

A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica: reflexões sobre o ensino de português como língua adicional¹ no contexto multilíngue e multicultural da Guiné-Bissau

Fidel Quessana M'bana²
Anair Valênia Martins Dias³

Resumo: Este artigo objetiva apresentar e propor reflexões sobre o ensino do português como língua adicional (PLA), à luz da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, no contexto da diversidade linguística e cultural da Guiné-Bissau, como forma de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino guineense e sua adequação ao perfil linguístico e cultural do alunado. Teoricamente, o trabalho está apoiado nos estudos da pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica (Oliveira; Candau, 2010; Walsh; Oliveira; Candau, 2018), entre outros. No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa (Antunes, 2003; Mendes, 2011), reflete-se sobre o ensino contextualizado de gramática e da formação de professores no contexto intercultural e multilíngue. A metodologia da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. No bojo dessas reflexões, parece emergir que o ensino da língua adicional, numa perspectiva da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, pode contribuir com a valorização da realidade cultural e linguística dos alunos, bem como com um ensino reflexivo-crítico que forma cidadãos aptos a responderem as demandas de uma sociedade local e globalizada, cuja dinâmica exige o desenvolvimento da competência e habilidade de falar, negociar e tomar decisões adequadas ao contexto no qual o sujeito está inserido.

Palavras-chave: Ensino da língua; Pedagogia decolonial; Interculturalidade crítica.

¹ Português como língua adicional (PLA), neste texto, está sendo concebido como ensino da língua portuguesa num contexto no qual não é a língua materna dos alunos. Embora seja a língua com *status* oficial e do ensino, seu uso não constitui o repertório linguístico e cultural dos seus aprendizes, como o caso da Guiné-Bissau.

² Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão. Especialização em andamento em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Licenciado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7698-3379>. E-mail: fidelmbana10@gmail.com.

³ Professora adjunta no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Mestra em Linguística e Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação pela Faculdade Pitágoras. Especialista em Pedagogia Empresarial e Recursos Humanos pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna pela Universidade Federal de Uberlândia. Licenciada em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade Federal de Uberlândia. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8776-9124>. E-mail: anairvalenia@ufcat.edu.br.

Considerações iniciais

A Guiné-Bissau é um dos países africanos que tem o português como língua oficial e de ensino. Apesar de este não ser o idioma do uso cotidiano entre os guineenses, todos os documentos oficiais são escritos em língua portuguesa, até mesmo as comunicações e cerimônias oficiais são proferidas nessa língua. Além disso, o país faz parte das organizações internacionais nas quais a língua portuguesa é usada, o que torna imprescindível a sua aquisição e aprendizagem para o exercício efetivo da cidadania na Guiné-Bissau e nessas organizações.

No entanto, o ensino dessa língua na Guiné-Bissau tem fomentado algumas inquietações. Os trabalhos realizados para investigar as abordagens metodológicas do ensino de português, formação de professores e elaboração de materiais didáticos no contexto guineense (Yurna; Souza, 2018; Cá; Rubio, 2019), dentre outros, demonstram que o ensino guineense ainda segue, em certa medida, uma abordagem didaticamente tradicional, cujos métodos e livros didáticos incentivam a memorização dos conteúdos escolares pelos alunos, tornando o ensino e a aprendizagem menos reflexivos e produtivos.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico e documental (Gil, 2002), prezando pela abordagem qualitativa, que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Em relação à bibliografia, recorreu-se aos trabalhos publicados sobre o sistema educacional guineense, especialmente sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa (Cá, Rubio, 2019; Yurna; Souza, 2018) e, também, aos que debruçam sobre ensino contextualizado de língua (Antunes, 2003; Mendes, 2011, entre outros) e aos teóricos das teorias decoloniais e interculturalidade crítica (Oliveira; Candau, 2010; Walsh, 2019), bem como à pesquisa documental para complementar análises e reflexões empreendidas neste texto.

Além destas breves considerações iniciais, salienta-se que este artigo está organizado em três tópicos: inicia-se com reflexões sobre o ensino do português como língua adicional na Guiné-Bissau, destacando o contexto linguístico e abordagens metodológicas do ensino de língua no referido país; em seguida, enfoca-se na relevância de ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA), à luz da pedagogia decolonial, atendendo as demandas local e global e, por fim, debruça-se sobre o ensino da língua adicional na perspectiva da

interculturalidade crítica em contextos de diversidades linguísticas e culturais guineenses e traz-se à baila as considerações finais.

Refletindo sobre o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau

Neste trabalho, acredita-se que o ensino reflexivo e contextualizado do idioma pode ser profícuo para incentivar a aprendizagem das línguas, sobretudo a língua adicional cujo uso ocorre, predominantemente, nas instituições escolares. Isto porque, no contexto guineense, nos ambientes familiares e informais são usadas outras línguas: as étnicas (balanta, fula, mandinga) etc. e a guineense⁴ (crioula). Dessa forma, o uso do idioma de ensino, isto é, a Língua Portuguesa, não é corriqueiro nas práticas sociais entre os guineenses, tornando assim a sua aquisição e aprendizagem uma tarefa desafiadora tanto para a escola quanto para o aluno.

Além disso, as pesquisas apontam que as abordagens metodológicas do ensino não se adequam às realidades linguística e cultural do país, razão pela qual se propõe, nesta investigação, refletir sobre os possíveis ganhos que podem ser obtidos com ensino do português sob perspectivas mais dinâmica e intercultural, que concebem o aluno como um sujeito responsivo no processo de ensino e aprendizagem, assim como a valorização da sua realidade cultural e linguística, como propõe a pedagogia decolonial (Walsh, 2019; Oliveira, Candau, 2010) e a interculturalidade crítica (Walsh, 2019).

