

Variedades linguísticas do guineense: por um debate crítico sobre educação linguística em Guiné-Bissau

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre¹
Alfa dos Santos Silom²

Resumo: A partir da experiência de Paulo Freire com a educação popular de adultos em Guiné-Bissau, nos anos 1970, esse artigo se propõe a problematizar a diversidade linguística como um fator de enriquecimento cultural. Com esse intento, a partir de uma lógica decolonial e tendo a Sociolinguística Educacional como pilar teórico, o mosaico sociolinguístico de Guiné-Bissau é brevemente exposto, com ênfase no debate acerca de três variedades da língua *guineense*, a saber: o *guineense aportuguesado*, o *guineense com traços de fula* e o *guineense com traços de balanta*. Nesse sentido, foram entrevistados falantes dessas variedades, para entender seus processos de educação linguística e para observar se foi submetido a preconceito linguístico ao longo de sua escolarização. Constatou-se, assim, que na medida em que a língua portuguesa é a que mais goza de prestígio no país, quanto mais o falante de *guineense* se aproxima dela, menos preconceito sofre na sociedade. No entanto, uma escolarização que visa à emancipação humana, como preconiza Paulo Freire, poderia fazer frente a essa perspectiva linguística excludente.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Variação linguística do guineense; Educação linguística; Paulo Freire.

Introdução

Recentemente, temos sido espectadores de uma onda que revisita Paulo Freire, mas de modo dicotômico: por um lado, há aqueles que têm reiteradamente lançado o nome do pedagogo para, supostamente, buscar motivos para explicar a situação ruim em que se encontra a educação brasileira em função de uma dita ameaça comunista – trata-se de um posicionamento ideológico repetido por aqueles que, bem possivelmente, são contrários à educação como possibilidade de emancipação do homem; por outro lado, há aqueles que

¹ Professora adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com pós-doutoramento em Linguística Histórica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4432-5117>. E-mail: sabrinabalsalobre@unilab.edu.br.

² Pesquisador no Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Doutorando pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Mestre em Sociolinguística Dialetoлогия pela Universidade Federal da Bahia. Graduated in Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9158-9532>. E-mail: alfadossantos1990@gmail.com.

didaticamente explicam quem foi esse educador e qual a sua importância para a educação brasileira e mundial. Nessa dicotomia, colocamo-nos do lado de cá e temos o intento de escrever essas linhas para prestar uma homenagem ao legado de Paulo Freire, particularmente pelo seu exemplo deixado em Guiné-Bissau – país africano banhado pelo Oceano Atlântico: as mesmas águas que banham terras brasileiras.

Na década de 1960, anos de chumbo da ditadura militar que assolou o Brasil, Paulo Freire foi preso e depois exilado. Os anos que se seguiram representaram, ao educador, ricas experiências de educação popular em diferentes lugares do mundo. Particularmente, na década de 1970, por participar como consultor especial do Departamento do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, na Suíça, teve a oportunidade de contribuir com a implementação de várias experiências de alfabetização de adultos em contextos pós-coloniais. Nesse ponto, as águas do Atlântico nos unem novamente a Guiné-Bissau. Em inúmeras visitas ao país da costa ocidental africana, Paulo Freire pôde conviver com as principais lideranças do PAIGC (Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde), compartilhar um pouco de sua experiência de Angicos³ e, sobretudo, juntamente com Elza Freire, aprender sobre educação popular.

Com a intenção de compartilhar as experiências que teve em Guiné-Bissau, em um momento de reconstrução do país pós-independência de Portugal, Paulo Freire publica, em 1978, *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Nessa obra, logo em sua introdução, o educador nos oferece uma lição fundamental: por mais que os portugueses tenham sido perversos em seu processo de colonização, não conseguiram roubar a grandeza da cultura guineense:

Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume das flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, ‘desenhando o mundo’, a presença, entre as massas populares, *da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para*

³ Angicos é um município do estado do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”.

fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1978, p. 9, grifo nosso).

Nesse sentido, os estudos decoloniais oferecem uma perspectiva – os quais têm em Paulo Freire uma inspiração – de que, para além da independência política, a independência cultural, dos saberes, dos poderes, dos seres é igualmente importante para os países que vivenciaram as agruras da colonização. Assim sendo, o presente artigo se propõe a demonstrar que, muito embora a língua portuguesa tenha restado como herança da colonização portuguesa, as diferentes línguas autóctones de Guiné-Bissau continuam expressando vivamente a cultura guineense e, inclusive, influenciando a língua portuguesa do país, particularizando-a: trata-se da variedade guineense da língua portuguesa.

Desse modo, fundamentalmente, nossa intenção é a de contribuir com os debates acerca da riqueza linguística e cultural de Guiné-Bissau. Sem pretensões de esgotar o tema, por meio do escopo teórico da Sociolinguística Educacional, intenta-se expor o cenário sociolinguístico do país em questão para, posteriormente, problematizar acerca de três variedades de *guineense*⁴ – ou língua crioula guineense, como mais comumente é conhecida: *guineense aportuguesado*, *guineense com traços de fula* e *guineense com traços de balanta*. Com essa finalidade, falantes de guineense dessas três variedades foram entrevistados e suas experiências sociais e linguísticas compartilhadas com o propósito de se esboçar um quadro sociolinguístico do país⁵.

É válido destacar que, em função de um processo de colonização das mentes, boa parte da sociedade guineense ainda julga que o “bom português” é aquele que apresenta características europeias, sem nenhum traço de línguas locais. Assim, falantes de *guineense*, cuja variedade é influenciada pelas línguas *balanta* e *fula*, ou que são proficientes em uma variedade de *guineense* mais diretamente influenciada pela língua portuguesa, apresentam níveis diferentes de dificuldade de aprender o português, uma vez que alguns grupos sofrem

⁴ Preferimos, neste artigo, evitar a denominação *crioulo* para a língua mais falada em Guiné-Bissau. Assim sendo, ela sempre será denominada como *Língua Guineense*, ou simplesmente *guineense*.

⁵ É imperioso destacar que as entrevistas foram realizadas a partir de rigorosos critérios éticos. Nesse sentido, fundamentalmente, as perguntas foram elaboradas de forma a não suscitar nenhum tipo de constrangimento aos participantes e nem a colocá-los em potencial risco físico, emocional e subjetivo. Todos os colaboradores foram previamente informados acerca do teor linguístico/educativo da pesquisa e lhes foi assegurado completo anonimato e confidencialidade acerca do uso das informações por eles oferecidas. Ademais, aos entrevistados foi garantida a honestidade e o rigor nas análises, com um intuito de se oferecer contribuição à situação de educação linguística de Guiné-Bissau. Assim sendo, todos os informantes consentiram livremente em colaborar com essa pesquisa científica.

maior preconceito por falarem uma variedade de língua que se distancia do português. É a partir deste contexto que temos uma problematização central em nosso horizonte: por que a escola guineense defende a norma padrão europeia como a única variedade de ensino se o país tem a sua realidade linguístico-cultural própria?

