorial, as ideologias que subalternizam e subjagam os valores socioculturais e linguísticos das ex-colônias continuam a ser reforçadas e reproduzidas. Como exemplo podemos evidenciar a escola, como uma grande agência de conhecimento, que diferente do seu papel de emancipar, contribui muito na manutenção das ideologias coloniais.

Sendo assim, é frequente a proibição das línguas e culturas locais nas sociedades (países) nas quais persistem, predominantemente os resquícios da colonização, levando a uma supervalorização das línguas e culturas dos ex-colonizadores como condição para alcançar a superioridade tanto em termos linguístico-cultural quanto científico-intelectual e continuar a perpetuar o sistema de dominação. Para tanto, as manifestações linguísticas e as culturais locais são vistas, equivocadamente, como empecilhos ou obstáculos para o sucesso da comunidade local/nacional.

Partindo do exposto, faz-se necessária a elaboração das políticas linguísticas incitativas para a língua guineense e demais línguas étnicas (aqui concebida como línguas nacionais), buscando promover as produções escritas e orais nessas línguas. Isso pode ser feito por meio de criação de debates escolares e comunitários, que possam evidenciar os valores das línguas locais, buscando os mecanismos precisos para desaprendizagem das ideologias impostas pelos colonizadores; iniciar o processo de planejamento de *corpus*, normatização (escrita), elaboração livros didáticos, incentivos de produção acadêmica, literária, artística etc. nessas línguas, podendo ser subsidiados por premiação, contribuindo para que essas línguas sejam valorizadas por seus usuários.

Possivelmente, fazer o contrário, levaria à extinção paulatina dessas línguas, pois uma das causas que levam omissão ou recusa dos pais em efetuar a transmissão das línguas originárias aos filhos são: estigmatização, ridicularização e preconceito linguístico e cultural contra essas línguas.

Enfim, esperamos ter contribuído com as reflexões críticas sobre a necessidade de defender e implementar as políticas linguísticas de valorização das línguas minorizadas, especialmente no contexto guineense, evitando assim as suas extinções ou 'mortes' futuras. Desta feita, incentivar as reflexões teóricas e práticas pedagógicas do ensino bilíngue e plurilíngue nos contextos das diversidades linguísticas e culturais, contribuindo de forma significativa para desconstruir o imaginário da 'superioridade linguística e cultural', com vistas à inclusão das comunidades minoritárias nos sistemas escolares, são maneiras de prolongar a vida dessas línguas.

Certamente, as políticas linguísticas voltadas à valorização das línguas minorizadas e suas manifestações culturais podem contribuir para a adequação do sistema escolar ao perfil linguístico e cultural dos aprendizes, sobretudo no contexto guineense. Assim, oferecendo

uma educação inclusiva que garanta a justiça social no sistema educacional e a formação dos cidadãos aptos a atenderem às novas demandas sociais, econômicas e linguísticas que os novos avanços tecnológicos e a globalização impõem à sociedade contemporânea.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura e Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 [1918].

BARCELONA. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.

CÁ, L. O. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. Tese (Doutorado em Políticas de Educação e Sistemas Educativos) – Programa de Pós-Graduação em Políticas de Educação e Sistemas Educativos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CAETANO, F. **A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau**: impacto dos projetos Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <https://1library.org/document/q06kx2vq-cooperacao-portuguesa-desenvolvimento-educacao-guine-bissau-impacto-projetos.html>. Acesso em: 7 nov. 2022.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NAMONE, D. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014, 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115896>. Acesso em: 1 mar. 2020.

OLIVEIRA, G. M. de. **Políticas Linguísticas**: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382–399, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.

p. 107–130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 12 mar 2024.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Política de ensino de língua no Brasil**: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. Parábola Editorial, 2013. p. 143–161.

ROSA, R. P. S.; SOUZA, T. C. C. de. Política linguística, pluringuismo e consenso. **Interfaces**, v. 10, n. 2, p. 112–122, 2019.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 11–27, 2012.

SCANTAMBURLO, L. O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense (PAEBB). In: CARVALHO, C.; BARRETO, M. A.; SANTOS, F. (org.). **COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade**. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2019. Disponível em: <https://books.openedition.org/cei/898>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SEMEDO, V. M. E.; MARTINS, A. A.; GOMES, M. A. R. C. Caminhos Históricos da Oficialização da Língua Cabo-Verdiana. **e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 8, n. 2, p. 62–76, 2015. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SOARES, A. **Entrevista**: Secretário da Cultura da Guiné-Bissau quer crioulo guineense como língua oficial. Nações Unidas – ONU News. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/02/1705191>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TORQUATO, C. P. As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-Independência: a construção da nação. **Rev. Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 151–184, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/12180>. Acesso em: 7 nov. 2022.

Sobre os autores

Fidel Quessana M'bana

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7698-3379>

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Especialização em andamento em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Martiniza José Camparam

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8043-8025>

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Rosivaldo Gomes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8770-6177>

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas e graduado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Realizou estágio de pós-doutorado pelo Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação da Unifap; em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC); e em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Recebido em jul. 2024.

Aprovado em dez. 2024.