As pesquisas de Yurna e Souza (2018), Cá e Rubio (2019) demonstram que o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau ocorre, predominantemente, como se fosse a língua materna dos discentes guineenses; havendo o predomínio do ensino descontextualizado e baseado na gramática normativa, realizado por meio de composição e decomposição dos elementos gramaticais. Geralmente, esse ensino ocorre por meio de atividades repetitivas com as frases soltas e descontextualizadas, ou seja, fora de contexto real de comunicação e interação discursiva dos estudantes. Obviamente, para que o aluno tenha êxito nas resoluções de tais atividades, precisa decorar as regras e as nomenclaturas gramaticais. Isso se deve às inadequações dos materiais didáticos e das abordagens metodológicas ineficazes aos perfis linguísticos e culturais dos alunos, como apontam Cá e Rubio (2019, p. 417):

⁴ O termo guineense está sendo usado neste trabalho para referir a “língua crioula” da Guiné-Bissau como forma de demarcar a identidade dos guineenses.

Dessas inadequações, destaca-se o emprego de material didático que não considera o perfil linguístico ou realidade linguística dos estudantes guineenses, pois o material disponível para o ensino de português no contexto guineense apresenta características típicas de quem tem o português como língua materna, diferentemente do que aponta a análise do perfil dos estudantes guineenses. (Cá; Rubio, 2019, p. 417).

Ainda, de acordo com Cá e Rubio (2019), em um artigo onde fizeram análises de livros didáticos de séries iniciais do ensino guineense, constatou-se que “em nenhum momento encontramos propostas de atividade ou tarefas voltadas à conversação, à prática da oralidade, ao uso da língua na sua forma real” (Cá; Rúbio, 2019, p. 413). Do mesmo modo, Yurna e Souza (2018, p. 10) argumentam que no contexto guineense “os materiais usados não favorecem o ensino desse idioma como L2⁵”. Nessa lógica, verifica-se que a desenvoltura da habilidade interativa e comunicativa dos discentes fica prejudicada, fazendo com que o aprendiz se sinta impotente na hora de usar a língua no contexto real de comunicação e interação discursiva, uma vez que o ensino é centralizado na classificação e nomeação dos elementos gramaticais.

Acerca destas considerações, Cá e Rubio (2019, p. 413) ponderam que

A oralidade não é trabalhada nesse material do ensino do português, e isso contradiz Ferreira (2012), que defende o emprego de material didático contextualizado que leve em consideração o perfil linguístico, social e político dos falantes, inclusive considerando o fato de o aprendente, por exemplo, possuir outras línguas.

Além dessas inadequações dos materiais didáticas e das abordagens metodológicas, a desconsideração do perfil linguístico dos estudantes guineenses, as frequentes greves no setor educativo ocorridas na última década e, de modo geral, as instabilidades políticas e econômicas contribuem também para o fracasso escolar, não apenas em relação à aprendizagem da língua portuguesa, mas prejudicam também a compreensão e a aquisição de outros conteúdos curriculares, visto que todas as disciplinas são lecionadas em português. Assim, se o aluno só consegue codificar e decodificar as letras, não desenvolve a competência leitora reflexivo-crítica e compreensão, tornando-se complexo o processo de recepção, aquisição e produção dos conhecimentos na língua-alvo. Para tanto, é importante ponderar e refletir sobre o ensino balizado, exclusivamente, na aprendizagem das estruturas gramaticais; o que não implica na

⁵ Segunda língua.

exclusão da gramática normativa ou descritiva na prática docente, mas, sim, em repensar seu uso de forma contextualizada e produtiva.

Também convém destacar que a formação adequada dos docentes se torna um fator primordial nessa empreitada do ensino, sobretudo no contexto de grande diversidade linguística e cultural. Por isso, tanto a formação inicial quanto continuada dos professores devem merecer atenção das autoridades competentes do setor educativo. No contexto guineense, a formação inicial e continuada dos docentes é garantida juridicamente pelo Estatuto da Carreira Docente – ECD (Guiné-Bissau, 2010a) no seu nº 01 do artigo 08.

1. O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido:
 - a) Pelo acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes;
 - b) Pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respectivos planos individuais de formação.

Desta feita, o paradoxo fica entre legalidade e cumprimento dos preceitos legais. Todavia, sabe-se que o Governo guineense não oferece regularmente a formação continuada aos professores (a não ser uma parceria com Organizações Não Governamentais - ONGs) nem consegue apoiá-los suficientemente com materiais didáticos atuais e que sanem as suas dificuldades e demandas. Consoante Docente C⁶ (2019 *apud* Yurna; Souza, 2018, p. 13), “O ensino da língua portuguesa na Guiné é deficitário, isso devido a vários fatores que acabam por levar a ineficiência do processo de aprendizagem”. Para o Docente C, alguns fatores que contribuem para o fracasso do sistema educativo são:

Primeiro, falta dos professores suficientes e formados para ensinar a Língua Portuguesa como língua segunda (L2); segundo, falta de incentivo por parte do Ministério de Educação: Salário é péssimo, porém o governo não paga na hora, isso desmotiva o professor, e não só, mas também obriga o professor a trabalhar em duas ou até em três escolas por dia. [...] o professor tem excesso de carga horária, facto que lhe dificulta ter tempo suficiente para a sua matéria, com a insuficiência de tempo para dedicar-se às dificuldades dos alunos. (Docente C, 2018 *apud* Yurna; Souza, 2018, p. 13).