Assim sendo, inspirados pelo mestre educador, entendemos que educar não é “matar” as expressões culturais e linguísticas em nome de um suposto acesso ao que se entende por “cultura” superior, elitizada. O acesso a todos os bens culturais de um povo se dá por meio de um processo de escolarização que respeite a diversidade cultural em sua riqueza, e não como fator de empobrecimento. Por isso, tanto as experiências de Paulo Freire em Guiné-Bissau, quanto as variedades linguísticas do guineense, serão aqui descritas a fim de se contribuir com a perspectiva de que o fim último da educação é a emancipação humana.

Guiné-Bissau: aspectos sociogeográficos

Destaca-se o facto de que a Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África, banhado a oeste pelo oceano Atlântico, e limitada a leste e a sul pela República da Guiné Conacri, a norte pela República do Senegal. A superfície do país é de 36.125 km², a qual é constituída por duas partes: uma insular, com uma área de 1.500 km², onde fica situado o arquipélago dos Bijagós, composto por 88 ilhas, sendo apenas 20 habitadas; e outra parte continental, que apresenta uma área de 34.625 km².

De acordo com o Ministério da Economia Plano e Integração Regional da Guiné-Bissau, o país conta com uma população de 1.624.945 habitantes (2020)⁶, que convivem em um território dividido em oito regiões administrativas, a saber: Bafatá, Tombali, Oio, Biombo, Bolama, Cacheu, Quinara, Gabú e sector autónomo de Bissau (que corresponde à capital do país), sendo que cada região possui sectores, totalizando 37 sectores. As regiões de Biombo, Cacheu e Oio ficam na zona norte do país; as regiões de Bolama dos Bijagós, Tombali e Quinara ficam na zona sul do país; as regiões de Bafatá e Gabu ficam na zona leste do país e, por último, há o sector autónomo de Bissau (cf. figura 1). Conforme Santos (1989, p. 191):

⁶ Ministério da Economia Plano e Integração Regional da Guiné-Bissau. Disponível em: <https://www.stat-guineebissau.com/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

O atual território da Guiné-Bissau foi delimitado em 1886. Esse espaço geográfico evolui assim até aos nossos dias, onde há uma população heterogênea, constituída por vários grupos etnicamente distintos, com organizações sociais, culturais, religiosas, econômicas e políticas bastante diferenciadas.

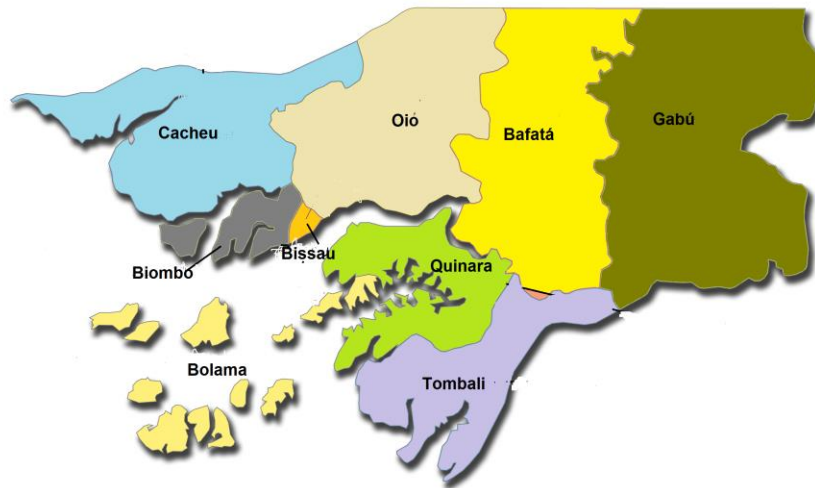


Fig. 1 Divisão administrativa de Guiné-Bissau. Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Em Guiné-Bissau, apesar de sua pequena extensão territorial, encontram-se mais de 30 grupos étnicos e, por isso, é considerado um autêntico mosaico étnico-cultural. Cada grupo localiza-se num determinado território e apresenta a sua própria cultura e a sua própria língua. Tornando ainda mais complexo esse mosaico, ainda compartilha esse cenário sociolinguístico a *língua guineense*, que é resultado do contato entre línguas africanas e o português, como melhor será discutido na seção seguinte.

Situação sociolinguística de Guiné-Bissau

A fim de se começar os apontamentos acerca da situação sociolinguística multilíngue de Guiné-Bissau, a tabela 1 que visa ilustrar a porcentagem de falantes das principais línguas que compõem o mosaico linguístico do país:

Línguas	Percentual de falantes
Crioulo/guineense	44,31%
Balanta	24,54%
Fula	20,33%
Português	11,08%
Mandinga	10,11%
Manjaco	8,13%
Papel	7,24%
Biafada	1,24%
Bijagós	1,96%
Mancanha	1,86%
Felupe	1,48%
Nalu	0,31%
Outras	0,05%

Tabela 1 Principais línguas de Guiné-Bissau por porcentagem de falantes. Fonte: Adaptado de Scantamburlo (2013, p. 28).

Além dessas línguas apontadas por Scantamburlo (2013), há outras que são faladas por grupos menores de pessoas, tais como: Kobiaana, Padjadinka, Djola, Sereres, Banhum, Nalú, Tandas, Baioté, Kassanka, Sussos, Djakankas, Maninka, Soninké, entre outras. Comumente, as línguas nativas são usadas nas zonas rurais, em comunidades onde concentram os seus falantes. Segundo Silom (2019, p. 16), “além destas línguas, e devido à aproximação dos mercados financeiros e de fortes relações que o país tem com Senegal, Guiné Conacri e Gambia, o inglês, o francês e o wolof também estão presentes no país”. A fim de melhor ilustrarmos a situação linguística do país, elaboramos um mapa linguístico da Guiné-Bissau, que pode ser visualizado por meio da figura 2:

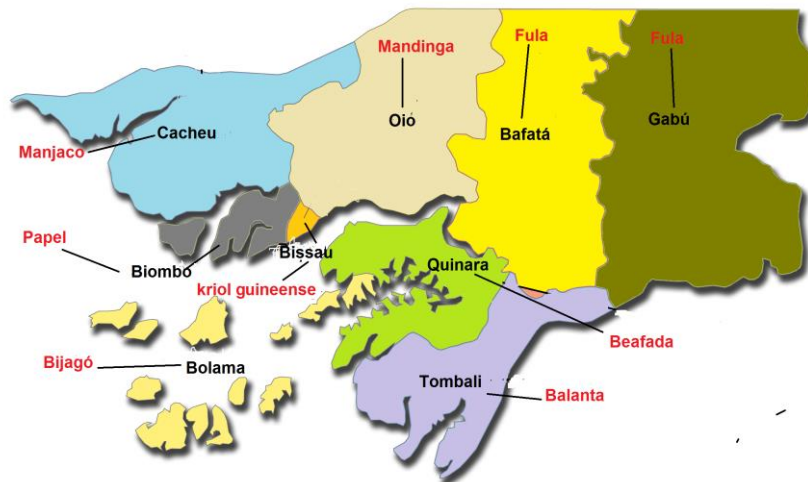


Fig. 2 Mapa linguístico da Guiné-Bissau: principal língua étnica por região. Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Conforme aponta a tabela 1, a *língua guineense* é falada por uma boa parte dos guineenses do país. Desde o processo de independência das décadas de 1960 e 1970, essa língua tem desempenhado uma função importante, pois é através dela que os povos de diferentes grupos se juntavam para lutar contra os colonizadores, assumindo-se como a língua majoritária de Guiné-Bissau. Ao longo do país, o *guineense* apresenta variações linguísticas, uma vez que seus falantes também falam outras línguas. “Por motivos de cunhos sociais, econômicos e geográficos, o crioulo apresenta diversificadas variações, desde os falantes que têm as línguas nativas como L1 e que trazem consigo aspectos de suas línguas para o crioulo [...]” (Cassama, 2019, p. 33). Conforme apontado na introdução, neste artigo, vamos limitar a apresentar três variedades de *guineense*, a saber: *guineense* aportuguesado, *guineense* com traços de balanta e *guineense* com traços de fula.

O *guineense* aportuguesado é uma variação do *guineense* falada no sector autónomo de Bissau, atual capital do país. Essa variedade apresenta algumas características do português, isso se percebe no seu vocabulário, assim como na sua fonética. De acordo com Couto e Embaló (2010, p. 35), “o crioulo aportuguesado contém muitos empréstimos lexicais do português e, às vezes, até expressões inteiras nessa língua”. Assim, um falante de língua portuguesa não tem muita dificuldade de entender um falante de *guineense* aportuguesado. Entende-se que a maioria dos falantes dessa variedade são pessoas escolarizadas que, por terem um contato com o português desde os primeiros momentos escolares, essa língua passa a influenciar na sua variedade de *guineense*. Portanto, compreende-se que falantes dessa

variedade apresentam muitos vocabulários comuns com o português e, inclusive, esses falantes tentam reproduzir uma fonética semelhante ao português europeu. É necessário considerar que muitos falantes dessa variedade são de família de status socioeconômico alto, ou seja, representam grupos privilegiados no país e, por isso, de modo geral, essa variedade tem desempenhado um papel de referência a essa sociedade, caracterizando-se por maior prestígio social.

Quanto à variedade de *guineense* com traços de balanta, os seus falantes encontram-se maioritariamente nas regiões de Quinará, Tombali e em algumas zonas da região de Cacheu. Faz-se fundamental enfatizar que a maioria das pessoas que vive nessas regiões do país representa classes sociais desprivilegiadas, não possuindo muitas oportunidades de acesso à escolarização formal, pois o número de escolas nestas regiões é muito reduzido – em várias situações, os alunos encaram uma distância de quatro a sete quilômetros para se chegar à escola, o que representa um dos principais motivos de desistência dos estudos para muitos alunos.

Ainda acerca da variedade de *guineense* com traços de balanta, é importante destacar que a língua balanta é a única presente em todas as tarefas profissionais que atravessam o cotidiano desses falantes, seja na pesca, nas lavouras, seja nas cerimônias tradicionais como o *toca tchur*⁷, *fanado*⁸ (circuncisão), nas danças de *cussunde*⁹, *canta pó*¹⁰, entre outras. Portanto, a língua balanta passa a influenciar muito na prática da língua guineense das pessoas dessa comunidade. Essas influências apresentam-se na fonética e no léxico. Por exemplo: os *balantas* pronunciam a consoante “s” como “x”, consoante “p” como “b”. Dessa forma, para a palavra “Portugal” dizem “Bortugal”; para a palavra “sono” dizem “xono” etc. Quanto à

⁷ *Toca tchur* é uma cerimônia destinada a “contentar a morte” para que ela não volte a fazer mal aos familiares. Isso ocorre pois o povo balanta acredita que existe a vida após a morte. Assim, quando morre uma pessoa casada, os seus familiares devem realizar *toca tchur*, que é um rito para ajudar a alma do ente a chegar ao seu destino final.

⁸ *Fanado* é uma cerimônia feita na mata, em que se celebra a última fase da juventude. Depois de um homem passar por esta cerimônia, ele está apto a se casar e a participar na tomada de decisão dos mais velhos na comunidade.

⁹ *Cussunde* é a despedida de fase de adolescente para adulto, portanto, organiza-se um desafio de dança para todos os jovens, de diferentes aldeias, que estão na altura de realizar a cerimônia. Nesse momento, eles apresentam o que aprenderam de dança durante toda a vida.

¹⁰ *Canta pó* é uma cerimônia realizada um ano antes do *fanado*, na qual se decide se há condição para realizar o *fanado*. Nessa ocasião, também os jovens com condição de ir ao *fanado* participam no desafio de música, no qual os participantes são jures, ou seja, quem arrastar mais pessoas para seu lado é considerado vencedor da cerimônia.

influência do léxico, percebe-se o uso de termos *balantas* no *guineense*, como o termo “*sele bisonh*” que, em *guineense*, é “*pis sinhô*” e, em português, “peixe pequeno”.

Por sua vez, a variedade de *guineense* com traços de fula é falada nas regiões de Bafatá e Gabú, províncias a leste do país. Essa variedade sofre influência da língua *fula*, cuja etnia é a mais numerosa nessas regiões. Isso é notório nos vocabulários e na fonética dessa variedade. Vale lembrar que, nestas regiões, não há universidades e, por isso, os alunos são obrigados a se mudar para a capital (Bissau), pois é o único local em que se encontra ensino superior no país. Esse cenário, afinal, revela a não preocupação do governo com as pessoas do interior.

Até o momento, preocupamo-nos em evidenciar os papéis sociais das variedades do *guineense* no cenário multilíngue de Guiné-Bissau. No entanto, ainda que brevemente, faz-se necessário apresentar o papel que a única língua oficial – a língua portuguesa – representa para o país. Conforme previamente discutido, em Guiné, após a conquista da independência, a língua portuguesa foi assumida como a língua oficial, assim, o seu uso tornou-se obrigatório nas escolas e em todas as instituições governamentais. Apesar disso, em território guineense, a lusofonia restringe-se ao sector autônomo de Bissau, principalmente na zona conhecida como praça de Bissau e, por isso mesmo, há pouca percentagem de guineenses que possuem o português como sua língua materna.