⁶ Trata-se de um dos docentes guineenses entrevistados no trabalho de Yurna e Souza (2018).

Esse excerto demonstra o pouco comprometimento do Governo guineense com a educação, o que dificulta a formação de professores e a execução do trabalho docente com a qualidade merecida. A docência se torna uma das profissões pouco atrativas devido à remuneração baixa e as condições precárias de trabalho, pois ao “professor não é facultado materiais didáticos suficientes e necessários para sala de aula: não tem internet, laboratório de informática e outros meios de que o professor pode servir para aumentar a sua eficácia do desempenho na sala de aula etc.” (Docente C, 2010 *apud* Yurna; Souza, 2018, p. 13).

Tudo isso constitui os desafios que o setor educativo guineense enfrenta, dificultando a processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, se trata de um ensino tendencialmente baseado em ensino das normas gramaticais. Concorda-se, neste trabalho, com Alves (2001 *apud* Antunes, 2003, p. 43), ao defender que é necessário ter “bons professores” que saibam dirigir o processo do ensino e aprendizagem da língua de forma contextualizada. Ainda, a autora traz uma metáfora de “teia de aranha” em comparação com o labor docente, particularmente vinculada ao ensino da gramática na sala de aula.

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios. (Alves, 2001 *apud* Antunes, 2003 p. 43).

Para o ensino da língua eficaz é necessário levar em conta vários fatores, por exemplo: linguístico, cultural, didático, metodológico, entre outros, e não se limitar a fragmentos textuais para estudar as nomenclaturas gramaticais. Caso contrário, a sala de aula de português se transforma num espaço de estudo exclusivo da gramática normativa. Acerca desta assertiva, Antunes (2003, p. 16) reflete que “se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância”. A autora defende que a desmotivação em frequentar a sala de aula pode ocorrer, “principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos” (Antunes, 2003, p. 16).

Se levar em consideração o contexto em que a língua do ensino não é língua materna do aprendiz, o nível da desmotivação pode se tornar gritante. Por isso, convém propiciar aos docentes a formação adequada e contextualizada, para que eles possam ter um ambiente propício para desenvolver a criticidade e reflexão sobre as suas práticas. Se a gramática visa, essencialmente, balizar ou normatizar a escrita, isto não deve usurpar o papel primordial da língua falada, como aponta linguista genebrino Ferdinand de Saussure (2007, p. 34).

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro [...]. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal. terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto. (Saussure, 2007, p. 34).

Nessa ótica, acredita-se que não basta apenas ter conhecimento das regras gramaticais para se ter um nível eficiente e suficiente de leitura e escrita, assim como na leitura e compreensão. Defende-se que todas essas habilidades devem ser trabalhadas concomitantemente para serem aperfeiçoadas. Nesse sentido, concorda-se com Millôr Fernandes (1994) citado por Antunes (2003, p. 89), ao defender que “nenhuma língua morreu por falta de gramáticos. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhuma sobreviveu sem povo”. Isso mostra que a língua não se resume à gramática normativa e à escrita, por isso, o seu ensino deve contemplar efetivamente o seu uso real em diversas práticas sociais. Para Antunes (2003), além da gramática, a língua dispõe de um léxico variado, este deve merecer também atenção na sala de aula, visto que “a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo” (Antunes, 2003, p. 88). Num contexto do ensino da língua adicional, a necessidade de abordar adequadamente a gramática torna-se primordial para a aprendizagem e uso real da língua-alvo.

Para tanto, o ensino da gramática contextualizada deve, efetivamente, incluir, também, a “interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente” (Antunes, 2003, p. 97). Nessa proposição, o ensino da língua deve ter como aporte o uso de gêneros discursivos de forma contextualizada, lembrando que os gêneros são concebidos como “tipos relativamente

estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 279). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Dias (2013, p. 18) defende que

[...] se os gêneros são constituídos por enunciados relativamente estáveis, fazem parte das práticas sociais de cada sujeito em seus momentos de interação com os seus interlocutores, seja por meio da modalidade escrita, seja por meio da modalidade falada da língua. Fato esse que favorece o desenvolvimento de letramentos, pois coaduna-se com a visão de letramentos como práticas sociais de criação e de significação.

Segundo Bakhtin (2011, p. 282), é através dos gêneros do discurso que organizamos nossas interações verbais, tendo em vista que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso [...] esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna”. Isto é, a nossa língua materna não chega ao nosso domínio a partir das gramáticas e dicionários escritos, porém por meio de um processo interativo e comunicativo dentro do ambiente que nos rodeia.

Acredita-se que para um ensino de qualidade e inclusivo, convém adotar as abordagens metodológicas e pedagógicas que vinculam o ensino de língua à cultura dos seus respectivos aprendizes, principalmente, em um contexto multilíngue e multicultural, tendo como base o uso de diversos gêneros discursivos na sala de aula. Nesta seção, foram trazidas reflexões sobre o ensino do português como língua adicional, com destaque à realidade guineense. Na seção subsequente, debruça-se sobre a relevância do ensino da língua no contexto multilíngue e multicultural à luz da pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010; Walsh, 2019).

Ensino do Português como Língua Adicional à luz da Pedagogia Decolonial

Nesta seção, propõe-se refletir sobre o ensino da língua portuguesa a partir da perspectiva da pedagogia decolonial, que traz contribuições imprescindíveis para a resistência e luta dos povos que foram marginalizados ao longo do período escravocrata, cujos contextos sociais, políticos, econômicos, educacionais etc., ainda guardam resquícios desastrosos do processo desumano de colonização europeia. Apresentar-se-á, resumidamente, a proposta da pedagogia decolonial, a partir das contribuições de Walsh (2019) e Oliveira e Candau (2010).

Para Walsh (2013 *apud* Adams, 2015, p. 585):

pedagogias decolonial “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver”.

Nessa ordem, a pedagogia decolonial busca trilhar os caminhos de fortalecimento da “construção das resistências e das insurgências. Para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (Walsh, 2013 *apud* Adams, 2015, p. 596). Já para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007 *apud* Mota Neto, 2018, p. 3), a pedagogia decolonial permite “questionar a ideia de mundo descolonizado e pós-colonial instalado”, que se originou com término das administrações coloniais e propiciou a formação de novos Estados independentes e emancipados.

Para autores das teorias decoloniais, a colonialidade e modernidade “são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.” (Mignolo, 2005 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 17). Importa salientar que tanto colonialidade quanto modernidade se sustentam a partir do prisma do colonialismo. Ainda, para Oliveira e Candau (2010, p. 18),

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

No excerto anterior, expôs-se a diferença entre o colonialismo e a colonialidade. O primeiro foi vencido por meio de resistências e lutas que ceifaram as vidas de muitos povos escravizados, a exemplo dos casos de países africanos que usam a língua portuguesa. O fim do colonialismo nesses países foi resultado de uma luta sangrenta, quando muitos homens e mulheres caíram ao longo dos bombardeios mortíferos dos imperialistas portugueses, tudo em busca de uma nação livre e independente da submissão e jugo colonial. Infelizmente, a segunda,

isto é, a colonialidade ainda persiste e sobrevive, como argumentam Oliveira e Candau (2010, p. 18),

Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Atualmente, ao refletir e analisar cuidadosamente a formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e as abordagens metodológicas do ensino de português na Guiné-Bissau, pode-se observar que o país ainda está sob prisma didático e ideológico de Portugal, porém sem ter contexto linguístico e cultural adequado para tal, além de condições econômicas e financeiras distintas. O país tenta seguir arriscadamente aquilo que é ou era ideal ao padrão do ensino do ex-colonizador, que tem o português como língua materna.

Partindo dessa ótica, percebe-se que os resquícios de colonialismo ainda persistem onde o poder público nacional procura, incessantemente, a sua identidade fora de si, buscando se espelhar e se inspirar no modelo educacional do ex-colonizador, sem fazer devida análise crítica do que pode ser incorporado ou fundido ou refundido à cultura e ao ensino guineense. A insuficiência de criticidade na adoção de abordagens metodológicas do ensino e materiais didáticos coloca o sistema educacional refém de uma colonialidade epistêmica, linguística e cultural.

Nessa direção, convém trazer à baila alguns apontamentos sobre as diferenças entre descolonização e decolonialidade, de acordo com Mota Neto (2018),

Por descolonização se indica um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos, ao passo que decolonialidade se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial. (Mota Neto, 2018, p. 3-4).

Constata-se que a descolonização não significa o fim de submissão das ex-colônias aos ditames dos ex-impérios ocidentais, pois as relações de submissão e de poder passam a ser exercidas de modo mais sofisticado e sutil nos âmbitos econômico, político, cultural, religioso,

linguístico, dentre outros. Partindo disso, pode-se vislumbrar que a colonialidade é um processo complexo, visto que se materializa não, necessariamente, com ocupação militar e territorial. Ou seja, a colonialidade permite às antigas potenciais coloniais a atuarem como uma ‘mão invisível’ na condução das políticas internas das ex-colônias, sendo assim, os países que ainda enfrentam a colonialidade podem em algumas situações não se sentirem fisicamente coagidos nem forçados a seguirem uma política ditada sob a ótica imperial – colonialidade. Porém, esses países são subjugados dos pontos de vistas intelectual, cultural, ideológico, econômica e politicamente.

À esteira disso, compreende-se que as decisões dessas nações tendem a basear-se nos ditames dos seus colonizadores que escravizam os colonizados de diversas maneiras, a saber: mentalmente, economicamente, politicamente etc. Destarte, não é equivocado afirmar que, apesar da independência dos países africanos, ainda existe uma relação de dependência, mesmo que de forma sutil, com os antigos impérios coloniais, especialmente com os que têm como língua oficial o português, a exemplo, Guiné-Bissau, haja vista que é notório que aquele país sempre tenta espelhar ou tomar como modelo as políticas dos ex-colonizadores, sobretudo nas políticas educativas, econômicas etc. Neste artigo, não se pretende descartar as relevâncias dessas influências desde que sejam recebidas e adaptadas de forma consciente e crítica às realidades linguísticas, econômicas e culturais de cada país. Caso contrário, justifica-se o direito de rejeição de quaisquer influências ideológicas que prejudicam os interesses das ex-colônias – decolonialidade.

De acordo com Mota Neto (2018, p. 3), as teorias decoloniais

defendem que devemos viver uma segunda descolonização, que complete a primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade.

No que concerne à educação, a pedagogia decolonial trabalha no sentido de descolonizar as mentes colonizadas, criando condições propícias para debater e refletir criticamente sobre colonialidade do saber e desvalorização da língua, cultura, ancestralidade do outro, não eurocêntrico. Nessa direção, concorda-se com Mota Neto (2018, p. 11), ao assegurar que

Uma pedagogia decolonial, em nosso entendimento, deve partir desta hipótese de contexto que está presente nas ideias tanto de Freire quanto de Fals Borda. Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares. (Mota Neto, 2018, p. 11).