Ainda que o português seja obrigatório nas escolas e instituições, raramente é utilizado fora das salas de aulas e, nas instituições, fora de um contexto formal, ou seja, o português é empregado apenas em contextos como discursos presidenciais, na televisão e no rádio. Acerca dessa limitação de uso, Cassama (2019, p. 27) afirma que “diante da imposição da Língua Portuguesa, o povo resistiu culturalmente e rejeitou a língua do dominador, a qual ocupa um espaço reduzido no cenário linguístico do país.”

Por sua vez, o *guineense* é a língua falada pela maior parte da sociedade, conquanto não seja língua oficial do país. A verdade é que os guineenses apresentam afeto ao falar a língua guineense. Tal é a verdade dessa afirmação que Intumbo ([19--?]) argumenta que

[...] na emigração e em Portugal concretamente, onde se esperaria que a comunicação interguineenses se fizesse em português, poucos guineenses o fazem. É reservado normalmente para as situações formais [...].

Com isso, podemos admitir que a política linguística levada a cabo pelo Estado guineense, que legitima o português como a única língua oficial, pode ser motivo de enfraquecimento escolar no país. Conforme Cá (2019, p. 43), “é importante que as políticas linguísticas sejam elaboradas com muito cuidado, pensando a real situação das populações onde vão ser aplicadas, a fim de garantir uma pedagogia culturalmente sensível”. O português em Guiné-Bissau é classificado como a língua das elites, por isso que os seus falantes são tidos como filhos de ministros ou de empresários que vivem no exterior do país.

Educação e cultura: sociolinguística educacional em diálogo com Paulo Freire

Em Guiné-Bissau, pode-se considerar que o processo de colonização teve início por volta do século XVI. Tratou-se de um longuíssimo período colonial que, conquanto permeado por diversas iniciativas populares de insurgência aos colonizadores portugueses, terminou em função da guerra liderada pelo PAIGC. Em 1973, portanto já na segunda metade do século XX, Guiné-Bissau declarou-se oficialmente independente de Portugal. Assim, em 1974, a República de Guiné-Bissau torna-se a primeira ex-colônia portuguesa a ter sua independência reconhecida.

Enquanto as águas do lado de lá do Atlântico estavam banhando um país em guerrilha por sua independência, as águas do lado de cá vivenciavam uma ditadura militar, em que a sua intelectualidade (artística, política, educadora) era impedida de expor seus pensamentos críticos e libertários e, justamente em função deles, se via presa e/ou exilada. Nesse contexto de exílio, por volta de 1975, Paulo Freire e sua esposa Elza Freire, diversas vezes, visitaram Guiné-Bissau a fim de colaborarem com a implantação dos Círculos de Cultura, os quais visavam alfabetizar jovens e adultos do país em processo de reconstrução pós-independência¹¹.

Conforme já mencionado, as experiências vivenciadas por Paulo Freire em Guiné-Bissau são relatadas no livro *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo, publicado em 1978. Nesse texto, Freire revela a sua sensibilidade de educador: alguém sempre disposto a aprender! Suas observações revelam ao leitor que, por mais que ele

¹¹ A fim de se compreender melhor o ideal de alfabetização de adultos preconizado pelo PAIGC em contexto pós-independência e a contribuição oferecida por Paulo Freire, cf. Costa (2009).

e sua esposa estivessem dispostos a compartilhar a experiência brasileira de Angicos, em terras guineenses, eles tinham muito a aprender, sobretudo acerca daquela cultura e da iniciativa popular de reconstruir um país, em que a leitura e o trabalho se tornavam força motriz para a emancipação do homem¹². Nesse sentido, são relevantes os seguintes comentários de Freire:

O que a observação da prática nos Círculos de Cultura revelou é que, apesar dos desacertos, os seus participantes, alfabetizando e animadores, *se achavam engajados num trabalho preponderantemente criador*. Em algo mais que simplesmente aprender e ensinar a ler e a escrever. E isto é que era fundamental. (Freire, 1978, p. 27, grifo nosso).

Na verdade, nos achávamos envolvidos, com as equipes nacionais, num ato de conhecimento, no qual, tanto quanto elas, devíamos assumir o *papel de sujeitos cognoscentes*. O diálogo entre nós e as equipes nacionais, mediados pela realidade que buscávamos conhecer, era o selo daquele ato de conhecimento. *Seria conhecendo e reconhecendo juntos que poderíamos começar a aprender e a ensinar juntos também*. (Freire, 1978, p. 35, grifo nosso).

E enquanto os via e os ouvia falando com a força de suas metáforas e a ligeireza de movimentos de seus corpos, pensava nas possibilidades inúmeras que se abrem, com essas *fontes culturais africanas, a uma educação libertadora*. (Freire, 1978, p. 57, grifo nosso).

Segundo Paulo Freire, a partir de suas experiências nas tabancas (aldeias) e nos diversos quarteis portugueses reconfigurados como locais em que uma educação popular ia sendo concretizada, o ideal de educação perpassa o desejo de solidariedade social, de modo que aquilo que for sendo ensinado e aprendido possa se traduzir em experiências que contribuam para toda a comunidade:

Os valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e

¹² Faz-se importante destacar que o processo inicial de reconstrução popular do país foi interrompido pelas diversas guerras civis que se sucederam após 1980 e pela abertura do país ao Fundo Monetário Internacional, que diretamente intercedeu nas leis nacionais da educação.

o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade. (Freire, 1978, p. 40).

A partir dessa reflexão, inferimos que o objetivo de uma educação pautada na emancipação de mulheres e de homens de uma dada sociedade não é o de estabelecer primazia de uma cultura sobre outra – objetivo fundamental da educação colonial portuguesa implementada tanto no Brasil, quanto em Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde (também em Timor Leste, Goa, Macau). Em todos esses locais, paulatinamente, foi sendo ensinado que os valores europeus, culturais e linguísticos, mas também econômicos e religiosos, eram muito mais valiosos do que os praticados pelos diversos povos que habitavam nesses territórios antes da invasão portuguesa. Assim, as consequências desse processo de alienação cultural são sentidas até os dias de hoje, haja vista que a independência política já foi conquistada nessas nações, mas a independência econômica e, sobretudo cultural, será conquistada pelas futuras gerações em função de muitas “lutas epistemológicas”.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial – cuja referência fundamental é Catherine Walsh – se propõe a oferecer possibilidades de se ler o mundo criticamente e de se fazer as intervenções necessárias na busca por transformações, sem, com isso, negar a história e a subjetividades dos povos que vivenciaram lutas de resistência e de afirmação de suas humanidades. Ao estabelecer suas aproximações entre a lógica decolonial e possibilidades pedagógicas, Walsh (2013) remete-se a Paulo Freire e a outros educadores populares que já realizavam pedagogia crítica. Portanto, pedagogia, nesse caso, não é entendida em seu sentido instrumental de ensino e de transmissão de conhecimentos em espaços apenas escolares. “Pelo contrário, e como Paulo Freire disse uma vez, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas da libertação”¹³ (Walsh, 2013, p. 29).

Inspirados nessa forma freiriana de se compreender a educação, particularmente empenhados em considerar outras possibilidades de se realizar a educação linguística em Guiné Bissau, nesse artigo, dedicamo-nos a refletir acerca das variedades linguísticas do

¹³ Original em espanhol: “Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogia se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.” (Walsh, 2013, p. 29).

guineense que permeiam o contexto sociolinguístico de Guiné-Bissau. Ademais, por meio das entrevistas que realizamos, temos o intento de refletir sobre as formas de aquisição dessa língua, sobre os valores socioculturais e identitários que subjazem cada uma dessas variedades e, ainda, sobre a interrelação entre as variedades do guineense e a língua portuguesa nesse contexto.

Acreditamos, de forma geral, que a professora e o professor, no contexto escolar, devam considerar a diferença cultural de alunas/os e estimular um processo de autoconfiança a elas e a eles. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional tem se consolidado como uma área do saber em que muitas/os pesquisadoras/es se empenham para desconstruir esta nefasta crença de superioridade de algumas variedades linguísticas em detrimento de outras que agrava as desigualdades sociais (dessa forma, apesar de se tratar de uma reflexão sobre a educação que conta com a maioria de pesquisadoras/es brasileiras/os, não deixa de ser pertinente aos demais países de língua oficial portuguesa). De acordo com a Sociolinguística Educacional, a promoção de uma *pedagogia culturalmente sensível* pode representar uma importante contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem. A intenção é, portanto,

[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

Essa pedagogia se propõe a legitimar a variação linguístico-cultural dos alunos e, a partir desse processo de legitimação, ampliar o seu repertório linguístico. Por isso, as/os professoras/es são incentivadas/os a serem mais sensíveis em conscientizar os alunos sobre as diversidades culturais e mostrar que a fala de cada um é autêntica e válida.

Até o momento, dedicamo-nos a apresentar o cenário sociolinguístico de Guiné-Bissau e os alicerces teóricos desse artigo que contam preponderantemente com a inspiração de Paulo Freire, particularmente a partir de *Cartas a Guiné-Bissau* (1978). Ademais, ainda nos inspiram teoricamente a lógica proposta pela pedagogia decolonial (Walsh, 2013) e pela Sociolinguística Educacional, de modo geral, e mais especificamente, pela Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2005). A partir de agora, será apresentado o

percurso metodológico empenhado para a realização das entrevistas e será proposto um breve debate acerca dos comentários feitos pelas entrevistadas e pelos entrevistados acerca de suas variações linguísticas do *guineense* e do processo de escolarização a que foram submetidos em Guiné-Bissau.

Educação linguística em Guiné-Bissau contemporânea: três variedades do *guineense* em pauta

Este trabalho apresenta, como preocupação central, a educação linguística que tem ocorrido em Guiné-Bissau em tempos pós-independência. Para isso, pautamo-nos nos exemplos de Paulo Freire, para quem a riqueza cultural (e linguística) representa um elemento por meio do qual os diferentes povos são constituídos e, de igual sorte, identificados. Considerando, portanto, a riqueza cultural e linguística do povo guineense contemporâneo, essa pesquisa detém-se em compreender como falantes de três variedades do *guineense* obtiveram a sua educação linguística e quais são as dificuldades que apresentam em termos socioculturais.

A fim de se levar a cabo esse intento, a presente pesquisa contou com três passos fundamentais. Inicialmente, fizemos a revisão bibliográfica, sobretudo a partir do levantamento de informações ligadas à Sociolinguística Educacional. Ademais, revisitamos a obra do pedagogo brasileiro Paulo Freire, especificamente no que se refere às suas visitas a Guiné-Bissau.

O segundo passo consistiu em uma investigação empírica com falantes da língua *guineense* provenientes de diferentes regiões de Guiné-Bissau. Com esse propósito, aplicamos um questionário que se debruçou sobre a aprendizagem da língua *guineense* e da língua portuguesa no país em questão. A partir das entrevistas, procuramos compreender as dificuldades que os falantes de três variedades de *guineense* (aportuguesado, com traço de fula e com traço de balanta) apresentam em aprender o português. O nosso questionário foi estruturado a partir de um total de nove perguntas, sendo que as cinco primeiras foram dedicadas à compreensão do perfil social do/a entrevistado/a ou seja, inquiriu-se acerca da idade, do grupo étnico, da região de nascimento, do local de residência atual e sobre questões

relativas aos estudos. Por sua vez, as quatro últimas perguntas foram relativas a temas linguísticos, isto é, abordaram-se questões acerca da língua materna, do contexto de aprendizado do *guineense* e da língua portuguesa, de possíveis dificuldades que envolveram esse processo e de possíveis experiências com o preconceito linguístico.

Convém ressaltar que as entrevistas ocorreram de forma virtual, via aplicativo de mensagem instantânea denominado *WhatsApp*, através de gravação de áudio, e todas as questões foram feitas em língua *guineense*, a fim de facilitar o processo de intercompreensão entre entrevistador e entrevistadas/os. A seleção dos/das nossos/as colaboradores/as se deu a partir de um método abordado por Milroy (2007) que ganhou público como “amigo do amigo”. Conforme Milroy, esse método foi iniciado por John Gumperz e fundamenta-se em coletar as informações a partir de um grupo de pessoas já conhecido. Portanto, a partir de seus amigos, outros colaboradores são convidados até atingir o número desejado. A finalidade desse modelo de pesquisa é o de permitir que o diálogo entre entrevistador e entrevistado tenha uma possibilidade de acontecer de uma forma mais livre e espontânea.

Assim sendo, a partir de conversas feitas com os/as colaboradores/as guineenses desta pesquisa, passamos ao terceiro passo, a saber: esboçar algumas conclusões, a fim de contribuir com o estabelecimento de um panorama sociolinguístico de Guiné-Bissau e com reflexões acerca da educação linguística do país, valorizando a sua diversidade sociolinguístico-cultural, a exemplo de Paulo Freire. Contudo, conforme já salientamos, a língua *guineense* costuma ser tratada, de modo geral, de maneira homogênea, ou seja, como se todos os falantes dessa língua gozassem do mesmo prestígio sociocultural. Acerca disso, é importante salientar que, assim como todas as línguas humanas – haja vista o pressuposto fundamental da Sociolinguística –, a língua *guineense* é passível de sofrer variação e mudança. Desse modo, nesse artigo, enfatizamos três variedades linguísticas do *guineense* – como foi dito anteriormente, são elas o *guineense aportuguesado*, o *guineense com traços de fula* e o *guineense com traços de balanta*. Desde já, sublinhamos que, muito embora tenhamos colocado ênfase nessas três variedades, outras existem sendo praticadas no país, na medida em que já destacamos o mosaico sociolinguístico que há em Guiné-Bissau.