Baseando-nos nessa proposição, não é equivocado afirmar que a Guiné-Bissau não consegue se esquivar ou vencer a colonialidade cultural, política, intelectual, sobretudo linguística se não aceitar e valorizar as suas línguas étnicas e guineense. Assim como assumir a existência da variedade peculiar do português guineense, cujas características se diferem da variedade de português de Portugal. Urge deixar claro que ambas variedades têm as suas semelhanças e particularidades motivadas por questões linguísticas, culturais, educacionais (até geográfica e política). Na Guiné-Bissau, na esfera linguística, ainda o português não é língua de pertence identitária ou da unidade nacional como em Portugal, no qual os cidadãos se identificam com o português como língua-pátria, da identidade nacional. Face a essa peculiaridade, torna-se necessário (re)pensar o ensino do português, a partir da realidade linguística e cultural do país.

Historicamente, a ciência, sob perspectiva eurocêntrica, tem demonstrado desinteresse e uma certa insipiência em relação às práticas culturais e à produção de conhecimentos e saberes inerentes aos territórios colonizados (antigas colônias), nos quais os conhecimentos são produzidos e recebidos por meio da oralidade e passam de geração a geração sem que estivessem sistematizados em um código escrito. Geralmente, esses saberes e conhecimentos são tachados de mitos e superstições destituídas de valores científicos, morais e religiosos na perspectiva eurocêntrica, porém sem fazer ressalvas que tais conhecimentos e saberes são produções culturais, religiosas, políticas etc., que originaram e orientaram as sociedades africanas desde seus tempos remotos. Aliás, a humanidade foi sempre permeada pela oralidade e essa asserção encontra respaldo em Saussure (2007), que já defendia que a língua falada (oralidade) precede a língua escrita, em outras palavras, a escrita visa a representação do signo vocal (fala).

Neste artigo, acredita-se que, para a africanização e descolonização do ensino no continente africano, particularmente na Guiné-Bissau, será necessária uma pedagogia que questione, desarticule, problematize a relação de poder nas relações bilaterais e multilaterais

com outras nações e organizações ocidentalizadas, cujas políticas se baseiam nas relações de subordinação, subjugação e imposição das políticas econômica, educativa etc. Para tanto, preconizam-se as *práxis* decoloniais enquanto trabalho “dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes” (Walsh; Oliveira, Candau, 2018, p. 4). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Walsh (2009) citado por Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 24) complementa:

[...] como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.

Certamente, são imprescindíveis os trabalhos que buscam problematizar a relação de poder e contestar a colonialidade tanto linguística e cultural quanto política, econômica etc. Para tanto, convém (re)pensar uma ruptura sabiamente organizada na qual o rompimento/desarticulação do prisma colonial não implica em abandono ou isolamento, mas sim uma criticidade e uma interculturalidade crítica que não versam pelas dicotomias: superioridade e inferioridade, humano e desumano, civilizado e não civilizado de um homem em relação a outro.

Para dissipar essas construções sociais e construir um equilíbrio e reconhecimento do outro, do seu conhecimento e do seu saber, será necessário a descolonização da mente e desaprender o aprendido que inferioriza o outro. Interessa apontar que, no caso do continente africano, particularmente da Guiné-Bissau, o escritor, político e cientista político Amílcar Cabral defendia uma descolonização na qual os africanos, particularmente os guineenses e cabo-verdianos, deviam decidir livremente os seus destinos sem que dependessem ideologicamente dos outros países. O que pode ser confirmado no discurso proferido por Cabral pouco dias antes do seu assassinato no dia 20 de janeiro de 1973, em Conakry:

Nós citamos, “a sua própria expressão política e social”. É isso, exatamente, o que quer o homem africano de Guiné-Bissau e Cabo Verde, mas nós chamamos a isso independência, quer dizer, a soberania total do nosso povo, no plano nacional e internacional, para construir ele mesmo, na paz e na dignidade, à custa dos seus próprios esforços e sacrifícios, marchando com os

seus próprios pés e guiado pela sua própria cabeça, o progresso que tem direito, como todos os povos do mundo.⁷

Conforme argumenta Mbana e Rabelo (2023, p. 65) pode-se constatar que “[...] a universalização no discurso praticado pelo AC [Amílcar Cabral] não se limita apenas nos contextos da Guiné e de Cabo-verde, mas a todo continente africano”, haja vista que “[...] entende-se essa universalização/generalização como possível cosmovisão dos diferentes movimentos de libertação dos países africanos, em especial naqueles que circundam a ideia de libertação total do continente africano do imperialismo europeu” (Mbana; Rabelo, 2023, p. 65). Desta feita, na análise crítica do discurso de Cabral (1973), Mbana e Rabelo (2023, p. 65) relata que se

[...] registrou “07 vezes as ocorrências de expressão “nosso povo africano”, sobretudo, no início do seu discurso. Mais do que uma convocação, há reafirmação de unidade na luta pela libertação de África. Essa visão de África livre e independente pode ser comprovada no discurso de Proclamação da Independência de Gana, proferido pelo Kwame Nkrumah, ao defender que “nossa independência é carente de sentido se não for ligada à libertação de todo o continente africano” (Nkrumah, 2018, 14). Nkrumah vê a necessidade da independência de todos os países africanos, como condição primordial para que o continente pudesse exercer a sua soberania plena.

Nessa análise, constata-se um pensamento ideológico que corrobora com a pedagogia decolonial e descolonização da mente, pois para Cabral (1973 *apud* Mbana; Rabelo, 2023, p. 65) era necessário o colonizado marchar “com os seus próprios pés e guiado pela sua própria cabeça”, à semelhança de outros povos, de outras nações, até mesmo assemelhando-se ao próprio colonizador português. Nessa ordem, acredita-se que seja imprescindível ação decolonial no sistema educativo guineense; tomando-a como uma abordagem “pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional” (Walsh, Oliveira, Candau, 2018, p. 5), que questiona a concepção de uma cultura e uma forma de raciocínio unipolar, ou que concebe e contempla a política mundial a partir do Ocidente e resumindo os sujeitos das antigas colônias aos cumpridores acríticos dos anseios e ditames ocidentais.

⁷ ÚLTIMO Discurso Oficial de Amílcar Cabral em 1973. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (31min). Publicado pelo canal Fidel Quessana Mbana - Ledif. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Te8mf1v3cc>. Acessado em: 10 jan. 2023.

Conforme exposto ao longo desta seção, percebe-se que a decolonialidade deve extrapolar os muros das universidades, das escolas e dos institutos; deve chegar aos movimentos sociais e políticos, com vistas a mudar as suas condições de subalternizados nas relações internacionais e esquivar ou vencer a “colonialidade da mente”. Ganhando o protagonismo na aquisição e produção dos conhecimentos, valorizando os seus percursos históricos, trilhados com muito suor, resistência e lutas dirigidas pelos seus antecessores (ou ancestrais). A seção subsequente traz a contribuição da interculturalidade crítica ao ensino da língua no ambiente intercultural ou multicultural e multilíngue da Guiné-Bissau.

Ensino da Língua Adicional na Perspectiva da Interculturalidade Crítica

O ensino da língua adicional no contexto multilíngue e multicultural exige dos professores adoção de abordagens metodológicas adequadas ao perfil linguístico e cultural dos discentes. Ensinar uma língua adicional nessa diversidade pode ser desafiador, sobretudo se o docente não contemplar as vivências e demandas dos alunos no seu programa ou didática, ou seja, a realidade na qual a escola está inserida. A ausência ou a inclusão será pedra angular para balizar os efeitos e resultados do seu labor docente, razão pela qual a interculturalidade crítica é imprescindível para refletir e problematizar as tensões e contradições culturais e sociais que circundam as sociedades local e global, ora no mesmo âmbito, ora em âmbitos diametralmente opostos.

Antes de adentrar na concepção de interculturalidade crítica, convém debruçar brevemente sobre a evolução do termo “cultura”. De acordo com Mendes (2015, p. 204), “A evolução semântica decisiva do vocábulo deu-se na França, a partir do século XVII, sendo depois transferida por empréstimo a outras línguas, como o inglês e o alemão”. A autora aponta que o termo “cultura” figurava em francês desde o séc. XIII, mas com significado de “cuidado dispensado ao campo ou ao gado ou parcela de terra cultivada” (Mendes, 2015, p. 204). Já no início do séc. XVI, o vocábulo deixou de significar o “estado da coisa cultivada” e surge com a acepção de “ação de cultivar a terra” (Cucho, 1999 *apud* Mendes, 2015, p. 204). Em suma, de acordo com Laraia (2001, p. 14)

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (Laraia, 2001, p. 14).

Com o passar do tempo, o termo cultura vai se evoluindo até passar a designar aquilo que é nomeado de “cultura” no presente século XXI. Também importa realçar que havia nos séculos XIX e XX, as teorias que tentaram conceituar a “cultura”: uma baseada no determinismo biológica e outra no determinismo geográfico (MENDES, 2015). A primeira teoria defendia que as diversidades culturais se devem às diferenças genéticas dos povos; já a segunda “considerava que as especificidades culturais dos povos eram condicionadas por diferenças do ambiente físico, da geografia circundante” (Mendes, 2015, p. 206). A partir da primeira teoria, vão circular algumas ideias preconceituosas de que “determinadas ‘raças’ possuíam capacidades específicas inatas, enquanto outras eram privadas dessas capacidades” (Mendes, 2015, p. 206).

Enfim, Mendes (2015) conclui que tanto o determinismo biológico quanto o determinismo geográfico não conseguiram resolver o impasse de se compreender a unidade e a diversidade da humana, “uma vez que as diferenças entre os homens não podiam ser explicadas “[...] pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente” (Mendes, 2015 p. 207). Mendes (2015, p. 207) define então:

[...] a cultura de um grupo ou classe representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, o que inclui os significados, os valores e as ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material.

No que concerne ao ensino da língua adicional, estrangeira, materna e demais concepções, num contexto multilíngue e multicultural, as reflexões sobre a concepção de cultura e interculturalidade se fazem necessárias para contemplar a realidade do aprendiz e impulsionar a sua aprendizagem, sem cair nos preconceitos linguístico, cultural, religioso etc.,

ou reforçar estereótipos socialmente atribuídos a uma determinada comunidade, região, etnia ou povo, visto que tais estereótipos podem impactar negativamente no processo educativo. Acredita-se que a interculturalidade crítica pode contribuir para evitar o dilema de superioridade e inferioridade humana a partir da concepção da cultura e da língua que a escola adota no ensino e aprendizagem.

Conforme reforça Catherine Walsh (2001 *apud* Walsh, 2019, p. 9),

[...] na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros.

E esse conceito abrange também “as construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação”. Quanto ao Canadá, à Europa e Estados Unidos, Catherine Walsh argumenta que a interculturalidade é concebida nesses países como “processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social [...] forma de pensamento relacionado com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (Walsh, 2001 *apud* Walsh, 2019, p. 9).