No que se refere, inicialmente, à variedade de *guineense aportuguesado*, na medida em que boa parte de seus falantes nasceram e tiveram sua infância e adolescência no Setor Autônomo de Bissau, capital do país, essa variedade é tida como primeira língua dos falantes.

Isto é, a variedade linguística do *guineense aportuguesado* é, diferentemente das demais, língua materna da maioria de seus falantes, sendo praticada em âmbito doméstico e familiar, por isso, evidencia uma maior fluência por parte de seus utentes quando comparado às demais variedades. Para comprovar essa afirmação, seguem os depoimentos – muito parecidos – de três entrevistados/as que falam a variedade de *guineense* aqui em questão:

(LA/GA)¹⁴ “Eu aprendi crioulo¹⁵, em casa, com os meus pais. É a minha língua materna. Aprendi crioulo em casa com os meus pais desde os primeiros tempos que eu comecei a falar, ou seja, é a minha língua materna.”

(CI/GA) “Eu aprendi a falar o crioulo com os meus pais. Crioulo é a minha primeira língua. Depois com meus amigos na rua. Neste caso, eu considero que o crioulo é a língua materna, a minha primeira língua.”

(FE/GA) “Eu aprendi falar crioulo em casa com os meus pais. É a primeira língua que eu aprendi falar. O crioulo é a primeira língua que aprendi falar.”

De modo geral, o *guineense aportuguesado* costuma representar a variedade de prestígio dentre os falantes dessa língua. Conforme anteriormente destacado, os falantes dessa variedade não costumam ser alvo de preconceito linguístico¹⁶ ao expressarem-se em *guineense*, como é possível observar a partir dos seguintes depoimentos:

(FE/GA) “Em nenhum momento, não sofri preconceito linguístico, tanto do crioulo como do português, porque nas duas línguas eu me esforço bastante para não cometer erros.”

(LA/GA) “Do que eu estou lembrando, nunca sofri preconceito linguístico. Em algum momento, eu já tive vergonha de falar português na turma, mas não sofri preconceito linguístico.”

De modo semelhante, ocorre a situação de aprendizado em língua portuguesa a que são submetidos os falantes da variedade de *guineense aportuguesado*. Conforme será possível

¹⁴ Para compreender o código utilizado nesta pesquisa, considerem que a primeira sílaba refere-se às iniciais dos/as entrevistados/as, cujas identidades estão omitidas em função de princípios éticos; após a barra, a sílaba subsequente refere-se à variedade da língua guineense, ou seja, GA identifica *guineense aportuguesado*; GF, *guineense com traços de fula*; e, por fim, GB, *guineense com traços de balanta*.

¹⁵ Muito embora, neste artigo, tenhamos feito a escolha de identificar a língua mais falada em Guiné-Bissau como *língua guineense*, respeitamos o fato de que os/as entrevistados/as, via de regra, chamam-na por “crioulo”.

¹⁶ **Preconceito linguístico:** “Numa perspectiva lexicográfica, o termo *preconceito* se define como julgamento carente de ‘fundamento crítico’, ‘formado a priori’, ou seja, sem a devida observação [...]. Nessa perspectiva, pode-se refinar a análise, introduzindo a noção de *transferência* – no julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base em outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta.” (Lucchesi, 2015, p. 20).

perceber, os/as colaboradores/as desta pesquisa, que apresentam essa variedade como língua materna, referem-se ao fato de sentirem dificuldade em aprender o português. Entretanto, ao se considerar que muitos falantes têm a oportunidade de ter contato com essa língua em casa e por intermédio da mídia desde a mais tenra idade, trata-se de uma língua bem mais familiar do que quando comparado aos falantes de outras variedades de *guineense*. Seguem os comentários acerca do aprendizado de língua portuguesa dos falantes da variedade de *guineense aportunegado*:

(LA/GA) “Eu aprendi português em casa, com os meus pais, mas de forma superficial. Porque só aprofundi depois que eu comecei a ir à escola. Na verdade que o português foi difícil para mim. Até hoje eu me considero uma pessoa incompleta em falar português.”

(CI/GA) “O meu pai comunicava comigo em português. Portanto, eu considero que comecei a aprender em casa. Só que aprofundi na escola. E foi difícil, difícil, muito difícil aprender português, porque não é a minha primeira língua. Com certeza, até no momento, eu tenho muita dificuldade em falar português.”

(CI/GA) “Na verdade, português eu poderia ter um domínio a mais do que tenho hoje. Só que eu sentia vergonha de conversar no meio dos colegas, amigos, porque parecia que eu tava me exibindo, né... me exaltando.”

(FE/GA) “Eu aprendi falar português em casa, porque durante a minha infância eu assistia televisão. O meu pai comunicava comigo em português, assim como a minha irmã. Isso me fez assimilar o português. Eu conversava com ele em português. Só que aprofundi mais na escola. Mas eu acho que até hoje tenho algumas dificuldades em falar português, porque não é a minha língua materna, ou seja, não é a minha língua do dia-a-dia, o que me faz cometer alguns erros.”

No que se refere à variedade de *guineense com traços de fula*, é possível identificar, como vimos, um maior número de falantes nas regiões de Bafatá e Gabu; ao passo que há uma maior quantidade de falantes de *guineense com traços de balanta* nas regiões de Quinara, Tombali e em algumas localidades de Cacheu. Convém destacar que, de maneira geral, nessas regiões, as escolas de educação básica encontram-se muito distantes das residências das pessoas. Esse quadro é agravado ao se considerar as pessoas que residem nas tabancas (aldeias) mais distantes dos centros urbanos. Nesse sentido, a distância entre o local de residência e a escola tem se consolidado como um importante ponto na decisão acerca do abandono escolar em Guiné-Bissau.

Além da distância, outros fatores interferem no abandono escolar, entre os quais podemos destacar a ambição de emigração dentre os jovens, principalmente na zona leste (Bafatá e Gabú). Percebe-se muita fuga dos jovens que abandonam os seus estudos com

destino à Europa, para uma busca de melhoria de vida. Essa ideia da emigração, muitas vezes, é sustentada pela ilusão de se conhecer a Europa. Outro motivo que podemos sublinhar é falta de condição financeira, pois há jovens com vontade de estudar, mas devido à dificuldade econômica e financeira dos familiares, acabam por abandonar os estudos sem vontade própria. A situação financeira também interfere quando um jovem do interior termina o ensino médio e não tem parente na capital para lhe acolher e nem condição financeira para pagar aluguel, uma vez que todas as Universidades estão centralizadas em Bissau. Portanto, viabilizaria-se o acesso ao ensino superior quando houver universidades mais próximas dos estudantes. Ademais, podemos ainda destacar como motivo para o abandono escolar o casamento, sobretudo quando estamos a nos referir aos moradores das aldeias mais distantes. Com o casamento, a pessoa ocupa-se com as tarefas de casa e com atividades que oferecem resultados financeiros imediatos, como um modo de manter a sustentabilidade familiar. Assim sendo, o comércio, a mecânica e a agricultura são as profissões preferidas pelos jovens para manter esse sustento familiar.

Para além disso, a educação linguística das crianças desses setores pode também ser um fator que interfere sobremaneira na decisão de manter-se nos estudos. Assim sendo, é válido observar o percurso linguístico de alguns desses falantes. No que se refere aos falantes das variedades de *guineense com traços de fula* e de *guineense com traços de balanta*, eles não têm essa língua como materna, na medida em que justamente a língua fula e a língua balanta, respectivamente, são as primeiras línguas dessas pessoas, de modo geral. Isso pode ser comprovado a partir dos depoimentos de alguns/mas entrevistados/as:

(TC/GF) “Aprendi a falar crioulo junto com os meus pais. E a língua fula é a minha primeira língua que eu aprendi a falar.”

(AL/GF) “Aprendi crioulo depois de muito tempo e apresento dificuldade de aprender essa língua e foi difícil também para mim, porque não é a língua que eu cresci falando. Pois a língua que você não aprendeu desde infância, você apresenta dificuldade. Eu não apresento dificuldade de falar fula. Na minha comunidade é difícil você encontrar pessoa que fala crioulo. A minha primeira língua é fula, é a língua em que eu aprendi com meus pais. Depois aprendi o crioulo, como minha segunda língua.”

(SI/GB): “Depois aprendi crioulo como a minha segunda língua em 1995. Minha primeira língua que aprendi falar é a minha língua materna, que é balanta.”

(DO/GB): “Nessa aldeia tinham pessoas do grupo étnico balanta o que fez eu ter balanta como primeira língua. Por exemplo, a aldeia onde cresci é ocupada mais pelos balantas. Então, a primeira língua que eu escutei, que meus pais falam comigo, é balanta. Depois, na juventude, voltei para Bafatá. Ali aprendi crioulo como segunda língua. O crioulo não é falado em todas as regiões de Guiné-

Bissau. Aliás, eu entendia tudo de crioulo. Meus primos, durante as férias, sempre vão para essa aldeia. Eles se comunicavam em crioulo. Eu não sabia crioulo, mas entendia tudo o que eles falavam. Eles falavam comigo, mas eu não sabia responder. Eu respondia em balanta. Mas depois que eu voltei pra Bafatá, eu comecei a falar um pouco de crioulo até que eu aprendi e hoje eu me comunico em crioulo.”

A partir do depoimento de AL/GF, podemos compreender o fato de que nem todo guineense fala a *língua guineense*, tal como a tabela 1 já havia antecipado (44,31% da população era falante dessa língua no ano de 2013). Fundamentalmente, esses falantes encontram-se nos grandes centros urbanos. Muitas pessoas que não tiveram a oportunidade de praticar a língua *guineense* no seio familiar, aprendem-na, posteriormente, quando passam a frequentar a escola ou outra associação social. Por vezes, tal como demonstrado pelo depoimento de DO/GB, a língua *guineense*, conquanto não seja praticada com frequência nas aldeias, pode ocorrer a partir do contato com ela, de maneira esporádica, em função da visita de parentes.

Na medida em que as variedades de língua *guineense com traços de fula* ou com *traços de balanta* não se constituem língua materna dos falantes, as crianças em idade escolar enfrentarão contundentes dificuldades linguísticas. Esse quadro se mostra complexo haja vista que crianças de diferentes aldeias – e, portanto, falantes de línguas diferentes – encontram-se em escolas cuja língua oficial é a portuguesa. Desse modo, a *língua guineense* assume a função de língua franca, ou seja, a língua de comunicação mais ampla em contextos multilíngues. No caso de muitos guineenses que não falam, até a idade escolar, nem português nem *guineense*, a escola constitui-se um verdadeiro desafio linguístico. Acerca do aprendizado obrigatório do português, seguem os depoimentos de alguns/mas entrevistados/as:

(TC/GF) “Aprendi a falar português na escola. Foi difícil quando eu estava aprendendo porque não é a minha língua materna. Assim como tenho dificuldade em comunicar em crioulo. Até hoje eu tenho enorme dificuldade em comunicar nessa língua [português].”

(SI/GB): “Português é a terceira língua que eu aprendi falar na escola. Mas até hoje eu apresento enorme dificuldade em comunicar nessa língua, porque não é minha língua materna. Eu tenho ainda algumas dificuldades. E hoje estou morando aqui no Brasil, no interior de São Paulo.”

(DO/GB): “Português é a terceira língua que aprendi a falar. Depois que eu comecei aulas no ensino primário, aprendi um pouco de português. Só que eu não sabia me comunicar nessa língua. Eu não terminei nem o ensino médio e viajei pra Cabo Verde, onde aprofundi um pouco no português, mas com alguma dificuldade. Em Cabo Verde, eu me comunicava em crioulo, mas era um crioulo

diferente. Hoje falo fluentemente em português porque tô morando em São Paulo e casei com uma brasileira, o que me faz comunicar em português todos os dias. Hoje tenho mais facilidade em comunicar em português. Mas ainda tenho dificuldade porque não é a primeira língua que eu aprendi a falar.”

A partir do depoimento de DO/GB, compreendemos que, muito embora o português fosse utilizado em contexto escolar, ele apresentava dificuldades em se comunicar nessa língua – muito possivelmente, a escola se constituía, para ele, como o único espaço social em que tinha a oportunidade de ouvir e de praticar essa língua, o que resulta em um contexto muito restrito de uso. Desse modo, é importante suscitar a reflexão acerca da educação linguística em português como um fator de motivação ou de frustração ao aprendizado, na medida em que os estudantes guineenses fazem exames acerca de conteúdos referentes às ciências, à história, à matemática, em uma língua cujo domínio é muito diferente em função da região de residência e da situação linguística familiar.