Para Catherine Walsh (2001 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 10-11), a interculturalidade pode ser concebida como

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Nessa lógica, a interculturalidade busca construir uma sociedade equilibrada, igualitária e que versa pela justiça social, sem julgamento preconceituoso por questões culturais, raciais, religiosas, políticas etc. Segundo Fidel Tubino (2005 *apud* Adams, 2015, p. 587), há duas

perspectivas de interculturalidade, de um lado, a interculturalidade funcional que é “incorporada ao discurso oficial dos Estados e dos organismos internacionais dentro da lógica neoliberal, tem por objetivo diminuir as áreas de tensão e de conflito”. De outro lado, a interculturalidade crítica que é concebida como “um projeto radicalmente transformador, propõe uma ética e uma política, articulando igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (Tubino, 2005 *apud* Adams, 2015, p. 587).

É evidente que num país onde persiste a colonialidade de poder e saber, o sistema educacional tende a adotar uma interculturalidade funcional, limitando-se à esfera jurídica e política, sem uma *práxis* decolonial que reconheça, problematize e confronte as tensões e desigualdades sociais, assim como incentivo de ações que favoreçam o recebimento dos saberes e conhecimentos outros. No caso particular da Guiné-Bissau, pode-se constatar juridicamente uma defesa de um ensino baseado na realidade do país, assim como a valorização das diferentes manifestações culturais guineenses como patrimônio nacional.

Essa defesa da interculturalidade funcional – que ocorre no nível do Estado e seus órgãos (institucionais) administrativos – pode ser constatada nos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense – LBSEG (Guiné-Bissau, 2010b, p. 3-4, grifo nosso) no seu artigo 2º, nº 6, o qual assinala que “O sistema educativo deve *adequar-se ao meio social que o envolve* e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social”. Na alínea c) do artigo 3º do LDSEG, há uma defesa de que os principais objetivos específicos do sistema educativo guineense são “Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, *de modo a adaptá-las às realidades do país* [...] e contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado *patrimônio cultural*” (Guiné-Bissau, 2010b, p. 3-4, grifo nosso).

Conforme mostram pesquisas realizadas sobre o tema, a exemplo de Yurna e Souza (2018), Cá e Rubio (2019), entre outros, esses preceitos não são cumpridos efetivamente, visto que o sistema do ensino guineense não se adequa à realidade do país, sobretudo no que diz respeito às parcelas linguísticas e culturais. Por essa razão, defende-se que a interculturalidade crítica é imprescindível na formação dos professores e na elaboração de materiais didáticos, pois com isso evita-se a integração superficial das culturas marginalizadas que reforçam os preconceitos e estereótipos e a desvalorização das culturais nacionais.

É nesse sentido que Oliveira e Candau (2010, p. 27), baseados em Walsh (2001), defendem que a interculturalidade não se limita apenas ao simples contato entre as culturas, civilizações ocidentais e outras culturas e civilizações. Essas relações devem ocorrer de forma equânime, permitindo outras formas de contemplar e compreender o mundo, assim como desarticular quaisquer relações de colonialidade epistêmica, linguística, cultural etc. Ou seja, “a interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (Oliveira; Candau, 2010, p. 27).

Ainda, com base em Walsh (2001 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 27),

no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Sempre há necessidade de questionar as teorias multiculturais e a interculturalidade, sobretudo quando a integração e a inclusão das culturais no campo educativo ocorrem de forma acrítica e superficial. No que concerne ao ensino de idioma, concorda-se com Mendes (2011) quando versa sobre a indissociabilidade entre língua e cultura, sobretudo no ensino de idioma estrangeiro no qual a língua em uso deve ser o objeto sociocultural. Nessa direção, no ensino do PLA, a língua em uso deve constituir o objeto de ensino buscando atender à realidade linguística e cultural dos aprendizes, sobretudo, no contexto no qual a língua adicional é o idioma oficial e do ensino, porém não faz parte do repertório linguístico e cultural dos aprendizes.

Entende-se, de modo geral, que a escolha de uma determinada língua para o ensino e uso oficial não remete à superioridade linguística e/ou cultural dos povos que a usam e manifestam-na culturalmente em detrimento de outras que circulam no mesmo ambiente geográfico e geopolítico, como caso da Guiné-Bissau. Trata-se de uma decisão política (Calvet, 2007) sobre a condução das políticas linguísticas, por isso não se descarta a valorização das demais línguas e culturas que com ela coexistem.

Para tanto, indo ao encontro das ideias defendidas por Mendes (2015, p. 203), aquiesce-se que “a formação de professores de línguas reconhece que as abordagens de ensinar e aprender, sejam quais forem as suas orientações teóricas, não devem isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que a abrigam”. Para a autora, a indissociabilidade da língua e a cultura assegura uma “educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo” (Mendes, 2015, p. 203). Ao longo desta seção procurou-se destacar a relevância de repensar o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau à luz de interculturalidade crítica, como a forma de contribuir para uma educação de qualidade e inclusiva. O próximo tópico apresenta as considerações finais e prospectivas.

Considerações finais e prospectivas

Ao longo deste artigo, procurou-se evidenciar a relevância do ensino contextualizado do idioma guineense/português, visando abordar como as contribuições que a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica podem propiciar um ensino de qualidade e inclusivo. Destarte, discutimos algumas ações que podem ser adotadas para viabilizar essa prática em sala de aula, a exemplo da formação de professores, da elaboração dos materiais didáticos e de abordagens metodológicas que levem em consideração a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua em uso. Neste viés, concordamos com Mendes (2011, p. 219) ao mencionar que aprender português como língua adicional,

[...] seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo.

Para tanto, a língua é “Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (Mendes, 2011, p. 219). Entende-se que ensino da língua, nesta ótica, deve estar vinculado aos contextos culturais e linguísticos dos discentes, buscando atender as suas peculiaridades e demandas locais e globais. Isso pode ser materializado por meio da adoção de perspectivas teóricas e metodológicas que

concebem os alunos e demais envolvidos como sujeitos ativos e responsivos no processo de ensino e aprendizagem.

Num contexto multilíngue e multicultural como o da Guiné-Bissau, as perspectivas das teorias decoloniais e da interculturalidade crítica podem ser benéficas para reflexão sobre as práticas docentes e para a valorização das línguas e culturas guineenses como patrimônio nacional. Essa valorização pode ajudar a configurar as políticas educacionais, sobretudo políticas linguísticas guineenses, e a assegurar os direitos linguísticos dos alunos, assim como promover tanto a língua oficial e de ensino (português) quanto as línguas nacionais (guineense e línguas étnicas), sempre pensando na interculturalidade crítica e na *práxis* decolonial que oferecem ambientes propícios para debater e problematizar as desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas, bem como as relações de poder e de saberes resultantes do processo da colonização (Walsh, 2013; Oliveira; Candau, 2010).

Ciente de que é difícil fazer uma prospectiva exata sobre um fenômeno mutável num mundo de rápidas mudanças tecnológicas, linguísticas, culturais etc., concorda-se com as ideias de Couto e Embaló (2010), que, nas próximas décadas, a Guiné-Bissau poderá ter um futuro promissor em relação ao aumento de número de falantes da portuguesa tanto como língua adicional quanto como língua materna. Caso isso se concretize, esse aumento massivo de falantes poderá tornar o português numa língua do convívio familiar e de vizinhança, junto com a língua guineense e demais línguas étnicas, e essas podem, em certa medida, sofrer uma queda em termos de números de falantes nas próximas décadas, visto que as crianças que nascem nas zonas urbanas, sobretudo nas capitais, por exemplo, em Bissau e nas cidades regionais, tendem a não ter domínio eficiente em nenhuma das línguas étnicas, falando predominante a língua nacional, guineense.

Por fim, defende-se a elaboração de políticas linguísticas que contribuam tanto para divulgação da língua portuguesa no território guineense, quanto para valorização das línguas nacionais (guineense e línguas étnicas) e suas respectivas culturas, bem como a necessidade imprescindível de se adequar abordagens metodológicas de ensino e materiais didáticos ao perfil linguístico e cultural dos alunos, assim como uma formação docente que atenda às demandas do mundo local e global.

Referências

- ADAMS, T. WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 585-590, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>. Acesso em: 8 mar. 2023.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética de criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CÁ, I. N.; RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 58, v. 1, p. 389-421, 2019.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- COUTO, H. H. do; 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.
- DIAS, A. V. M. *Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/902762>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUINÉ-BISSAU. *Estatuto da Carreira Docente*. Bissau: [República da Guiné-Bissau], 2010a.
- GUINÉ-BISSAU. *Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense*. Bissau: [República da Guiné-Bissau], 2010b.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MBANA, F. Q.; RABELO, A. P. Análise do discurso crítica de Amílcar Cabral na luta pela independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (1973). *Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos, Redenção*, v. 7, n. 1, p. 48-67, 2023. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/986>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- MENDES E. A Ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de Le/L2. *Entre Línguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-211, 2015.
- MENDES, E. (org.). *Diálogos Interculturais: ensino e formação em Português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 26, n. 84, p. 1-21, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>. Acesso em: 1 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

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.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

ÚLTIMO Discurso Oficial de Amílcar Cabral em 1973. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (31min). Publicado pelo canal Fidel Quessana Mbaná - Ledif. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Te8mf1v3cc>. Acessado em: 10 jan. 2023.

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

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Tradução: Daniele da Silva Proença *et al.* *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 20 maio 2022.

YURNA, A.; SOUZA, K. A. M. de. *Português na Guiné-Bissau: Sobre o Estatuto da Língua, seu Ensino e a Formação docente*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1496>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Decolonial pedagogy and critical interculturality: reflections on teaching Portuguese as an additional language in the multilingual and multicultural context of Guinea-Bissau

Abstract: This article aims to present and propose reflections on the teaching of Portuguese as an additional language (PLA), in the light of decolonial pedagogy and critical interculturality, in the context of Guinea-Bissau's linguistic and cultural diversity, as a way of contributing to improving quality of Guinean education and its adaptation to the linguistic and cultural profile of the students. Theoretically, the work is supported by studies of decolonial pedagogy and critical interculturality (Oliveira; Candau, 2010; Walsh; Oliveira; Candau, 2018), among others. Regarding teaching the Portuguese language (Antunes, 2003; Mendes, 2011), it reflects on the contextualized teaching of grammar and teacher

training in the intercultural and multilingual context. The research methodology was based on a qualitative approach, using bibliographic and documentary research as procedures. In the midst of these reflections, it seems to emerge that the teaching of the additional language, from a perspective of decolonial pedagogy and critical interculturality, can contribute to the appreciation of students' cultural and linguistic reality, as well as with reflective-critical teaching that forms citizens capable of respond to the demands of a local and globalized society, whose dynamics require the development of competence and ability to speak, negotiate and make decisions appropriate to the context in which the subject is inserted.

Keywords: Language teaching; Decolonial pedagogy; Critical interculturality.

Recebido em: 27 de março de 2024.

Aceito em: 12 de abril de 2024.