Além disso, é preciso considerar que os falantes de *guineense com traços de fula* e de *guineense com traços de balanta* referem-se ao fato de que são, constantemente, alvo de preconceito linguístico, tanto em momentos em que estão falando em *guineense*, quanto quando a língua em uso é o português. Conforme atestado por muitos/as pesquisadores/as, dentre eles/elas destaca-se Lúcia Cyranka (2015), a avaliação negativa atribuída à variedade linguística dos falantes diretamente afeta seus processos de autoestima, de aprendizado e, por conseguinte, de socialização. Assim sendo, nesse contexto, seguem alguns depoimentos de falantes das variedades aqui em questão:

(TC/GF) “Sobre preconceito linguístico eu sofri muito e ainda estou sofrendo, porque eu não sei falar bem o crioulo assim como o português. Às vezes, sinto vergonha de conversar no meio de pessoas não conhecidas.”

(AL/GF) “Quanto ao preconceito linguístico eu não sofri muito, porque eu era um menino respeitoso e obediente. Foi o que me ajudou ter menos preconceito com meus próximos. Mas há muitos casos que já sofri por ser do interior. Por fazer parte de um grupo de pessoas considerados *pataqueiros*, que não sabem falar o crioulo.”

(SI/GB) “Sempre as pessoas corrigiram o meu crioulo. Sabe, nós do interior, quando mudamos para a capital, as pessoas da capital julgam que nosso crioulo é errado, porque não sabemos falar o crioulo que eles falam. Portanto, sempre sofri preconceito linguístico. E até hoje, aqui no Brasil, os meus colegas guineenses cometem preconceito linguístico comigo.”

Conforme os três depoimentos destacados apontam, o preconceito linguístico vivenciado por esses falantes é contínuo e não episódico. Isto é, ao longo de toda a vida dessas pessoas, elas convivem com processos de deslegitimação de sua variedade linguística. Tanto AL/GF quanto SI/GB destacam que o preconceito linguístico por eles vivenciado está diretamente associado ao fato de que não são falantes associados com a *variedade aportuguesada do guineense*, ou seja, não são falantes da capital do país. Nesse sentido, os traços de fula e de balanta atribuem a essas duas variedades do guineense associações com um interior reconhecido como “pataqueiro”, isto é, onde vivem pessoas que não se adaptam aos modos urbanos, seja em seu jeito de se vestir, de se comportar, seja no modo de se expressar linguisticamente.

Considerações finais

Conforme a inspiração inicial de Paulo Freire (1978, p. 9), a cultura guineense é, até hoje, muito rica – já que os colonizadores, ainda que tenham se esforçado muito, não conseguiram matá-la. Essa riqueza cultural naturalmente perpassa as diferentes expressões linguísticas do país, em fula, em balanta, em português, em *guineense aportuguesado*, em *guineense com traços de fula*, de balanta etc. Entretanto, a ideologia de que são apenas legítimas a língua portuguesa, em primeiro lugar, seguida da variedade de *guineense aportuguesado* é herança colonial, que se mantém até os dias de hoje.

Assim sendo, retomando o que foi anteriormente discutido, a colonização das mentes se mantém ativa em Guiné-Bissau, quando o tema em debate é o contexto sociolinguístico do país. Esse processo afeta diretamente a escolarização dos estudantes, como os depoimentos comprovaram, pois há melhores oportunidades àqueles falantes das variedades do *guineense aportuguesado* do que das demais variedades que se encontram em regiões do país mais distantes de Bissau.

Nesse sentido, a todos aqueles que se afastam da variedade europeia da língua portuguesa recai o preconceito linguístico em Guiné-Bissau. Na medida em que as normas prestigiadas se constituem herança da lógica colonial, que valoriza os saberes de um grupo

hegemônico e silencia os saberes de grupos historicamente subalternizados, é imperioso repensar as responsabilidades sobre o que se convencionou chamar de *fracasso escolar*.

Assim sendo, problematizar as variedades linguísticas do *guineense*, como esboçamos nesse artigo, faz-se necessário a partir da lógica de que, linguisticamente, todas as variedades são culturalmente legítimas. Desse modo, o preconceito linguístico provém de uma herança colonial, que se perpetua na sociedade guineense, sem perpassar por uma análise crítica. Como vimos, Paulo Freire (1978) nos ensina que o objetivo fundamental da educação é a liberdade. Nesse sentido, entendemos que a pedagogia decolonial e a perspectiva defendida pela pedagogia culturalmente sensível têm uma contribuição oportuna a oferecer à sociedade guineense, na medida em que a escolarização linguística pode ser ofertada de um modo mais justo e igualitário.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

CÁ, S. *O ensino do português e o preconceito linguístico com relação à variedade guineense do português em Bissau*. 2019. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

CASSAMA, V. *Entre variações linguísticas e preconceito: uma discussão sobre o crioulo guineense*. 2019. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

COSTA, L. M. *Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau*. 2009. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. *Papia: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, Brasília, DF, n. 20, p. 7-254, 2010.

CYRANKA, L. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

INTUMBO, I. *Situação sociolinguística da Guiné Bissau*. [S. l.: s. n., 19--?]. Disponível em: http://didinho.org/Arquivo/SIT_LING_GB_Incanha.pdf. Acesso em: 3 maio 2019.

LUCCHESI, D. *Língua e Sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MILROY, L. Social Networks. In: CHAMBERS, J.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (ed.). *The handbook of language variation and change*. Hoboken: Blackwell Publishers, 2007. p. 549-572. PDF. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118335598.ch19>. Acesso em 20 de abril de 2022.

SANTOS, M. dos. Guiné-Bissau: a formação da Nação. In: A CONSTRUÇÃO da Nação em África: os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Bissau: INEP, 1989. p. 188-197.

SCANTAMBURLO, L. *O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SILOM, A. dos S. *Considerações sobre a percepção da língua portuguesa e o preconceito linguístico em Guiné-Bissau*. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. I.

Linguistic varieties of Guinean: towards a critical discussion on language education in Guinea-Bissau

Abstract: Based on Paulo Freire's experience the so called Adult Popular Education in Guinea-Bissau, in the 1970s, this article aims to problematize linguistic diversity as a factor of cultural enrichment. With this intent, from a decolonial logic and taking into account the Educational Sociolinguistics as a theoretical pillar, a sociolinguistic mosaic of Guinea-Bissau is briefly exposed, with emphasis on the debate about three varieties of the Guinean language, namely: the *Guinean's portuguese*, *Guinean with Fula's traces* and *Guinean with Balanta's trace*. In this sense, speakers of these varieties were interviewed to understand their linguistic education processes and to observe whether they were subjected to linguistic prejudice throughout their schooling. It was found, therefore, that as the Portuguese language is the most prestigious in the country, the closer a *Guinean* speaker gets to it, the less preconceptions he or she suffers in the society. However, a learning process aimed at human emancipation, as advocated by Paulo Freire, could face this excluding linguistic perspective.

Keywords: Educational Sociolinguistic; Linguistic variation of Guinean; Language education; Paulo Freire.

Recebido em: 13 de março de 2024.

Aceito em: 10 de abril de 2024.